

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:

Conhecimento e Inclusão Social

DOUTORADO LATINO AMERICANO: Políticas públicas e profissão docente.

MARIA SOL VILLAGOMEZ RODRIGUEZ

**PRÁCTICA DE LA INTERCULTURALIDAD,  
DESCOLONIZACIÓN Y FORMACIÓN DOCENTE:  
EL PROGRAMA ACADÉMICO  
COTOPAXI DEL ECUADOR.**

Belo Horizonte

Septiembre de 2016

MARIA SOL VILLAGOMEZ RODRIGUEZ

Práctica de la interculturalidad, descolonización y formación docente:  
El Programa Académico Cotopaxi del Ecuador

Tesis presentada al Programa de Pos-Graduación de la Facultad de Educación de la Universidad Federal de Minas Gerais como requisito para el Doctorado en Educación.

Programa de Pos-graduación en Educación, Conocimiento e Inclusión Social de la Facultad de Educación de la Universidad Federal de Minas Gerais como requisito parcial para la obtención del título de Doctora en Educación en el Programa Latino-Americano de Doctorado en Educación, Políticas Públicas en Educación y Profesión Docente.

Línea de Investigación: Educación y cultura, movimientos sociales y acciones colectivas.

Doctoranda: MARIA SOL VILLAGOMEZ RODRIGUEZ

Orientador: Prof. Dr. ROGERIO CUNHA DE CAMPOS

**Belo Horizonte**  
**Facultad de Educación/UFMG**

**2016.**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: Conhecimento e Inclusão Social

ATA DA 549 (QUINGENTÉSIMA QUADRAGÉSIMA NONA) DEFESA DE TESE NO COLEGIADO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: Conhecimento e Inclusão Social – 12ª (DÉCIMA SEGUNDA) DEFESA DO DOUTORADO LATINO AMERICANO

Aos dezenove dias do mês de setembro do ano de dois mil e dezesseis realizou-se, na Faculdade de Educação da UFMG, uma reunião para apresentação e defesa da tese: "PRÁCTICA DE LA INTERCULTURALIDAD, DESCOLONIZACIÓN Y FORMACIÓN DOCENTE: EL PROGRAMA ACADÉMICO COTOPAXI DEL ECUADOR" da aluna **María Sol Villagomez Rodriguez**, requisito final para obtenção do Grau de Doutora em Educação. A banca examinadora foi composta pelos seguintes professores: Rogério Cunha de Campos – Orientador, José de Sousa Miguel Lopes, Eneida Pereira dos Santos, Miguel Gonzalez Arroyo e Rogério Correia da Silva. Os trabalhos iniciaram-se às 13:30h com a síntese da tese feita pela doutoranda. Em seguida, os membros da banca fizeram uma arguição pública à candidata. Terminadas as arguições, a banca examinadora reuniu-se, sem a presença da candidata e do público, para fazer a avaliação final da defesa da tese apresentada. Em conclusão, a banca examinadora considerou a tese: APROVADA, DESTACANDO O INOVADOR RECONHECIMENTO DA PLURALIDADE ÉTNICA, CULTURAL E NACIONAL, A RIQUEZA DAS REFERÊNCIAS TEÓRICAS PRESENTES NO TRABALHO DE PESQUISA; O DIÁLOGO ENTRE A EXPERIÊNCIA DE UM PROGRAMA DE FORMAÇÃO ESPECÍFICO, LOCAL, COM OS TEMAS MAIS AMPLOS DA COLONIZAÇÃO, COLONIALIDADE, DECOLONIALIDADE E MOVIMENTOS INDÍGENAS.

O resultado final foi comunicado à aluna **María Sol Villagomez Rodriguez** e ao público, concedendo à aluna o título de Doutor em Educação. A aluna deverá encaminhar à Secretaria do Programa a versão final em 04 (quatro) exemplares. Nada mais havendo a tratar eu, Rosemary da Silva Madeira, lavrei a presente ata que, depois de lida e aprovada, será por mim assinada e por seus membros. Belo Horizonte, 19 de setembro de 2016.

Prof. Dr. Rogério Cunha de Campos - Orientador

Prof. Dr. José de Sousa Miguel Lopes - UFMG

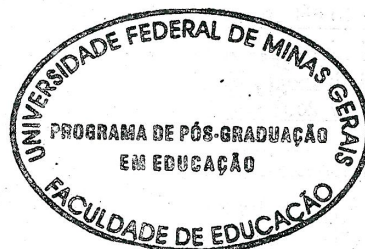
Profa. Dra. Eneida Pereira dos Santos - PUC Minas

Prof. Dr. Miguel Gonzalez Arroyo - UFMG

Prof. Dr. Rogério Correia da Silva - UFMG

Rosemary da Silva Madeira

Secretária do Programa de Pós-Graduação em Educação:  
Conhecimento e Inclusão Social – FaE/UFMG





MARIA SOL VILLAGOMEZ RODRIGUEZ

**Práctica de la interculturalidad, descolonización y formación docente.**

**El Programa Académico Cotopaxi del Ecuador.**

Tesis presentada a la Banca Examinadora del Programa de Pos-Graduación en Educación, Conocimiento e Inclusión Social de la Facultad de Educación de la Universidad Federal de Minas Gerais como requisito parcial para la obtención del título de Doctora en Educación en el Programa Latino-Americano de Doctorado de Educación, Políticas en Educación y Profesión Docente.

### **Línea de Investigación**

Educación y cultural, movimientos sociales y acciones colectivas.

### **Orientador**

Prof. Dr. Rogério Cunha de Campos (UFMG)

### **Comisión Examinadora**

Prof. Dr. José De Sousa Miguel Lopes (UEMG)

Profa. Dra. Eneida Pereira dos Santos (PUC-Minas)

Prof. Dr. Miguel González Arroyo (UFMG)

Prof. Dr. Rogério Correia da Silva (UFMG)

Profa. Dra. Karla Cunha de Paula (UEMG)

Profa. Dra. María José Batista Pinto Flores (UFMG)

*El verdadero salto consiste  
en introducir la invención en  
la existencia.  
Frantz Fanon*

*En pensamiento andino se  
entiende al presente transitando al  
encuentro del futuro pero de cara al  
pasado. Así mismo es necesario  
plantear alternativas que  
aprendiendo del pasado nos abran  
el encuentro de un mejor futuro.*

## **AGRADECIMIENTOS**

Al Dios de la vida.

A mi amada familia, mi esposo Marco, mis hijos Daniel, Antonio y Gabriel, mis queridos padres y mis ñaños por el apoyo incondicional y el cariño.

Al Profesor Rogerio Cunha de Campos por el acompañamiento en este recorrido, a los profesores y funcionarios de la FAE-UFMG.

Al Doctorado Latinoamericano en Educación de la Posgraduación de la Facultad de Educación de la UFMG que me otorgó la beca para la realización de estos estudios.

A mis compañeros del Doctorado Latinoamericano en Educación, en quienes encontré siempre respuestas solidarias y muestras de aprecio, en mis días en Belo Horizonte.

A mis colegas docentes, investigadores del PAC-EIB y del GIEI y a los directivos de la UPS por su enorme generosidad académica, con quienes compartimos la utopía pedagógica y encontramos en ella el lugar de la esperanza.

A mis queridos estudiantes del PAC de quienes siempre aprendo más de lo que soy capaz de enseñar y, a quienes, con todo respeto dedico este esfuerzo. Yupaychani mashikuna.

## RESUMEN

### **Práctica de la interculturalidad, descolonización y formación docente: El Programa Académico Cotopaxi (PAC) del Ecuador.**

El objetivo central de esta tesis es comprender cuáles son las posibilidades, tensiones y paradojas de la inclusión de la dimensión de la interculturalidad en la formación docente para la educación propia y la educación intercultural bilingüe y su potencial descolonizador. Tomamos como contexto de estudio la casuística del PAC al ser esta una propuesta de formación de docentes diferenciada y en territorio para la EIB.

La elección teórica incluye los aportes de los estudios decoloniales, hacemos énfasis en la interculturalidad crítica como referente teórico que se contrapone a la perspectiva multiculturalista. Comprendemos la educación como una práctica social sobredeterminada, en cuyas fracturas es posible la praxis de alternativas pedagógicas y educativas contrahegemónicas. Optamos por los métodos cualitativos y comprensivos. Trabajamos desde la perspectiva de los actores mediante conversaciones tematizadas y desde la documentación académica existente.

El estudio muestra la matriz colonial del Estado ecuatoriano y su correlato en la educación, las históricas resistencias y luchas reivindicadoras de la organización indígena y sus aportes a la educación ecuatoriana y a la inclusión de las ideas del Sumak Kawsay, interculturalidad y plurinacionalidad en la Constitución del país.

Los hallazgos encontrados permiten situar los orígenes del PAC en iniciativas previas no estatales de educación propia. Identificamos en estas la relación dual entre educación y organización indígena y en ellas la gran capacidad de agencia de los actores, donde el PAC, como programa de formación de profesores es comprendido como parte del proyecto político del pueblo indígena. Analizamos en la dinámica del PAC, las posibilidades y contradicciones en la construcción, práctica y fortalecimiento de relaciones interculturales y prácticas descolonizadoras; la tensión entre reproducción social, resistencias, etnogénesis, utopías y alteridades. Mostramos las paradojas en la inclusión de las necesidades educativas de los destinatarios orientadas a proyectos políticos propios; las formas de atención a la diversidad étnico, cultural, lingüística y social; las estrategias para la introducción de conceptos, saberes y lenguas no coloniales en la formación docente y en la educación superior ecuatoriana, así como también las posibilidades de propiciar una educación para el diálogo de saberes.

**PALABRAS CLAVE:** Educación, Interculturalidad, Educación Intercultural Bilingüe, Descolonización y formación de profesores.



## RESUMO

### **Prática da interculturalidade descolonização e formação de professores. O Programa Acadêmico Cotopaxi (PAC) de Equador.**

A pesquisa apresentada a seguir tem como objetivo compreender as possibilidades, tensões e paradoxos da prática da interculturalidade na formação de professores para a educação própria e educação intercultural bilingue no Equador como prática com potencial descolonizador. O PAC, proposta de formação de professores, diferenciada e território, é o contexto do estudo.

Utilizamos como perspectiva de análise as contribuições dos estudos decoloniais. Enfatizamos a “interculturalidade crítica” como referente teórico em oposição a multiculturalista da educação. Entendemos a educação como uma prática social “sobredeterminada” em suas fraturas é possível práticas pedagógicas e alternativas educacionais contra-hegemônicas. Optamos por métodos qualitativos e compreensivos. Trabalhamos a partir do ponto de vista dos atores através de palestras temáticas e a partir da documentação acadêmica.

O estudo mostra a origem da desigualdade na matriz colonial do Estado e como correlato a educação, em contraste as resistências históricas, principalmente da organização indígena, suas contribuições para a educação equatoriana e inclusão de ideias de Sumak Kawsay, interculturalidade e plurinacionalidade na Constituição.

Os resultados permitem colocar as origens do PAC em iniciativas anteriores não estatais de educação própria. Foram identificados nestes a dupla relação entre educação e organização indígena e a grande capacidade de agência destes atores donde o PAC surge das necessidades de formação de docentes próprios e como parte do projeto político dos povos indígenas. Analisamos no PAC, as possibilidades e contradições na construção, prática e fortalecimento das relações interculturais e as práticas da descolonização; as tensões entre reprodução social, resistências, etnogénesis, utopias, e alteridades. Mostramos os paradoxos da inclusão das necessidades educativas dos destinatários orientadas a projetos políticos próprios, as formas da atenção a sua diversidades étnico, cultural, linguística e social; as estratégias pela introdução de conceitos, saberes e línguas não coloniais na formação docente e em a educação superior do Equador, e também as possibilidades de propiciar uma educação para o dialogo de saberes.

**PALABRAS CHAVE:** Educação, Interculturalidade, Educação intercultural, Descolonização y Formación docente.

## ABSTRACT

### **Practice of the interculturality, decolonization and teaching formation: The Cotopaxi Academic Program (PAC) of Ecuador.**

This investigation sought to understand, through the analysis of the actors' perspective, the possibilities, tensions, and paradoxes of interculturality in teacher training for community-based and intercultural-bilingual education in Ecuador. We have used The Cotopaxi Academic Program (PAC) as our case study since this is a proposal for differentiated training within the territory of educators.

Our analysis perspective resorted to the input of decolonization studies. In this study, education is understood as an over-determined social practice, which enables the praxis of counter-hegemonic pedagogical and educational alternatives. Great emphasis was placed on the critical interculturality. We opted for qualitative and comprehensive methods based on the interpretation of the experience in the narrative of the protagonists and academic documentation.

A brief tour through the history of Ecuador was conducted, placing the origin of inequality in the shared but contradictory narrative between the colonial matrix of the state and the educational. Furthermore, we display the vindicating fight of indigenous organizations and its contribution to the transformation of the imaginary of Ecuadorian society and the inclusion of the Sumak Kawsay ideas; interculturality and plurinationality in the country's Constitution. The origin of the PAC was located in previous non-State educational initiatives, where the dual relation between education and indigenous organization can be identified and the actors' great capacity for agency acknowledged.

This research focused on the PAC experience, analyzing from the protagonists' perspective the possibilities and contradictions in the building, practice, and strengthening of intercultural relations and decolonizing practices as well as the tension among social reproduction, resistance, ethnogeneses, and utopias. Additionally, we focused on the paradoxes presented by the inclusion of the projects addressees' needs with regards to their ethnic, cultural, and social diversity from their own educational demands oriented towards community-originated political projects as well as the introduction of concepts, non-colonial languages, and the possibility of a dialogue among several sources of knowledge.

**KEY WORDS.** Education, Interculturality, Interculturality education, Descolonization, Teacher  
trainin

## Índice de ilustraciones

Ilustración 1: Mapa Físico y Político por provincias del Ecuador. Escala 1:4.000.000 .....	68
Ilustración 2: Edad de la Población del Ecuador.....	69
Ilustración 3: Autoidentificación.....	70
Ilustración 4: Mapa de nacionalidades indígenas en el Ecuador .....	72
Ilustración 5: Índice Social comparativo por períodos censales 1990,2001 y 2010 .....	73
Ilustración 6: Indicadores Sociales por Área.....	74
Ilustración 7: Censo desigualdades socioeconómicas .....	84
Ilustración 8: Tasa de Analfabetismo por parroquia .....	86
Ilustración 9: Misión - Visión Universidad Politécnica Salesiana .....	215
Ilustración 10: Porcentaje de utilización de lengua en el proceso educativo.....	230
Ilustración 11: Cartel curso Ciencias Ancestrales & Etnomatemática .....	256
Ilustración 12: Cartel Seminario - Taller Lenguas y Epistemologías.....	257
Ilustración 13: Cartel Curso Significado e importancia de la Chakana y los ciclos andinos.....	258
Ilustración 14: Cartel curso de Kichwa .....	258

## Índice de tablas

Tabla 1: Creación Centros de Apoyo PAC.....	157
---	-----

## **Listado de Acrónimos**

AID	Agencia internacional para el desarrollo
AMIE	Archivo Maestro de Instituciones Educativas
ARCOTEL	Agencia de Regulación y Control de las Telecomunicaciones del Ecuador
BID	Banco Interamericano de Desarrollo
CAAP	Centro Andino de Acción Popular
CEPAL	Comisión económica para América Latina y el Caribe
CEPLAES	Centro de Planificación y Estudios Sociales
CES	Consejo de Educación Superior del Ecuador
CDDH	Comisión por la defensa de los derechos humanos
CIEI	Centro de Investigaciones para la Educación Indígena
CIEI	Centro de Investigaciones para la Educación Indígena
CODAE	Corporación de Desarrollo Afroecuatoriano
CODEMPE	Consejo de Desarrollo de las nacionalidades y pueblos del Ecuador
CODEPMOC	Consejo Nacional del Pueblo Montubio del Ecuador
COFENAIE	Confederación de Nacionalidades Indígenas de la Amazonía Ecuatoriana
COINCE	Confederación de Nacionalidades Indígenas de la Costa
CONAIE	Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador
CONUEP	Consejo Nacional de Universidades y Escuelas Politécnicas
DINEIB	Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador
DIPEIB-C	Dirección Provincial de Educación Intercultural Bilingüe de Cotopaxi
ECUARUNARI	Ecuador Runakunapak Rikcharimuy . Confederación de los pueblos Kichwa del Ecuador
EGB	Educación General Básica
EIB	Educación Intercultural Bilingüe

ERPE	Escuelas Radiofónicas Populares del Ecuador
FAO	Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura
FEI	Federación Ecuatoriana de Indios
FENOC	Federación Nacional de Organizaciones Campesinas
FEPP	Fondo Ecuatoriano Populorum Progressio
FODERUMA	Fondo de Desarrollo Rural Marginal
FUNPROEIB-ANDES	Fundación PROEIB-ANDES. Fundación para la Educación en contextos de multilingüismo y pluriculturalidad
GTZ	Deutsche Gesellschaft für. Technische Zusammenarbeit . Agencia Alemana de Cooperación Técnica
IGM	Instituto Geográfico Militar del Ecuador
ILV	Instituto Lingüístico de Verano
INEC	Instituto Nacional de Estadística y Censos
LOEI	Ley Orgánica de Educación Intercultural
LOES	Ley Orgánica de Educación Superior
L1	Lengua 1. En este caso se refiere a la lengua materna. El kichwa
L2	Lengua 2. En este caso se refiere a la segunda lengua. El castellano.
MAE	Misión Andina del Ecuador
MEC	Ministerio de Educación y Cultura
MICC	Movimiento Indígena y Campesino de Cotopaxi
MOSEIB	Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe del Ecuador
OIT	Organización Internacional del Trabajo
OMS	Organización Mundial de la Salud
ONA	Oficina Nacional De Alfabetización
ONG	Organización no gubernamental
OPS's	Organizaciones de Primer Grado
OSG's	Organizaciones de Segundo Grado
PAC	Programa Académico Cotopaxi
PIB	Producto Interno Bruto
El PROEIB-ANDES	Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos

PRUEBAS SER	Sistema de Evaluación y Rendición de Cuentas de la Educación
PUCE	Pontificia Universidad Católica del Ecuador
RRA	Reglamento de Régimen Académico del Ecuador
SEICC	Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi
SENPLADES	Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo
SERBISH	Sistema de Educación Radiofónica Bicultural Shuar
SIISE	Sistema Integrado de Indicadores Sociales del Ecuador
UASB	Unidad de Investigación Socio Ambiental
SNA	Sistema Nacional Académico- UPS
UCE	Universidad Central del Ecuador
UEM	Unidad Educativa del Milenio
UNADEDVI	Unidad de Educación Virtual de la UPS
UNAE	Universidad Nacional de Educación
UNE	Unión Nacional de Educadores
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UNICEF	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia
UPS	Universidad Politécnica Salesiana

## ÍNDICE DE CONTENIDOS

Índice de ilustraciones.....	11
Índice de tablas .....	11
Listado de Acrónimos .....	12
<b>1. INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>19</b>
1.1. Tema de estudio.....	20
1.2. Preguntas de Investigación .....	20
1.3. Objetivos.....	21
<i>Objetivo General</i> .....	21
<i>Objetivos Específicos</i> .....	21
1.4. Abordaje teórico metodológico.....	22
1.4.1. Elección teórica .....	22
1.5. Acercamiento Metodológico, trabajo de campo y colecta de datos.....	24
1.5.1. La perspectiva de los actores.....	24
1.5.2. La información secundaria existente.....	29
1.6. Estructura de la Tesis .....	31
<b>1. CAPITULO I.....</b>	<b>33</b>
<b>COLONIALISMO, COLONIALIDAD, DECOLONIALIDAD, DESCOLONIZACIÓN E INTERCULTURALIDAD. PERSPECTIVA HISTÓRICA DE LA EDUCACIÓN Y LA EIB EN EL ECUADOR.....</b>	<b>33</b>
2.1. Colonialidad, monoculturalismo y educación en el Ecuador.....	34
2.1.1. El nuevo Estado ecuatoriano.....	34
2.1.2. Las reformas liberales de Eloy Alfaro.....	38
2.1.3. Los años de 1950, el surgimiento de la Federación Ecuatoriana de Indios (FEI), las luchas por la educación para los indios y las políticas desmovilizadoras. ...	40
2.1.4. La segunda mitad del siglo XX, estandarización y la crisis del sector educativo 42	
2.2. De la colonización a la colonialidad, resistencias y brechas descolonizadoras.....	48
2.2.1. Colonización y colonialidad.....	48
2.2.2. Resistencia, organización indígena, educación intercultural y descolonización. 50	
2.3. Buen Vivir, Interculturalidad y Plurinacionalidad.....	55
2.3.1. El Sumak Kawsay (Buen Vivir) en la Constitución ecuatoriana. ....	55
2.3.2. La Plurinacionalidad .....	58
2.3.3. La Interculturalidad .....	60
2.3.4. Interculturalidad crítica .....	64
2.4. El Ecuador en la actualidad.....	67
2.4.1. Ubicación geográfica, indicadores demográficos y diversidad étnica.....	67
2.4.2. Indicadores socioeducativos .....	72
<b>3. CAPITULO II .....</b>	<b>80</b>

<b>HACIA UNA GENEALOGÍA DEL PROGRAMA</b>	
<b>ACADÉMICO COTOPAXI(PAC) .....</b>	<b>80</b>
<b>3.1. El Programa Académico Cotopaxi (PAC) .....</b>	<b>80</b>
<b>3.1.1. Los sujetos y los contextos .....</b>	<b>83</b>
<b>3.2. Educación propia y educación intercultural bilingüe en el Ecuador. Alternativas y Paradojas.....</b>	<b>97</b>
<b>3.2.1. Educación propia y organización indígena en el Ecuador.....</b>	<b>101</b>
<b>3.3. Del Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi al Programa Académico Cotopaxi</b>	<b>113</b>
<b>3.3.1. Educación y organización indígena. El aporte de las “manos amigas” .....</b>	<b>113</b>
<b>3.4. El SEICC (Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi) .....</b>	<b>117</b>
<b>3.4.1. Las escuelas comunitarias. Experiencias de educación propia .....</b>	<b>117</b>
<b>3.4.2. La Institucionalización del SEICC y la DINEIB .....</b>	<b>121</b>
<b>4. CAPITULO III .....</b>	<b>127</b>
<b>UNA UNIVERSIDAD PROPIA PARA FORMAR A NUESTROS PROPIOS</b>	
<b>DOCENTES: FORMACIÓN DOCENTE DIFERENCIADA Y EN TERRITORIO</b>	
<b>..... 127</b>	
<b>4.1. Formación docente diferenciada y en territorio .....</b>	<b>127</b>
<b>4.1.1. El PAC: el punto de llegada de un proceso liberador de educación propia ..</b>	<b>131</b>
<b>4.2. La apuesta por una formación diferenciada y las paradojas de la institucionalidad</b>	<b>162</b>
<b>5. CAPITULO IV .....</b>	<b>165</b>
<b>LA PRÁCTICA DE LA INTERCULTURALIDAD EN EL PAC. ....</b>	
<b>165</b>	
<b>5.1. La perspectiva de los actores. Alternativas pedagógicas, desafíos y paradojas. .</b>	<b>165</b>
<b>5.2. El Programa Académico Cotopaxi: tensión entre reproducción social y resistencias, practicas decolonizadoras y etnogénesis.....</b>	<b>169</b>
<b>5.2.1. Posibilidades de etnogénesis, reafirmación y recomposición identitaria.....</b>	<b>170</b>
<b>5.3. El “entre culturas” .....</b>	<b>174</b>
<b>5.4. Ir a volver .....</b>	<b>178</b>
<b>5.5. Los sujetos individuales y colectivos y su educación: Participación de los destinatarios y pertinencia del proyecto educativo.....</b>	<b>182</b>
<b>5.5.1. La inclusión de las necesidades educativas de los destinatarios .....</b>	<b>185</b>
<b>5.6. La introducción de conocimientos y lenguas no coloniales en la universidad.....</b>	<b>187</b>
<b>5.6.1. Los conocimientos y saberes ancestrales y comunitarios.....</b>	<b>187</b>
<b>5.7. Una educación para fomentar el diálogo de saberes. Desafíos y limitaciones.....</b>	<b>194</b>
<b>5.8. La formación política en la formación docente.....</b>	<b>201</b>
<b>5.9. La educación vista como la posibilidad de transformación y justicia social.....</b>	<b>202</b>
<b>5.10. La interculturalidad, la praxis que fundamenta la academia .....</b>	<b>206</b>
<b>5.11. Lo que dicen los actores que es la interculturalidad y la educación intercultural bilingüe:.....</b>	<b>208</b>
<b>6. CAPITULO V.....</b>	<b>212</b>



<b>LA INTERCULTURALIDAD EN EL PAC. UNA LECTURAL DESDE LA DOCUMENTACION ACADÉMICA EXISTENTE.....</b>	<b>212</b>
6.1. La documentación académica existente .....	212
6.1.1. El proyecto inicial. ....	214
6.1.2. La actualización del programa y la ampliación de la oferta académica en 2005	222
6.1.3. Los fines y objetivos de la formación docente para la educación intercultural bilingüe y los perfiles de egreso.....	234
6.1.4. Los perfiles de egreso de los graduados del PAC .....	238
6.2. La organización curricular. ....	243
6.2.1. La organización y gestión académica del programa .....	249
6.2.2. El premio diálogo de saberes que otorga SENESCYT.....	259
6.3. El proyecto de rediseño curricular de 2015 .....	259
6.4. La residencia universitaria intercultural de la UPS en Quito.....	264
6.5. El convenio PROEIB-ANDES .....	265
<b>7. CAPITULO VI .....</b>	<b>267</b>
<b>REFLEXIONES FINALES.....</b>	<b>267</b>
<b>LO QUE APRENDIMOS Y LO QUE SENTIMOS.....</b>	<b>267</b>
7.1. Lo que aprendimos .....	268
7.1.1. Primer aprendizaje: La interculturalidad se practica.....	268
7.1.2. Segundo aprendizaje: La educación intercultural como alternativa pedagógica.....	271
7.1.3. Tercer aprendizaje: La interculturalidad en la formación docente, debe ser vista como una práctica .....	272
7.1.4. Cuarto aprendizaje: El potencial descolonizador de la educación intercultural y la práctica de la interculturalidad en la formación de docentes como proyecto y ejercicio político para la construcción de sociedades diferentes.....	285
7.1.5. Quinto aprendizaje: la inquietud por la interculturalización de educación ecuatoriana y las lecciones que nos deja la EIB.....	286
7.2. Lo que sentimos .....	288
<b>8. BIBLIOGRAFÍA .....</b>	<b>290</b>
<b>9. REFERENCIAS DE LAS CONVERSACIONES TEMATIZADAS Y ENTREVISTAS: .....</b>	<b>306</b>
<b>10. ANEXOS.....</b>	<b>307</b>
10.1. Anexo 1 Malla de Docencia Básica Intercultural Bilingüe Carrera de EIB PAC UPS (Sistema Nacional Académico UPS) .....	307
10.2. Anexo 2 Docencia y desarrollo Intercultural Bilingüe (Sistema Nacional Académico- UPS).....	309
10.3. Anexo 3 Docencia Parvularia Intercultural Bilingüe (Sistema Nacional Académico- UPS).....	311
10.4. Anexo 4: Malla Curricular Carrera de Pedagogía. Licenciatura en Ciencias de la Educación mención Pedagogía (Sistema Nacional Académico UPS).....	313

<b>10.5. Anexo 5: Malla Curricular de Educación Parvularia. Universidad Central del Ecuador (ECUADOR U. C., 2016). .....</b>	<b>314</b>
<b>10.6. Anexo 6: Malla Curricular. Licenciatura en Ciencias de la Educación. Mención Educación Básica. Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE, 2016) .....</b>	<b>315</b>
<b>10.7. Anexo 7: Malla Curricular Licenciatura en Ciencias de la Educación con mención en Educación General Básica. Universidad Nacional de Educación (UNAE, 2016). También disponible en: <a href="http://www.unae.edu.ec/#!educaci-n-general/djyry">http://www.unae.edu.ec/#!educaci-n-general/djyry</a>.....</b>	<b>316</b>
<b>10.8. Anexo 8: Ejemplo de la organización y periodicidad de los encuentros presenciales en el PAC. (Carrera de EIB) Cuarto ciclo período 2015- 2016. ....</b>	<b>317</b>
<b>10.9. Anexo 9. Pantalla de inicio del AVAC de la Asignatura Planificación Curricular de la Carrera de Educación Intercultural Bilingüe.....</b>	<b>318</b>
<b>10.10. Anexo 10: Taptana Montaluisa .....</b>	<b>318</b>
<b>10.11. Anexo 11. Objetivos y contenidos mínimos de los planes microcurriculares de la oferta académica vigente de EIB. ....</b>	<b>318</b>

## 1. INTRODUCCIÓN

Las relaciones entre interculturalidad y descolonización y su práctica en la formación de docentes en el Programa Académico Cotopaxi del Ecuador constituyen el eje central y la preocupación fundamental que orientó el desarrollo de esta tesis.

Como maestra me formé acompañando desde niña a mi madre en la escuela pública de niños trabajadores, muchos de origen indígena, donde ella era docente. Mi inquietud por la educación me llevó a realizar estudios de profesorado en el Normal Superior María Auxiliadora de Quito, estudios a los que les di continuidad cuando cursé en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador especializándome como maestra de Historia y Geografía, actividad a la que me dediqué en las aulas de secundaria por más de ocho años. A estos estudios les sucedieron otros de maestría en docencia en la Universidad Politécnica Salesiana.

Pronto la vida me llevó a colaborar, primero como docente y luego como directiva en los programas de formación de profesores de la Universidad Salesiana del Ecuador. Hace más de quince años que soy docente en el Programa Académico Cotopaxi y desde el he tratinado por los caminos del Ecuador profundo, el de los indígenas, el de las mujeres, por el mundo andino, sus maravillosos paisajes, su magia, y a veces también sus dolores, que por cierto, no son mayores que sus luchas.

Los Andes constituyen el escenario en el que los ecuatorianos nos configuramos, donde la andinidad está fundida en nuestro mestizaje, en nuestros pensamientos, en nuestras palabras y en nuestros sentimientos. No se equivoca la sabiduría popular que dice que los mestizos soñamos y añoramos como andinos.

Pero el Ecuador es un país complejo y diverso, marcado por las herencias coloniales, por profundas desigualdades, por la exclusión y el racismo. A la vez es escenario de resistencias y fermento de reivindicaciones y de luchas por un futuro mejor, de las más diversas formas, entre ellas las de la educación. Desde donde se ha ofrecido al mundo ideas de matriz distinta como las del *sumak kawsay*, la interculturalidad, la plurinacionalidad, la reciprocidad.

Será en el caminar docente donde me encuentra el Doctorado Latinoamericano en Educación de la Universidad Federal de Minas Gerais, casa de estudios que me acoge y

desde donde con el claro acompañamiento del Profesor Rogerio Cunha se lleva adelante esta tesis.

En el trabajo permanente en la formación de docentes en el PAC y en otras Instituciones de Educación Superior del Ecuador, logré centrar el interés de estudio en la valoración de las luchas por la educación, la educación propia y la educación intercultural bilingüe; en la inquietud de conocer mejor las experiencias existentes y la dinámica del PAC para comprenderlas, interrogarlas, descubrir sus paradojas, sus contradicciones, sus caminos, sus aciertos. Descubrir los sentidos que los actores le otorgan a la educación intercultural para finalmente sistematizar los aportes y develar las posibilidades para la descolonización e interculturalización de la educación.

### **1.1. Tema de estudio**

El tema de investigación se definió como “Práctica de la interculturalidad, descolonización y formación docente. El Programa Académico Cotopaxi del Ecuador”

### **1.2. Preguntas de Investigación**

Problematizamos el objeto de investigación a través del planteamiento de la siguiente pregunta general:

¿Cómo se comprende y se produce la inclusión de la dimensión interculturalidad en la formación de docentes para la Educación Intercultural Bilingüe en el Programa Académico Cotopaxi y cuál es su potencial descolonizador?

Esta pregunta general se desagrega en las siguientes preguntas que orientan la investigación:

1. ¿Cuáles son las características socio-históricas que marcan el colonialismo y la colonialidad en el Ecuador y en su sistema educativo?.
2. ¿Cuáles son las experiencias previas de educación indígena, educación propia y educación intercultural bilingüe que anteceden al Programa Académico Cotopaxi, cómo se delinean como alternativas pedagógicas y educativas a la educación hegemónica, monocultural, colonial y cuáles son las relaciones que se tejen entre educación y organización indígena?.

3. ¿Cómo y cuándo surge el Programa Académico Cotopaxi, cuáles son las características contextuales, quienes participan y qué agenciamientos se producen en estos procesos?.
4. ¿Cómo el Programa Académico Cotopaxi problematiza y comprende la diversidad/diferencia socio-étnico cultural en la formación de profesores para la Educación Intercultural Bilingüe y qué concepciones orientan la inclusión de la dimensión interculturalidad en la formación de docentes para la EIB?.
5. ¿Cuáles son los caminos recorridos, las convergencias, las paradojas, las posibilidades de etnogénesis, de inclusión de saberes, conocimientos y lenguas no coloniales y de propiciar el diálogo de saberes, cuáles las relaciones interculturales y las contribuciones a la descolonización de la educación, las ausencias y las paradojas?.

### **1.3. Objetivos**

#### *Objetivo General*

Comprender desde la perspectiva de los actores y de la información secundaria existente cómo el Programa Académico Cotopaxi entiende la diversidad socio-étnico cultural e incluye la dimensión interculturalidad en la formación docente para educación intercultural bilingüe; sus posibilidades y aportes para la descolonización de la educación.

#### *Objetivos Específicos*

1. Situar las características socio-históricas que marcan el colonialismo y la colonialidad en el Ecuador y en su sistema educativo.
2. Revisar los antecedentes socio-históricos y políticos de la educación indígena, educación propia y educación intercultural bilingüe del Ecuador, las características que las delimitan como alternativas pedagógicas y educativas y las imbricaciones entre educación y organización indígena.
3. Comprender los contextos que condicionan el origen y creación del Programa Académico Cotopaxi como propuesta de formación de docentes para la educación intercultural bilingüe alternativa, diferenciada y en territorio.

4. Analizar cómo el Programa Académico Cotopaxi problematiza y comprende la diversidad/diferencia socio-étnico cultural y qué concepciones orientan la inclusión de la dimensión interculturalidad en la formación de docentes para la EIB.
5. Identificar, analizar y sistematizar los caminos recorridos, las convergencias, las paradojas, las posibilidades de etnogénesis, de inclusión de saberes, conocimientos y lenguas no coloniales y de propiciar el diálogo de saberes; las relaciones interculturales y las contribuciones a la descolonización de la educación; los aportes, los avances, las paradojas y las ausencias.

#### **1.4. Abordaje teórico metodológico.**

##### **1.4.1. Elección teórica**

*(...) ni la descolonización ni la interculturalidad son entidades estáticas o fenómenos fácticos que se dan en una cierta sociedad y en un cierto momento de la historia. Se trata más bien de procesos siempre abiertos e inconclusos que requieren de un esfuerzo histórico de largo aliento y de un potencial “utópico”.  
Josef Estermann*

Optamos por la perspectiva de los estudios decoloniales y la noción de interculturalidad. La decolonialidad como proyecto político supone “subvertir el patrón de poder colonial” (RESTREPO y ROJAS, 2010, pág. 17). Como perspectiva de análisis, nos ofrece el encuadre necesario para interrogar la conformación profundamente excluyente del mundo moderno (LANDER, 2000) colonial que naturaliza las jerarquías (raciales, epistémicas, étnicas, culturales, territoriales, lingüísticas) y que subalterniza formas de vida, experiencias, saberes y conocimientos (RESTREPO y ROJAS, 2010).

Para los estudios decoloniales: colonialidad y modernidad son dos caras de la misma moneda (GROSFOGUEL, 2006). La modernidad no se explica sin la colonialidad su origen se ubica en la colonización de nuestras tierras en el siglo XVI y con la conformación de lo que (WALLESTEIN, 1974, 1980, 1989) denomina “sistema mundo”, no en la ilustración europea.

Así mismo, desde estas explicaciones, aunque la colonia terminó con la independencia de las metrópolis europeas hace casi dos siglos, la colonialidad (no

colonización), pervive en nuestros países hasta la actualidad como un complejo fenómeno histórico (RESTREPO y ROJAS, 2010) que se expresa como colonialidad del poder (QUIJANO, 2000), del saber (LANDER, 1993) y del ser (MALDONADO TORRES, 2006). Por eso, aunque nuestros países no son colonias, siguen siendo coloniales, como herencia de los proyectos fundacionales de Estado Nación (WLASH, 2008).

Los estudios decoloniales como opción teórica-política de perspectiva crítica contribuyen a desnaturalizar las jerarquías y la dominación. En nuestra tesis, contribuyen de manera clara a la comprensión de las desigualdades, la colonización, colonialidad y discriminación histórica de los sujetos y contextos de ese estudio.

A la par, la interculturalidad como campo de estudio emergente, pero con amplia trayectoria en las luchas reivindicadoras y liberadoras de los pueblos indígenas de la región y del Ecuador (RAMON, 2000), con enorme potencial político y cultural ofrecen la perspectiva adecuada para la comprensión del proyecto de educación intercultural que se estudia en esta tesis.

Como opción teórica, tomamos distancia de la noción del multiculturalismo; por el contrario, comprendemos la interculturalidad en la educación desde una perspectiva crítica (VIAÑA, 2010; ESTERMAN, 2014); la cultura en su dinámica (SIMBAÑA, 2015) y la interculturalidad como la relación entre culturas (TAPIA, 2010) y como interhistoricidad (SEGATO, 2015), sin desconocer que estas interacciones entre culturas se dan en el marco de relaciones de poder (MOYA, 2009).

Entendemos la educación como una práctica social pensada desde la perspectiva de la sobredeterminación (PUIGGROS, 1984) y que ocurre en y más allá del espacio escolar (BRANDAO, 2007). Desde esta perspectiva, la educación propia (TATTAY, 2011), educación intercultural e intercultural bilingüe y la formación de sus docentes (GARCES, 2004; MOYA, 1987, 2007, 2009, 2014; MONTALUISA, 2008, LOPEZ, 1997, 2002, 2007, 2009, 2015) constituyen alternativas pedagógicas (RODRIGUEZ, 2014) porque se dan en los intersticios de la realidad (CASTRO-GOMEZ, 1999) provocando otra realidad posible en la agencia de los actores.

## 1.5. Acercamiento Metodológico, trabajo de campo y colecta y análisis de datos

*En mi experiencia, es el proceso mismo lo que nos mantiene honestos: ensuciándonos las manos con el polvo de los archivos, embarrándonos los zapatos en el trabajo de campo; enfrentando las sorpresas, ambivalencias y elecciones injustas de la vida cotidiana, tanto las nuestras como las de nuestros "sujetos." No importa cuan vivamente nuestra búsqueda esté condicionada por la comprensión de que nunca alcanzaremos un conocimiento cabal en todos los aspectos. Ocasionalmente, apenas por un instante, alguien sale de las sombras y camina junto a nosotros. Cuando en u destello de diálogo interactivo algo se nos revela; cuando, por un breve lapso, se descorre la cortina y se nos permite una visión parcial de las motivaciones de los conflictos internos de los protagonistas: para mí, éstos son los momentos que justifican la búsqueda*  
Florencia Mallow

### 1.5.1. La perspectiva de los actores

La presente investigación indaga las relaciones entre formación docente para la EIB, interculturalidad y descolonización, se toma como unidad de análisis el caso del Programa Académico Cotopaxi de la UPS del Ecuador.

Se analiza desde la perspectiva de los actores involucrados y de información secundaria existente cómo el Programa Académico Cotopaxi problematiza y comprende la diversidad/diferencia socio étnico cultural en la formación de profesores para la EIB y cómo el PAC incluye la dimensión interculturalidad, los caminos que convergen, los conflictos, lo planificado, lo no planificado y las posibilidades y las prácticas descolonizadoras.

La investigación recurre a los métodos cualitativos y comprensivos. Se trabaja desde la memoria por ello se recurre a la historia oral y al testimonio de los actores como sujetos historizados, constituyéndose los diálogos sobre sus experiencias, sobre sus vivencia y sus reflexiones en insumos fundamentales para la reconstrucción de la realidad investigada y la comprensión de los acontecimientos recientes desde la perspectiva de los actores como sujetos históricos (RIPAMONTI, 2015, p. 3).



Así, en continuos acercamientos al contexto de estudio, enriquecidos por el análisis del estado de la cuestión y de la búsqueda de estudios previos sobre la educación indígena e intercultural Bilingüe del Ecuador y de Cotopaxi y del Programa Académico Cotopaxi (ABRAHAM, 2013, 2014; CONEJO, 2008, 2009; CUJI, 2011; FARFÁN, 2008; GARCES, 2004; GONZÁLEZ, 2011; GRANDA & IZA, 2012; GUERRERO & IÑIGUEZ, 1986; LAZOS & LENZ, s/a; MARTINEZ NOVO, 1998, 2004; MATO, 2008; MONTALUISA, 1988, 2008, 2009; MOYA, 1987, 2007, 2009, 2012; MUYOLEMA, 2015; PUENTE, 2009; RAMÓN, 2000; REYES, 2006; SÁNCHEZ PARGA, 1997; TORRES, 1992; YANEZ, 1996; VELEZ, 2008; VILLAGÓMEZ, 2012, 2014, 2015; ZAVALA, 2011) y por la comprensión de la realidad sociohistórica del contexto de lo estudiando (BARBA, 2006; BECKER, 2005, 2007; CHIODI, 1990; CONAIE, 1989, 2007; DAVALOS, 2005), se logra identificar y acceder a los participantes tanto del proceso de creación del programa como de su ejecución, con el interés fundamental de vislumbrar como los actores le dan sentido a lo que se investiga (GUBER, 2005, p. 286).

Los continuos acercamientos al programa permiten identificar los informantes clave, la elección se realiza a partir de la definición de un mapa de actores, se eligen aquellos que han estado junto al programa desde su creación hasta la actualidad, en otros casos aquellos que pudieron ofrecer información relevante, así como la participación de un buen número de estudiantes indígenas comuneros y del sector urbano y mestizo. Entre ellos se cuenta con directivos, docentes y representantes de la organización indígena quienes también fueron los primeros estudiantes del programa y estudiantes indígenas y mestizos de grupos más recientes; académicos indígenas y mestizos y representantes de la comunidad salesiana. Para situar la investigación, hemos dedicado los Capítulos I y II de esta investigación a proveer los referentes socio-históricos y contextuales que ubican el trabajo de campo a partir de la memoria oral y el análisis del material documental existente.

Elegimos como herramienta para la recogida de datos, las entrevistas, a manera de conversaciones tematizadas, a veces grupales, a veces individuales, entendiéndose éstas, como diálogos que corresponden a un “listado de temas” que interesa abordar al investigador (LLANOS, 2013, p. 85). Los diálogos o conversaciones referidos, se realizan a partir de “tópicos y preguntas dinamizadoras que permiten ir reflexionando en

torno al tema de interés” (CIFUENTES, 2011, p. 86) para la comprensión del sentido de “lo que el otro o los otros quieren decir a través de sus palabras, sus silencios” (SANDOVAL, 2002, p. 32). Así, a partir las conversaciones orientadas por ejes temáticos se recaba la información de los informantes clave elegidos, es decir, “de quienes producen y viven la realidad social y cultural” (SANDOVAL, 2002, p. 32).

Las conversaciones son situadas y en territorio, en las continuas visitas al PAC, tanto a la Dirección del Programa en el Campus El Girón en Quito, como en las múltiples visitas a los centros de apoyo, principalmente al de la ciudad de Latacunga en Cotopaxi, provincia donde se originó el programa, así como a los contextos principalmente escolares, donde están situados los actores.

Las conversaciones son generosas, proporcionan gran cantidad de información y datos que dotan al trabajo de insumos importantes para nuestra tarea investigativa, además de que proveen de evidencias empíricas que permiten comprender los procesos y caminos que convergen en la comprensión de la diversidad sociocultural y la construcción de interculturalidad y sus imbricaciones con la descolonización; los conflictos y paradojas sobre el abordaje de la dimensión de la interculturalidad en la formación de profesores en el Programa Académico Cotopaxi. Finalmente, miramos en los testimonios de los sujetos la posibilidad de entender los sentidos que ellos dan a sus experiencias en el PAC, la posibilidad de comprender las dinámicas entre educación, organización, prácticas de la interculturalidad y descolonización

La historia oral también se relaciona con la posibilidad de iniciar nuevos procesos de reflexión a través de los cuales esa/s memoria/s y sus testimonios articulan acciones políticas y cambios sociales. Permiten sostener denuncias de injusticias, desmitificar supuestos instituidos, plantear nuevos imperativos en pos de ampliar derechos. (RIPAMONTI, 2015, p. 3).

Cobra importancia en nuestra opción metodológica, la escucha y los procesos inferenciales para la comprensión y reconstrucción de la realidad investigada. Sabemos que el entrevistado en la conversación realiza una elaboración desde su memoria a la cual entendemos como

“una construcción tensa, entre lo que se trae como recuerdo – y de ese modo informa la manera de percibir, de comprender – y lo que se configura ante los sentidos en el presente, transformando, modificando, interactuando con la memoria. De ahí que ésta es una elaboración, un aprendizaje continuo,

ininterrumpido, entre lo que se lleva como marcas del pasado y el presente  
...De allí que la memoria sea una práctica selectiva y agudamente axiológica”  
(RIPAMONTI, 2015, pp. 4-5).

La interpretación de los testimonios se derivan en constante confrontación y construcción con los referentes y opciones teóricas que acompañan la investigación: la perspectiva de la interculturalidad y de los estudios decoloniales. Es decir, la vigilancia epistémica necesaria se sitúa en el constante ejercicio teórico y crítico.

La elaboración de interpretaciones es a partir de la voz de los protagonistas para identificar en estas narrativas las estructuras espacio temporales que les marcan límites pero “también en el espacio de la coyuntura donde la intervención de los actores es posible (RODRIGUEZ, 2014, p. 10), se identifica en los testimonios los sentidos que a estos los otorgan y su

capacidad de agencia y maniobra dentro de la estructura y los espacios de agenciamiento en que se producen, pretendiendo indagar en aquellos factores que inciden, determinan y condicionan ese sistema de propósitos, fines y motivos que guían a los actores a encarar determinadas acciones y no otras” (GUBER, 2005, p. 58).

Desde la perspectiva señalada, el análisis de datos cualitativos que arrojan las entrevistas y diálogos permite “descubrir temas y conceptos que se constituyen en la base de la construcción del tejido de la explicación” (FERNANDEZ L. , 2006, p. 3), comprensión/elaboración y reelaboración de las interrogantes que se exponen al inicio de este capítulo y sus posibles interpretaciones.

En el trabajo entran en juego dos categorías no independientes entre sí, ya descritas por Norbert Elias (1989), “compromiso” y “distanciamiento” (GUERRA MANZO, 2012, p. 47). El distanciamiento “que pretende explicar o comprender, objetivándolos, sometiendo a crítica sus pre-conceptos o explicitando sus supuestos” (RIPAMONTI, 2015, p. 6). Y el “compromiso” y el interés por lo estudiado, que se relaciona más con el involucramiento.

Por el tipo de investigación de corte cualitativo y desde la opción metodológica ya explicada, el trabajo se relaciona “más con el descubrimiento y el hallazgo que con la comprobación o la verificación” (SANDOVAL, 2002, p. 41), por ello, los datos recogidos a partir de las conversaciones tematizadas serán comprendidos mediante

análisis de contenido, entendiéndose ésta como una técnica de interpretación de textos cuyo “objetivo es el descubrimiento del sentido subjetivo o de la intención del investigador (BRACKER, 2002, p. 83) a partir de lo cual se enriquece la teoría (GLASER 1978, STRAUS, 1987). Y aunque no olvidamos el lugar de enunciación desde donde hablan los actores, sean estos indígenas o mestizos, académicos o líderes comunitarios, intentamos. El procesamiento de los datos y la construcción de la teoría fundada porque parten de la experiencia para el desarrollo de la teoría. Así las interpretaciones se realizan a través del análisis de los datos obtenidos en las entrevistas.

Para el procesamiento de los datos, iniciamos transcribiendo las conversaciones tematizadas; con el fin de dar un orden a los datos, aprovechar de su riqueza y la producción de categorías significativas, para el trabajo con los datos se ubican unidades de análisis agrupando y codificando “la información obtenida en categorías que concentran las ideas, conceptos, temas similares...” (Rubin y Rubin, 1995; citado por FERNANDEZ, 2006, p. 4), creencias, eventos. Los agrupamientos de datos por categorías son codificados y analizados comparativamente y enriquecido por la opción teórica “teniendo como fortaleza el hecho de sustentarse en la realidad observada y registrada” (HERNADEZ, 2010, p. 10).

La relación dialogante entre temas, preguntas de investigación y fundamentos teóricos posibilitan el análisis interpretativo, la construcción del modelo teórico entendido este como un grupo de constructos abstractos y de relaciones entre ellos (FERNANDEZ, 2006, p. 6), para la generación de significados y el posterior argumentación teórica y la elaboración de conclusiones.

Metodológicamente, el trabajo con las fuentes significa tratamiento analítico, crítico e interpretativo en relación dialéctica con el marco teórico en el que éstas se construyeron (RIPAMONTI, 2015, p. 12).

El capítulo IV de la tesis, se centra justamente en el análisis de las conversaciones y las entrevistas y en la construcción teórica a partir de los testimonios de los participantes. “Metodológicamente, el trabajo con las fuentes implica tratamiento analítico crítico e interpretativo en relación dialéctica con el marco teórico y metodológico en el que éstas se construyeron” (RIPAMONTI, 2015, p. 13).

Desde esta perspectiva, para el desarrollo de la investigación, se observa constantemente las opciones metodológicas y teóricas, es decir se procura constante

vigilancia epistémica a la que ya nos hemos referido. En el entramado de la construcción del discurso del texto del capítulo se intercalan de forma organizada por categorías y temas, de acuerdo con la metodologías de la “teoría fundamentada”, los testimonios de actores y la que proveen los documentos.

Aunque se opta por evitar jerarquías en el habla de los actores que participan en la investigación y en la exposición misma de los datos, hay en nuestro trabajo conciencia de las asimetrías, las relaciones de poder y el lugar de enunciación desde donde se producen los testimonios, el lugar de habla de los actuantes para comprender los agenciamientos que proponen:

El archivo, el campo, las situaciones de entrevista son escenarios construidos no ajenos a luchas de poder que intervienen nuestra accesibilidad a la información y exigen una confrontación compleja con las fuentes orales y escritas y una ampliación del campo de experiencia y aprendizaje (RIPAMONTI, 2015, p. 14).

Corresponde desde el análisis situado en la casuística del Programa Académico Cotopaxi enfrentar estas tensiones para comprender los procesos, aprender de la experiencia y proponer teoría.

### **1.5.2. La información secundaria existente.**

Para complementar el análisis sobre cómo el programa académico atiende a las necesidades educativas de los contextos donde surge y se desarrolla, su pertinencia, las posibilidades de prácticas de interculturalidad y decolonialidad en las orientaciones educativas y didácticas, en el capítulo V, el trabajo se centra en la información secundaria existente. A partir de la revisión de materiales políticos, pedagógicos y curriculares.

Se realiza un rastreo de los documentos curriculares y pedagógicos. Se trabaja sobre el proyecto académico inicial del programa de 1994, así como los documentos de actualización y ampliación del proyecto del 2005 y los disponibles en el Sistema Nacional Académico de la UPS (SNA). Los documentos oficiales fueron solicitados a las autoridades del programa académico. Se contó con resolución del Consejo de Carrera de Educación Intercultural Bilingüe para acceder a ellos y analizarlos.

Se procura una revisión del currículo y de la malla curricular y su contrastación con otras mallas curriculares, los materiales, módulos, ambientes virtuales de aprendizaje y

los recursos educativos con el fin de comprender cómo el Programa Académico Cotopaxi problematiza y comprende la diferencia socio étnico cultural en la formación de profesores y cómo se incluye la dimensión y la práctica de la interculturalidad en la formación docente.

Para la obtención de datos desde la documentación recabada se opta como estrategia de investigación la revisión y análisis de documentos porque ofrece la posibilidad de reflexionar y comprender lo estudiando porque a los documentos se los puede “entrevistar” mediante las preguntas que guía la investigación y se los puede ‘observar’ con la misma intensidad. La lectura de documento es una mezcla de entrevista y observación” (CIFUENTES, 2011, p. 78).

La comprensión de los documentos, es un proceso de análisis e interpretación, por ello se intenta ubicarlos en los contextos sociohistóricos de su producción, situando su origen quedándonos claro que al ser fuentes secundarias

pueden verse afectadas por las percepciones e interpretaciones personales de sus autores y sus competencias para tratar el asunto en cuestión, por las razones y los intereses personales, grupales, organizacionales o de otra índole para su elaboración, por la diferencia temporal entre el momento de la observación y el momento del registro, por la confiabilidad de las fuentes primarias utilizadas en su elaboración, etc. (FERNANDEZ, 2002, p. 37).

Este trabajo, a partir de los documentos dota de complementariedad y permite contrastación con los datos recogidos en las conversaciones con los actores.

De la misma forma que hemos realizado con el tratamiento de los datos arrojados por las entrevistas y conversaciones, acudimos al procesamiento de la información a través de la identificación de categorías de análisis, a partir de las interrogantes que orientan la investigación. El análisis de los contenidos de la documentación se procesan en constante observancia del rigor metodológico y en constante confrontación con las opciones teóricas ya descritas.

La decisión de llevar hacia la última parte de la investigación el análisis de los documentos y material secundario existente permitió una constante confrontación con los datos recogidos a través de las entrevistas y conversaciones tematizadas. En algunos casos fue necesario complementar el análisis de los documentos con el acercamiento

etnográfico y la observación, lo que nos brindó un importante grado de complementariedad.

## **1.6. Estructura de la Tesis**

La tesis se encuentra organizada en seis capítulos: El primer capítulo titulado **Colonialismo, Colonialidad, Decolonialidad, Descolonización e Interculturalidad. Perspectiva histórica de la educación y la EIB en el Ecuador**, contextualiza la realidad del Ecuador y de la educación a través de un recorrido por la historia colonial y la colonialidad del país. Se muestran algunos indicadores socioeducativos del Ecuador actual. Así mismo, se apuntalan las principales elecciones teóricas: los estudios decoloniales y la noción de interculturalidad que son útiles al interrogar la colonialidad del país. En este primer capítulo se responde a la **pregunta de investigación 1**.

El segundo capítulo, se titula **Hacia una genealogía del Programa Académico Cotopaxi**, desde una revisión socio-histórica, se habla de los sujetos y de los contextos, se abordan indicadores socio educativos, las características poblacionales y culturales de la provincia de Cotopaxi y la zona del Quilotoa-Zumbahua. Nos referimos a la genealogía del PAC al hacer un recorrido por las principales vertientes de educación indígena y de EIB que se desarrollan en el país y que las consideramos como antecedentes hasta desembocar, desde la perspectiva de los actores en el Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi, escuelas a las que consideramos antecedentes del PAC. Analizamos en estas las apuestas de alternativas pedagógicas y educacionales para la EIB, revisamos la agencia de los actores y las imbricaciones entre organización indígena y educación. En este capítulo, respondemos a la **pregunta de investigación 2**.

En el capítulo tercero se trabaja bajo el título: **Una universidad propia para formar a nuestros propios docentes: Formación docente diferenciada y en territorio**, y en el capítulo cuarto se aborda la temática sobre: **La práctica de la interculturalidad en el PAC**. En ambos capítulos se trabaja desde la voz y la experiencia de los actores (informates clave) a partir de datos recogidos mediante conversaciones tematizadas individuales o colectivas. En los dos capítulos se estudia la inclusión de la interculturalidad en el PAC y su aportes descolonizadores, así como también las contradicciones y ausencias. Respondemos aquí a las **preguntas de investigación 3, 4 y 5** las que son respondidas también en el capítulo quinto que se

elabora bajo el título: **La Interculturalidad en el PAC. Una lectural desde la documentacion académica existente**, pero esta vez el análisis se realiza desde los documentos y materiales a los que se tuvo acceso. Los datos obtenidos para el desarrollo de estos tres capítulos son complementados con continuos acercamientos al contexto de estudio.

En cada uno de estos capítulos se van ubicando a la vez los hallazgos encontrados, como respuestas a las preguntas que orientan la investigación.

Se trabaja finalmente un sexto capítulo que corresponde a las **Reflexiones finales**, expresadas en términos de aprendizajes y de sentimientos.

Finalmente, aclaramos que nos permitimos escribir la tesis en primera persona del plural porque la investigación se nutrió siempre de la perspectiva de los diversos actores del objeto y contexto estudiado y de las relaciones intersubjetivas que se produjeron.



## 1. CAPITULO I

### **COLONIALISMO, COLONIALIDAD, DECOLONIALIDAD, DESCOLONIZACIÓN E INTERCULTURALIDAD. PERSPECTIVA HISTÓRICA DE LA EDUCACIÓN Y LA EIB EN EL ECUADOR**



*La memoria es la expresión  
de lo ausente, de lo  
extirpado, de lo  
desaparecido del pasado; es  
también el deseo de un  
futuro sin ausentes. Recordar  
es la condición del deseo y  
de la esperanza de ser y vivir  
de otra manera.  
Osorio & Rubio*

Dedicamos este primer capítulo a señalar las características históricas contextuales en las cuales se sitúa la educación ecuatoriana y en particular la educación intercultural bilingüe. Recurrimos como perspectiva de análisis a los aportes de los estudios decoloniales por considerarlos útiles como aportes en la interpelación de la sociedad actual, la herencia colonial, la colonialidad y el colonialismo.

Iniciamos el recorrido de la historia republicana del Ecuador, en la independencia de España y en el origen del Estado ecuatoriano que desde su nacimiento bajo el gobierno de la élite criolla y desde su matriz colonial se mira y proyecta a sí mismo como un pueblo mestizo-blanqueado, negando el pasado indígena, rechaza el gobierno español pero quiere asimilarse a lo blanco. Como correlato, la educación, salvo por la presencia de iniciativas que constituyen alternativas pedagógicas contrahegemónicas, es homogeneizadora, civilizatoria, inscrita en una política de blanqueamiento y de negación de la diferencia étnico-cultural del país.

Como contrapartida y de la mano de los movimientos sociales, principalmente del movimiento indígena del Ecuador se gestan, en particular en las últimas décadas, procesos y luchas de reivindicación culturales, sociales, pero también jurídicas y

epistémicas y por supuesto educativas, que alientan la construcción de una sociedad intercultural, plurinacional y del Buen Vivir.

Dedicamos una sección de este capítulo para referenciar las ideas del Buen Vivir y las nociones de interculturalidad y plurinacionalidad en la legislación ecuatoriana y en la perspectiva de los movimientos sociales. Hacemos énfasis en la interculturalidad y sus múltiples acepciones y centramos en la comprensión de la interculturalidad crítica y como práctica situando esta perspectiva de análisis en el Programa Académico Cotopaxi de la Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador.

Finalmente, para ubicar mejor al lector sobre la realidad ecuatoriana exponemos algunos indicadores que muestran las actuales condiciones socioeconómicas y educativas del país, de los grupos sociales históricamente excluidos, entre ellos los indígenas. Mostramos también indicadores demográficos que marcan la enorme diversidad socio-étnico y cultural del país.

## **2.1. Colonialidad, monoculturalismo y educación en el Ecuador.**

### **2.1.1. El nuevo Estado ecuatoriano**

En 1824 y luego de las luchas independentistas protagonizadas principalmente por los patriotas criollos, dueños de los latifundios<sup>1</sup> se concreta la independencia de la corona española de la hasta entonces Real Audiencia de Quito. El Ecuador nace como república en 1830, luego de la separación definitiva de la Gran Colombia<sup>2</sup>.

La independencia de España no representó grandes cambios en la estructura social del país, y en la matriz colonial del Estado ecuatoriano, el sistema de hacienda y las relaciones de dominación entre los hacendados y los indígenas no se transformaron, contradictoriamente, en algunos casos se fortalecieron<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> La participación de población indígena en las gestas independentistas fueron mínimas. Al contrario los indígenas que habían protagonizado algunos alzamientos en la época colonial habían sido fuertemente reprimidos por los criollos que fueron quienes gobernaron el naciente Ecuador.

<sup>2</sup> La Gran Colombia o sueño de Simón Bolívar, se crea jurídicamente en 1821 y se extingue en 1831. Estaba formada por las regiones coloniales españolas del Pacífico, entre ellas el Virreinato de la Nueva Granada, Capitanía General de Venezuela, Presidencia de Quito (antes Real Audiencia de Quito) que incluía la región de Guayaquil. La superficie comprendía los territorios de las actuales repúblicas de Colombia, Ecuador, Panamá y Venezuela. La disolución de la Gran Colombia se debió a las diferencias políticas y las tensiones entre los pueblos recién independizados, el poder de los caudillos y los intereses económicos y políticos de los criollos.

<sup>3</sup> Si bien los mecanismos de explotación como la encomienda, mita y obraje, propias de la colonia se “eliminan”, el concertaje, huasipungo y pago de tributos persisten hasta el siglo XX. Hay que considerar

En la mayoría de los países andinos, y en particular en las nuevas repúblicas nacidas de la desarticulación del Estado bolivariano se crearon, no a partir del pacto político constituyente de los ciudadanos como portadores de soberanía individual según el concepto de la doctrina del Estado moderno liberal, sino a partir de un pacto de antiguas corporaciones y entidades territoriales que congregaban grupos de poder criollo (HIDROVO, 2014, p. 19).

En la práctica la independencia de España significó una prolongación de la dominación colonial étnico-neo-europea sobre las poblaciones indígenas y negras a lo largo de los siglos XIX y XX. El proyecto de estado nación fue homogeneizador y monocultural. “...las estructuras, leyes, instituciones políticas, formas de gobierno y maneras de construir y ejercer la autoridad corresponden a una lógica y racionalidad, a una lengua, a una cosmovisión y filosofía: las de la cultura dominante” (WALSH, 2008, p. 3). En este caso, la occidental, eurocéntrica, blanco- mestiza.

Así, el proyecto de Estado nación fue un “proyecto intelectual, político y civilizador del mestizaje” (WALSH, 2008, p. 3) entendido como blanqueamiento y negación de la diversidad y de la diferencia, inspirado en la ilustración, pero gestado desde la racionalidad colonial que pretendía la articulación de un solo Estado Nación homogéneo, mestizo, monocultural y patriarcal, que desconocía totalmente las diversas formas de conformación y organización social y política de los pueblos originarios<sup>4</sup>. Por ejemplo, tanto la Constitución del Ecuador de 1830 como las posteriores cartas constituyentes, incluso las de muy avanzado el siglo XIX como la de 1884 mantenía una visión excluyente e integracionista de la ciudadanía. El ciudadano era solo varón, debía saber leer y escribir (en español) y debía tener más de 21 años. Con estos requerimientos, la mayor parte de la población indígena, negra y las mujeres<sup>5</sup> quedaban excluidas.

---

además que el sistema de hacienda era extremadamente jerárquico. En el capítulo II ampliaremos las características y condiciones de dominación hacendaria de la población indígena en la región andina en la provincia de Cotopaxi.

<sup>4</sup> El proyecto fundacional del Estado ecuatoriano desconoció antiguas formas de organización social y política. Algunas, incluso se mantuvieron en la Colonia con la Legislación de Indias. Sin embargo, el colonialismo no logró eliminar todo, pues el tejido social comunitario andino y el ayllu (familia) son muy fuertes y se mantienen hasta la actualidad.

<sup>5</sup> En el caso de la exclusión de las mujeres, esto significó que las mujeres indígenas que por un lado fueron sometidas a abusos constantes por parte de colonizadores y criollos, pero por otro lado fueron invisibilizadas lo que propició que ellas mantengan sus raíces culturales.

La educación, por supuesto, responde a estas mismas lógicas de exclusión convirtiéndose en parte del proyecto civilizatorio y monocultural de la modernidad colonial y del estados nacionales<sup>6</sup> ecuatoriano.

El discurso de la ciudadanía heredado de la revolución francesa es ilusorio para la nascente república y por tanto es ilusorio el concepto de igualdad ciudadana<sup>7</sup>. Si bien por un lado desde la razón colonial y occidental se construía un concepto de nación donde liberales y conservadores, ambos representantes de la élite criolla, terminan igualando el ideal de nación mestiza (control de la fuerza de trabajo y de la tierra) (MOYA, en conferencia, 2012)<sup>8</sup>.

Esta monoculturalidad implicaría la producción de una realidad donde aquello que no existe es producido como no existente o como ausente, a la vez que reduce la realidad a lo que existe (SOUSA-SANTOS, 2006, p. 23); subalternando todo aquello que sale de la lógica occidental moderna. La educación monocultural invisibiliza y desconoce no solo el conocimiento de los grupos subalternos sino también sus propias formas de producción de conocimiento, sus conocimientos y saberes.

En lo que se refiere a la políticas educativas para la población indígena, desde los inicios de la república y durante el siglo XIX esta tuvo siempre un tinte civilizatorio y vinculado con la idea de que la educación permitiría superar las condiciones de “retraso”. Así, las políticas educativas de este período “dejan ver la importancia que el Estado le confiere a la educación, porque esta contribuiría a revertir los obstáculos que hacían parte de la realidad ecuatoriana” (GONZALEZ, 2011, p. 32).<sup>9</sup>

Acorde con la visión del Estado, “en el año de 1886, se proponen las escuelas matinales, mismas que estaban destinadas a la población indígena de las haciendas o fundos” (Ossenbach 1999, citado por GONZALEZ 2011, p. 32). Junto con ellas se crearon otros sistemas escolares en modalidad internado

---

<sup>6</sup>Gabriela Ossenbach Sauter, realiza una precisiones interesantes sobre las características de los nascentes estados latinoamericanos y sus contraste con los estados europeos. Las distancias en lo que ella denomina los estados liberales en el caso de Europa y los estados oligárquicos en el caso de América Latina.

<sup>7</sup> Basta revisar la primera Constitución ecuatoriana, a la cual nos referimos más adelante.

<sup>8</sup> Documentos disponible en sitio: <https://www.youtube.com/watch?v=WtK9T0Si09U>

<sup>9</sup> Revisar por ejemplo: políticas educativas para la población indígena en los gobiernos de los presidentes Juan José Flores y Gabriel García Moreno.

a donde eran llevados algunos jóvenes indígenas seleccionados para castellanizarlos y enseñarles el catolicismo, estos jóvenes eran alejados de sus comunidades con el fin de aprender la fe cristiana, el castellano y técnicas de producción. Dichas instituciones también fueron encargadas de formar maestros para que enseñen a los indígenas en sus comunidades. (GONZALEZ, 2011, p. 32).

Desde estas lógicas se construye el Ecuador en la negación de la diferencia donde el mestizaje entendido como blanqueamiento “es la matriz y el discurso del poder colonial” (WALSH, 2009, p. 19), y la herencia colonial que significó además para América la producción de:

...identidades sociales históricamente nuevas: indios, negros y mestizos y redefinió otras...Y en la medida en que las relaciones sociales que estaban configurándose eran relaciones de dominación, tales identidades fueron asociadas a las jerarquías, lugares y roles sociales correspondientes... En otros términos, raza e identidad racial fueron establecidas como instrumentos de clasificación social básica de la población (QUIJANO, 2000, p. 201).

Son estas relaciones de dominación que perviven hasta la actualidad que se expresan como “la monocultura de la naturalización de la diferencias que ocultan jerarquías de las cuales la clasificación racial, étnica, sexual... son las más persistentes” (SOUSA-SANTOS, 2006, pág. 26). La producción de ausencias en este caso es “inferiorizar”, que es una manera descalificada de alternativa a lo hegemónico, precisamente por ser inferior” ( SOUSA-SANTOS, 2006, p. 26).

Esta subalternización no es solamente étnico-racial, sino también epistémica. “La monocultura del saber y del rigor: la idea de que el único saber riguroso es el saber científico...Esta monocultura del rigor se basa, desde la expansión europea, en una realidad: la de la ciencia occidental” (SOUSA-SANTOS, 2006, p. 23) y el imaginario de “superioridad de los saberes que produce esa sociedad (‘ciencia’) sobre todo otro saber” (LANDER, 2000, p. 9). Así, “la producción de inexistencia, de ausencia es la ignorancia” (SOUSA-SANTOS, 2006, p. 24) y del ignorante a quien hay que civilizar. Entonces la empresa europea, primero y la de la nación luego es la civilizatoria, subalternizadora, excluyente y a educación también lo es. “Este proceso produce colonialidad del conocimiento y la colonialidad del ser, en ese proceso el conocimiento es devaluado junto con las vidas humanas” (MIGNOLO, 2007, p. 81). Se trata de la pervivencia de la dicotomía fundante “barbarie-civilización” que opera en todos los campos de lo social, incluso en el de la educación.

Tanto para los pueblos negros como para los indígenas y mestizos, la colonialidad ha operado a nivel intersubjetivo y existencial, permitiendo la deshumanización de algunos, la sobrehumanización de otros y la negación de los sentidos integrales de la existencia y humanidad. También ha operado epistémicamente, localizando el conocimiento en Europa y en el mundo occidental, descartando por completo la producción intelectual indígena y afro, y alentando la construcción letrada de la identidad nacional. Pero además ha operado socio-espiritualmente, imponiendo la noción de un mundo único, regido por el binarismo naturaleza/sociedad y categorizando como “primitivas” y “paganas” las relaciones sagradas que conectan los mundos de arriba y abajo con la tierra y con los ancestros como seres vivos... (WALSH, 2008, p. 30).

De acuerdo con Villagómez y Cunha, (2015), el siglo XIX implicó la consolidación del capitalismo a escala internacional que se origina en el siglo XVI con la expansión colonial y el avance comercial que propició el desarrollo del capitalismo, con el nacimiento del “Sistema Mundo” (WALLESTEIN, 1974, 1980, 1989). “La articulación de los mercados se dio a partir de una división internacional del trabajo, dejó a las colonias como proveedoras de materia prima y a los centros industrializados como procesadores y ejes del comercio internacional... desde donde se ejerció hegemonía” (HIDROVO, 2014, p. 20). En las colonias, la división del trabajo tuvo carácter racial (QUIJANO, 2000, 2004), situación que se mantiene en los nuevos estados. Basta revisar la Constitución fundacional del Ecuador de 1830 que “garantizó, entonces, que la soberanía pasara a los hombres, terratenientes, políticos–militares y a los prelados de la Iglesia Católica; y que continuara el antiguo modelo colonial racista, excluyente, teocrático y patriarcal” (HIDROVO, 2014, p. 23), por lo que, como se ha señalado, la independencia de las colonias no eliminó los colonialismos internos y el neocolonialismo (SOUSA-SANTOS, 2014).

### **2.1.2. Las reformas liberales de Eloy Alfaro.**

Entre 1895 y 1912, el Estado ecuatoriano advierte importantes cambios con el acenso al gobierno por parte de los radicales con la Revolución Liberal Alfarista<sup>10</sup>:

En Hispanoamérica, los radicales eran afines a una corriente humanista, cercana a un tipo de democracia social que se acuñó en la Francia revolucionaria. Demandaban la democratización y modernización del Estado, la creación de la nación, el ejercicio de la soberanía nacional, la confiscación de los bienes de la

---

<sup>10</sup> Eloy Alfaro fue presidente del Ecuador entre 1897 a 1901 y de 1906 a 1911. Fue el líder de la revolución liberal y propició la transformación del Ecuador al Estado Laico. “Alfaro impulsó la secularización y modernización del Estado y la modernización, que incluía desarrollo industrial, organización obrero-artesanal y, hasta cierto punto liberación de los campesinos. Esto, le enajenó el apoyo del grueso de la burguesía y del latifundismo que propiciaron su caída y asesinato” (AYALA-MORA, 2013, p. 65).

Iglesia Católica y el carácter laico de la República y, por lo tanto, la educación laica y gratuita. Una de las particularidades del radicalismo fue la introducción al debate de la cuestión indígena y en Ecuador proclamaron como objetivo, la *libertad de los indios*. También soñaban con la integración política de América y se proclamaban anticolonialistas. (HIDROVO, 2014, p. 25).

Sin embargo de que con el asesinato de Alfaro, se da la recuperación del poder por parte de los tradicionales grupos oligárquicos, terratenientes y burgueses del país, la Revolución Liberal y el laicismo que significó la separación de la Iglesia Católica del Estado y también la educación laica, la inversión y el acceso de amplios sectores populares y históricamente subalternizados como las mujeres<sup>11</sup> y la ley de educación de los indígenas<sup>12</sup>. La nueva estructura del Estado, permitió la visibilización e incorporación de otros actores en la dinámica social y con ello nuevas relaciones de poder del país.

A pesar de los cambios señalados, en la práctica, el sistema hacendatario y la servidumbre indígena de sello colonial se mantiene en la sierra ecuatoriana. Algunas haciendas que habían sido expropiadas a la iglesia<sup>13</sup> en este momento van a pertenecer al Estado. Esto no significó que la explotación de la tierra y del trabajo de los indígenas y campesinos terminara; simplemente los indígenas pasaron a servir a otros “amos”, como es el caso de la hacienda que ocupó el actual territorio de Zumbahua, caso que será explicado de manera particular en los capítulos subsiguientes.

Durante el Alfarismo, aunque los avances en cuanto acceso a la educación fueron importantes, la educación sigue siendo de corte civilizatoria y “apuntaló el proyecto liberal de afirmación del Estado Nacional” (LUNA, 2014, p. 31) mestizo y homogeneizador.

En el sector educación las paradojas se mantienen porque si bien por un lado el estado y la educación se secularizan y tienen mayor inversión, la educación de la población indígena siguió en manos de los hacendados, según el decreto de abril de 1899 que detallamos a continuación en su parte fundamental.

En todo fundo en que hubiere más de 20 indios adscritos a él, el amo estará obligado a hacer que concurren diariamente, a la escuela más inmediata, los

---

<sup>11</sup> En lo que refiere a la educación de las mujeres, fue en el gobierno de Alfaro en que se logró el acceso de las mujeres a la educación, el acceso a la administración pública.

<sup>12</sup> En 1906 se expide la ley en que se ordena que los dueños de los latifundios debían crear escuelas para los indígenas. (Ver capítulo 2 de esta tesis)

<sup>13</sup> Ley de Manos Muertas (Ver capítulo 2 de esta tesis)

indios niños hasta que cumplan la edad de 14 años. Si no hubiera escuela inmediata, el amo la establecerá gratuitamente. (Ossenbach 1999, citado por GONZALEZ, 2011, p. 34).

El decreto mencionado, dio finalmente origen a las escuelas prediales las mimas que en la práctica tardaron mucho tiempo en crearse, cuando así ocurrió, más de veinte años después de la expedición del decreto, sobre todo, porque la asistencia de los niños indígenas a la escuela implicaba que los hacendados pierdan mano de obra agrícola, en un sistema hacendatario regido por el sistema de concertaje<sup>14</sup>. De acuerdo con González (2011, p. 35), la paradoja de la educación indígena a través de las escuelas prediales se encontraba en que “se trataba de una educación oficial y pública, regida bajo una institución privada y explotadora”; el sistema de hacienda, lo que le otorgaba un carácter aun colonial al sistema educativo.

### **2.1.3. Los años de 1950, el surgimiento de la Federación Ecuatoriana de Indios (FEI), las luchas por la educación para los indios y las políticas desmovilizadoras.**

Los últimos años de la primera mitad del siglo XX y los años siguientes caracterizan a la región y al Ecuador por la influencia de las ideas comunistas y el triunfo de la Revolución Cubana a las que siguieron políticas desmovilizadoras y de modernización lideradas principalmente por los Estados Unidos.

En lo que respecta a la organización indígena, la influencia de las ideas comunistas tuvieron una incidencia importante en el surgimiento de la FEI (Federación Ecuatoriana de Indios) en el año de 1944, organización que estaba vinculada al Partido Comunista del Ecuador. Hasta entonces, el Ecuador era en un país en el que la estructura social no había tenido modificaciones profundas, principalmente con la población indígena, manteniéndose las relaciones de dominación, racismo y exclusión como lo rememora la líder indígena Tránsito Amaguaña, conocida como “Mama Tránsito” de su infancia en Pesillo<sup>15</sup>, en una entrevista realizada por Prieto (1977).

esa vida, vida tan amarga, vida... tan triste...acordando de ese tiempo, acordando, ansiando mismo... A gusto de ellos bailaban sobre nosotros. Con todo perro

---

<sup>14</sup> EL concertaje fue un sistema de trabajo indígena en el que este prestaba su mano de obra al hacendado a cambio de un pedazo de tierra para vivir él y su familia.

<sup>15</sup> Tránsito Amaguaña fue hija de huasipungueros en la zona de Cayambe, líder indígena, participa en varios procesos de lucha reivindicativa por la tierra y la cultura. Junto con Dolores Cacuango luchan por tener escuelas propias bilingües, al inicio fueron escuelas clandestinas



venían, con escopetas, con palos, con aciales. Iban matando mismo, regando la sangre iban. No es que así como ahora. . .Y quien les reclama? Nadie. . .a gusto...a gusto.. (AMAGUAÑA, 1977).

Así mismo, el acceso a la educación para la población indígena era prácticamente inexistente, por ello que las luchas de Tránsito Amaguaña, Dolores Cacuango y otras líderes indígenas, además de la defensa de la tierra eran por contar con sistemas escolares propios. La creación de las escuelas indígenas clandestinas por Dolores Cacuango en 1946 en Cayambe constituye el inicio de la educación indígena propia (lengua y cultura propia) en el país, como ya lo detallaremos en las páginas siguientes. Pero, a excepción de estas, la educación estatal, sin embargo, sigue siendo excluyente y profundamente racista. En el año de 1963 la junta Militar que gobierna ese momento el Ecuador, prohíbe el uso del kichwa en las escuelas (Mujeres que hacen historia, 2009).

Es importante señalar que en la misma época, en la región, surgen otras organizaciones indígenas en diferentes países al igual que lo que ocurre con la FEI en el Ecuador; así por ejemplo, en Bolivia, en la Paz, tuvo lugar el Congreso Indígena Nacional en 1945 y en Chile, en 1953, los Mapuche forman la Asociación Nacional de Indios Chilenos “con una orientación explícitamente izquierdista y con alianzas fuertes con el partido comunista chileno”. (BECKER, 2007, p. 141). Interesa situar que lo que todas estas tienen en común son las luchas emancipadoras y por acceso a la tierra, a la educación y mejoras en su calidad de vida. Luchas por la justicia, por una “*vida otra*” posible. La organización y la unidad son la base de las luchas reivindicatorias.

Frente a toda la movilización tanto de la organización indígena como de otros grupos inspirados por la Revolución Cubana, las acciones norteamericanas en la región, tuvieron doble intención: “Por un lado alentó una política continental de contrainsurgencia y la penetración de las fuerzas armadas latinoamericanas y, por otro impulsó programas como ‘Alianza para el progreso’, destinados a la modernización y desmovilización social” (AYALA-MORA, 2013, p. 98).

#### **2.1.4. La segunda mitad del siglo XX, estandarización y la crisis del sector educativo**

Este período se caracterizó por el “boom petrolero”<sup>16</sup> y por un modelo político desarrollista durante la época de la dictadura militar que conducía la política económica al igual que en el resto de Latinoamérica.

Las políticas desarrollistas basadas en las producciones teóricas de la CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe) y las nociones de centro-periferia, desarrollo-subdesarrollo. Desde esta perspectiva el subdesarrollo es un momento previo al desarrollo. Estas nociones junto con las de tercer mundo, además de ser eurocéntricas, no consideraron la enorme y compleja diversidad étnico-cultural regional y del Ecuador; mucho menos existió una comprensión de las herencias coloniales y del colonialismo. Así mismo, el enfoque educativo y pedagógico se instala en la construcción del *capital humano*.

Ahora bien, aunque no es nuestro interés realizar un análisis del desarrollismo ni de la teoría de la “dependencia”, si nos interesa situar de manera histórica sus imbricaciones en la generación y aplicación de la política educativa y de los sistemas escolares en el país durante ese período histórico. Para ello utilizamos las contribuciones de Puiggrós (1999, p. 136), como lo exponemos a continuación:

El desarrollo se orientó hacia el modelo de vida capitalista. Pero el carácter “natural” de la evolución quedó referido a los países capitalistas avanzados, mientras que los demás “carecía” de capacidad transformista, y requería del aporte externo para pisar los umbrales de la civilización. El concepto de progreso, aplicado a nuestras sociedades, se tornó inseparable del aporte externo. El expansionismo encontró, así, una nueva justificación y se legalizó, nuevamente, una ética mesiánica

Por ello, en términos generales, podemos señalar que este período implicó nuevos colonialismos y neocolonialismos. “Para Rita Segato y Arturo Escobar, el sistema civilizatorio de la modernidad eurocéntrica, en el siglo XX se constituyó como

---

<sup>16</sup> El boom petrolero del Ecuador se caracterizó por el paso de la agroproducción a la explotación de petróleo crudo. El primer barril de petróleo se extrae en 1972. En ese año, el Ecuador pasa a formar parte de la OPEP (Organización de países exportadores de petróleo) y se inicia un período de auge petrolero que implicó también un importante proceso de urbanización.

proyecto desarrollista” (CORAGGIO y LAVILLE, 2014, p. 167) y la apuesta de la “educación al servicio de la economía: industrialización, sustitución de importaciones e influencia de la CEPAL.” (LUNA, 2014, p. 11). Considerando estos aportes, es posible afirmar que durante este período la acción pedagógica mantiene la dicotomía *civilización-barbarie*, heredada de la colonia y por tanto, los programas educativos y alfabetizadores enfocados en la aculturización de corte integracionista, al servicio del desarrollo entendido este como la superación lineal del subdesarrollo.

De acuerdo con Puiggros (1999, p. 178) los programas político-pedagógicos de más grande intervención en las comunidades y con enorme incidencia desmovilizadora en la región durante la segunda mitad del siglo XX, por su acción pedagógica que buscaba que la comunidad aprenda “a no pedir a la sociedad lo que esta no está dispuesta a dar, la igualdad social, o al menos, una participación acorde con la condición humana” (PUIGGROS, 1999, p. 178), fueron tres: el ILV (Instituto Lingüístico de Verano), los programas de la AID (Agencia internacional para el desarrollo) y el Cuerpo de Paz.

Muchas son las críticas de la dirigencia indígena ecuatoriana al modelo de intervención del ILV, principalmente por su enfoque educativo integracionista y desmovilizador. Finalmente como una conquista del movimiento indígena el ILV fue expulsado del Ecuador en 1980 durante el gobierno de Jaime Roldós. La salida de esta agencia, fue una de las principales conquistas de la resistencia indígena ecuatoriana y de la “movilización social que culminó con la expedición del Decreto Ejecutivo No 1159 del 22 de mayo de 1981, mediante el cual se daban por terminadas las relaciones bilaterales” (MOYA, 1987, p. 397) “entre el ILV y el Ecuador que desde mediados de los años cincuenta, había captado todas las atribuciones para realizar programas de educación bilingüe en el Ecuador”. (Trujillo 1981, citado por MOYA, 1987, p. 390).

La Teoría de la Dependencia de los años de 1960, no considera al subdesarrollo como un momento previo al desarrollo sino que concibe el subdesarrollo en la existencia de países desarrollados. Esta teoría “alentó la conformación de Movimientos de Liberación Antiimperialistas que recorrerán toda América Latina desde finales de la década del ´60 y hasta fines de los ´70, bajo la consigna “Liberación o Dependencia” ... su correlato en el campo pedagógico propiciando una educación para la liberación, que tendrá en Paulo Freire su más claro exponente” (GARCES, 2014, p. 6). Las

implicaciones posteriores en el campo educativo no fueron las únicas y como se explica a continuación:

trajeron también transformaciones en la vida cultural y religiosa. El Concilio Ecuménico Vaticano II, impulsado por el papa Juan XXIII, realizó profundos cambios al catolicismo. En América Latina surgieron la “Teología de la Liberación” y corrientes que adoptaron la lucha por los pobres. (GARCES, 2014, p. 6)

Desde este análisis hay que señalar que en este período se gestan importantes procesos educativos durante las décadas posteriores, las mismas que en gran medida se dan a la luz de las ideas emancipadoras, algunos de estos son las campañas de alfabetización, las escuelas indígenas y comunitarias y las luchas por educación “propia” y educación popular. Muchas de estas pueden definirse como alternativas pedagógicas a los modelos tradicionales. A la par de las luchas por la educación, se intensifican las históricas luchas por la tierra y un proceso mayor de consolidación de la organización indígena.

Paralelamente, en estos mismos años, en el marco de las políticas desarrollistas, se llevaron adelante los procesos de reforma agraria ecuatoriana<sup>17</sup> de 1964 y 1972, que tienen gran injerencia en la sociedad “pese a las limitaciones de las políticas del período, la sociedad ecuatoriana es sacudida por cambios irreversibles...intentaba subvertir el orden socio-económico de reminiscencia feudal<sup>18</sup> que todavía imperaba en el agro serrano” (CHIODI, 1990, p. 345).

Así, aunque con sus salvedades y contradicciones, la contribución más importante de la reforma agraria en el Ecuador es la disolución de “las llamadas ‘formas precarias de tenencia de la tierra’, es decir, los últimos vestigios importantes de la servidumbre otrora imperante en el callejón interandino” (CUEVA, 2007, p. 6) como el

---

<sup>17</sup> Tanto la ley de 1964 como los decretos de 1970 contenían disposiciones modernizante como la prohibición de formas de trabajo no salarial en el campo, la entrega de los huasipungos a sus propietarios ancestrales, como compensación por prestaciones no pagadas, la reversión al Estado de las tierras no cultivadas luego de un período (Barsky 1984, citado por AYALA-MORA, 2013, p. 100).

<sup>18</sup> Entendemos que el autor hace referencia a las formas de explotación del trabajo indígena herencias coloniales que aun existían en el país a los que ya hemos referido en páginas anteriores. Por otro lado, es necesario clarificar que a partir de la conquista del siglo XVI América es parte de la modernidad colonial caracterizada por el capitalismo como lo refiere Immanuel Wallestein.

huasipungo, los yanaperos y arrimados<sup>19</sup>. El resultado de la reforma agraria fue la disolución o debilitamiento del latifundio tradicional. “De ese modo, muchas áreas de la Sierra se ‘recampenizaron’, en el sentido estricto de la palabra, y por lo tanto, se reindigenizaron. El espacio “indio” fue rearticulándose, se recompuso paulatinamente” (CUEVA, 2007, p. 6). Por otro lado este proceso trajo otras consecuencias como que:

se agudizaron la situación de desamparo de los sectores más desfavorecidos. La intensificación de la conflictividad social, la politización y el ascenso de los niveles de organización popular son consecuencias de gran relevancia... en las que ocurre también la reformulación del movimiento indígena en sentido étnico y clasista (CHIODI, 1990, p. 356).

Este período se caracteriza adicionalmente por procesos de urbanización importantes y por migración del campo a la ciudad.

Los ideales de recuperación de la tierra junto con los avances de las organizaciones sociales, en el caso particular del movimiento indígena y las luchas por la reivindicación de sus derechos se convertirían en importantes motores para los procesos sociales y educativos que se vivirán en el Ecuador durante las últimas décadas del siglo XX.

El retorno a la democracia luego de la dictadura del General Guillermo Rodríguez Lara entre 1972 y 1976 y del Triunvirato Militar desde 1976 se da en el Ecuador en 1979 con la presidencia constitucional del Jaime Roldós Aguilera<sup>20</sup>, quien mostró gran preocupación por el sector educativo e impulsó la educación indígena diferenciada a través de las campañas de alfabetización en kichwa ya señaladas. Luego de la muerte de Roldós en 1981, asume el vicepresidente Oswaldo Hurtado.

---

<sup>19</sup> La palabra kichwa huasipungo significa puerta de la casa, aunque en la traducción al castellano es comprendido como lote de terreno que era entregado por el “patrón” al indio para que este lo cultive o pastoree a cambio de servicio y trabajo sin remuneración.

El concertaje, aunque era un trabajo asalariado, consistía en un contrato entre el indio y el patrono, por lo general el salario nunca era pagado por las “deudas” que adquiría el indígena y por el pago de impuestos. Las deudas eran hereditarias y generalmente impagables.

<sup>20</sup> El Presidente Jaime Roldós muere en 1981 en un accidente de aviación. Las causas de la muerte no han sido esclarecidas. Desde entonces se mantuvo en la opinión pública la idea de que fue un acto de sabotaje similar al que murió el presidente Panameño Omar Torrijos, a solo meses de diferencia (AYALA-MORA, 2013, p. 117).

En cuanto a inversión en educación, así mismo, son los primeros años de esta década de 1980 los que muestran mayor inversión en relación al PIB en el sector educación. Los años posteriores se caracterizaron sin embargo por pugnas por el control del Estado por los tradicionales grupos de poder las oligarquías y la burguesía que pretendía la creación de un

“Estado neoliberal bajo una nueva doctrina neocapitalista. La ficción democrática se realizaba a través de partidos políticos que eran, en realidad, representantes de facciones de los grupos de poder para lograr la necesaria negociación en la repartición de la renta estatal petrolera y participar en los réditos de la deuda externa” (HIDROVO, 2014, p. 27).

Por ello, las décadas siguientes (entre 1980 y 1990 del siglo XX), se caracterizan por la incidencia de las políticas neoliberales y de la reforma estructural acentuada por el Consenso de Washington y determinadas por el avance del capitalismo global y las políticas neoliberales de los gobiernos del siglo XX “democráticos” o mejor “*posdemocráticos*”, como titula Crouch (2004) a su libro. Al servicio del mercado y la globalización económica.

Las prácticas privatizadoras en unos casos y el descuido, desatención y delegación en otras instituciones no estatales ni públicas, delinean el escenario de la política educativa del país de las últimas década del siglo XX. En esta etapa se orienta “la educación para el mercado y un estancamiento de los indicadores educativos por la falta de financiamiento” (LUNA, 2014, p. 11). Así por ejemplo, según datos del (SIISE 2000, citado por LUNA 2014, p. 11), la inversión en educación en relación al PIB disminuye del 5,4 puntos porcentuales en 1981 al 2,8 en 1991.

En términos prácticos la baja en el presupuesto del Estado en educación significó un profundo deterioro no solo en los salarios docentes en una época en la que el docente era el peor pagado del sector público y su situación rayaba en la pobreza crítica. Mas no solo se habían deteriorado sus niveles de vida sino también su prestigio social y político (LUNA, 2014, p. 139).

El período experimenta una profunda crisis del sistema educativo y el impulso a la privatización de la educación y desde luego, la desatención a los grupos históricamente excluidos, principalmente los pueblos indígenas.

Los años siguientes de la década de 1990 se caracterizan por una gran complejidad política y económica del país. El gobierno de Sixto Durán, (1992-1996) en lo que respecta a política social “se enmarcó en el asistencialismo y en la ‘focalización’

hacia los más excluidos” (LUNA, 2014, p. 141). Ello implicó, retroceso del Estado y privatización en los sectores estratégicos. Así mismo, el período mostró una disminución de la rectoría del Ministerio de Educación.

en estos años se experimentó una desaceleración del ritmo de la cobertura educativa y un estancamiento de la matriculación del nivel primario. El papel del BID y del Banco Mundial fue cada vez más fuerte en el diseño y ejecución de varias políticas educativas, en desmedro del Ministerio de Educación (LUNA, 2014, p. 142).

Los años siguientes entre 1996 y 2000 son de extrema inestabilidad política (siete gobiernos entre 1995 y 2000) y de una terrible crisis económica en el año 2000 que condujo al cierre de cientos de escuelas<sup>21</sup>, altísimos niveles de deserción y abandono escolar, además de graves conflictos sociales como la migración externa y el abandono<sup>22</sup>. En las zonas rurales con mayor población indígena los indicadores educativos muestran los índices más bajos del período.

Finalmente la crisis económica terminó con el decreto de feriado bancario que favoreció a la banca privada y provocó la dolarización de la economía ecuatoriana. Esto ocurrió durante el gobierno de Jamil Mahuad, quien fue derrocado en enero de 2000. Las consecuencias sociales y educativas de este período fueron extremadamente complejas, como lo señalan los siguientes datos:

... huellas de la crisis en los niños y jóvenes fueron reportadas por la ONG Defensa de los Niños Internacional (DNI). En dos encuestas realizadas a una muestra de 1000 niños y niñas de Ecuador de entre 6 a 17 años llevadas a cabo en abril y agosto del 2000 salieron los siguientes datos: 56% de niños comía menos que el año pasado; el 87.5% de niños de las zonas urbanas no recibía desayuno o almuerzo escolar. Sin embargo este porcentaje baja en las zonas rurales. Allí un 65.6% no los recibía. El 46.5% de niños, niñas y adolescentes tenían uno o más familiares que habían salido del país. La tristeza, el sufrimiento, la soledad, el abandono y la preocupación invaden la vida del 57.5% de los niños (LUNA, 2014, p. 147).

A pesar de la complejidad del momento histórico, las décadas de 1980 y 1990 fueron décadas de fructíferas resistencias, se intensificaron y visibilizaron las luchas de

---

<sup>21</sup> Según datos de la Subsecretaría de Educación. Supervisión Escolar, citado por LUNA (2014), En el año 2000 se cerraron 444 escuelas siendo las provincias más afectadas Bolívar, Cañar, Napo, Zamora, Napo, Guayas, Esmeraldas y Cotopaxi.

<sup>22</sup> Entre 1999 y 2000, más de medio millón de ecuatorianos abandonaron el país en busca de mejores condiciones laborales. Los principales destinos fueron España, Italia y Estados Unidos. Entre los migrantes estuvieron muchos docentes.

los pueblos, principalmente indígenas y se consolida el poderoso movimiento indígena organizado en la CONAIE (Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador).

Aunque ampliaremos esta temática más adelante, subrayamos la enorme importancia de los aportes realizados por el movimiento indígena ecuatoriano, no solo para la educación o para el aparato jurídico, sino para la sociedad ecuatoriana en su conjunto. Así,

la voz de los indígenas no solo reclamando presencia, sino incorporando nuevos temas al debate político, obligando a repensar fórmulas que se pensaban terminadas: “Nación”, “Estado”, “ciudadanía”, “democracia”, “diferencia”, “pluralidad”, “autonomía”, “territorialidad”, etc. ...Su presencia militante en contra de la celebración de 1992, como quinientos años de “encuentro entre dos mundos”, según la voz oficial, les da la posibilidad de cuestionar al proyecto de la modernidad y reclamar un espacio histórico para la diferencia, aquella que ha pervivido en los pliegues de la memoria resistiendo los embates de la “civilización” (DAVALOS, 2005, p. 1).

En el campo educativo, la década de 1990 presenció el desarrollo de apuestas pedagógicas de educación propia y de Educación Intercultural Bilingüe a los que nos referiremos más adelante. Sobre los primeros años del siglo XXI y las políticas educativas del gobierno de la **Revolución Ciudadana**, nos detendremos con mayor detalle en las siguientes páginas en las que dedicamos también espacio a datos que refieren a la realidad educativa nacional actual.

## **2.2. De la colonización a la colonialidad, resistencias y brechas descolonizadoras.**

### **2.2.1. Colonización y colonialidad**

En el siglo XVI, la población originaria fue sometida por los conquistadores españoles. A partir de la conquista, la colonización provoca, como lo ha subrayado Quijano (2000), la “racialización” de la población y con ello la jerarquización de la sociedad, ubicando a los indios y negros en la base de la estructura social y administrativa colonial. De esta manera, “las leyes españolas segregaron a la población y mantuvieron una ‘república de blancos’ y otra ‘de indios’, dentro de la misma realidad colonial. Los indígenas, sin embargo, *aprendieron a resistir y sobreviven como pueblos hasta el presente*” (AYALA-MORA, 2014, p. 16) por su gran capacidad de resistencia, de organización y de agencia en sus luchas anticoloniales.



Por otro lado la segregación no fue solamente de carácter racial, fue también cultural, jurídica y epistémica. Desde la perspectiva que justificaría la “superioridad” étnico cultural del blanco en la explotación y discriminación del indio y su cultura y los procesos civilizatorios de carácter eurocéntricos de los indígenas y negros.

La diferencia afro, se remonta a la esclavitud colonial y la larga historia de subalternización de los negros en la sociedad ecuatoriana. Aunque la manumisión de la esclavitud se da en el Ecuador en 1852 a inicios de la vida republicana, sin embargo esto no significó para los negros sino otras formas de explotación y de invisibilización dentro del conjunto de la sociedad ecuatoriana mestiza y “blanqueada”.

De esta manera, tanto para los indígenas, como para los afroecuatorianos, la exclusión y explotación siguen presentes hasta la actualidad en la colonialidad del poder (QUIJANO, 2000), la colonialidad del saber (LANDER, 1993) y la colonialidad del ser (MALDONADO TORRES, 2006). Así,

...la colonialidad se refiere a un patrón de poder que emergió como resultado del colonialismo moderno, pero que en vez de estar limitado a una relación formal de poder entre dos pueblos o naciones, más bien se refiere a la forma como el trabajo, el conocimiento, la autoridad y las relaciones intersubjetivas se articulan entre sí, a través del mercado capitalista mundial y de la idea de raza. Así, pues, aunque el colonialismo precede a la colonialidad, la colonialidad sobrevive al colonialismo. La misma se mantiene viva en manuales de aprendizaje, en el criterio para el buen trabajo académico, en la cultura, el sentido común, en la auto-imagen de los pueblos, en las aspiraciones de los sujetos, y en tantos otros aspectos de nuestra experiencia moderna. (MALDONADO-TORRES, 2003, p. 131).

Como lo explica Escobar (citado por MIGNOLO 2007, p.18), “No existe modernidad sin colonialidad, ya que esta es parte indispensable de la modernidad”. Así mismo Mignolo retomando los supuestos que de acuerdo a Escobar explican la modernidad/colonialidad, ubica tres momentos históricos clave en el desarrollo de la modernidad colonial europea:

El primero es la entrada de América en la conciencia europea (el Renacimiento). El segundo (la Ilustración) coincide con la aparición de <latinidad> como doble identidad imperial y colonial... El tercer momento (posterior a la Guerra Fría)... en las transformaciones radicales en la geografía del conocimiento que se observan en todo el mundo y que en el continente americano, cuestionan la ontología y la ideología de una división continental entre <América Latina> y <América Anglosajona> (MIGNOLO, 2007, p. 19).

Así, en el transcurso de la historia latinoamericana y de la modernidad, la geopolítica coloca a Europa en el centro del mundo y en occidente. América se ubica

también en occidente. América Latina se ubica en occidente y es a la vez periferia, pasando a ser considerada como inferior y dependiente de los Estados Unidos.

El continente americano y los pueblos que vivían allí se presentaron como inferiores en los relatos europeos desde el siglo XVI hasta que la idea se modificó en los Estados Unidos después de la guerra hispano-estadounidense de 1898, cuando se asignó a <América Latina> un papel secundario...

... La <Latinidad> identidad reivindicada por los franceses y adoptada por las élites criollas, en última instancia, funcionó como un concepto que las ubicó por debajo de los angloamericanos y borró o degradó la identidad de los indios y los sudamericanos de origen africano (MIGNOLO, 2007, p. 20).

Desde la imposición cultural del proyecto civilizatorio, se sostiene la historia colonial que mira a la modernidad como la posibilidad de alcanzar la civilización. Para Mignolo, (2007, pág. 20), “completar el proyecto de la modernidad, significa seguir reproduciendo la colonialidad”.

### **2.2.2. Resistencia, organización indígena, educación intercultural y descolonización.**

De otro lado en la historia latinoamericana y ecuatoriana, están las resistencias centenarias, la acción reivindicadora y la reproducción social de los pueblos que agenciaron importantes transformaciones, no solo en el imaginario de la sociedad ecuatoriana y regional sino también en la política<sup>23</sup> y en la legislación nacional<sup>24</sup> en el caso del Ecuador.

...por esta doble dinámica de resistencia y reproducción social, los sobrevivientes del etnocidio, del genocidio colonial, han podido llegar hasta la actualidad, gracias a frecuentes movilizaciones en defensa de su-cultura y de sus tierras. Sin embargo, no se trata de una actualidad de paz y justicia, de una vida en democracia y libertad. Los indios tienen ahora que continuar luchando contra la opresión neo-colonial, contra la explotación que el imperio impone también a los no-indios, miembros de los sectores populares (CDDH, 1990, p. 5)<sup>25</sup>.

La creación de un sujeto colectivo, el *nosotros indígenas* (ñukanchik) que se expresa en gran medida en el surgimiento del movimiento indígena ecuatoriano encuentra sus antecedentes en las históricas sublevaciones de la colonia hasta las más contemporáneas luchas por la tierra y la educación y las alternativas pedagógicas de la segunda mitad del siglo XX que derivan entre otras cosas, en el “fortalecimiento de las

---

<sup>23</sup> Nos referimos también a la participación de líderes indígenas y de intelectuales indígenas en la política partidista y no partidista del Ecuador.

<sup>24</sup> Las más recientes: Constitución del Ecuador de 1998, Constitución del Ecuador de 2008.

<sup>25</sup> CDDH es la comisión por la defensa de los Derechos Humanos.

organizaciones rurales y la revitalización de procesos identitarios con profundos contenidos étnicos” (LARREA, 2004, p. 68) y, la consecuente desarticulación del sistema hacendatario de origen colonial; además de las conquistas en algunos sectores, principalmente el educativo. En el proceso organizativo indígena “es importante resaltar el rol jugado por la Iglesia, los partidos políticos de izquierda, el Estado y las organizaciones no gubernamentales de desarrollo” (LARREA, 2004, p. 68).

...lo cierto es que en la sierra ecuatoriana confluyeron en ese proceso diferentes actores – desde militantes de izquierda hasta sacerdotes y obispos alineados con la Teología de la Liberación- que contribuyeron de forma notabilísima a la toma de conciencia y a la articulación de una élite de intelectuales indígenas portadora de un discurso en aquel momento marcadamente contra-hegemónico. Ellos y ellas fueron quienes, partiendo de la canalización de las luchas contra el régimen de hacienda, construyeron de los años setenta en adelante las plataformas organizativas que acabarían conformando la espina dorsal del que fuera, ya en los noventa uno de los movimientos étnicos más renombrados de América Latina. (BRETON, 2013, p. 76)

Para la década de 1980, la organización indígena logró juntar las diferentes organizaciones locales de indígenas de la Sierra (ECUARUNARI- Runacunapac Richarimui<sup>26</sup>), Amazonía (COFENAIE) y Costa (COINCE) y se constituye en la CONAIE. Los principales objetivos de la CONAIE son los siguientes: (GLOBAL, 2015).

- a. Consolidar a los pueblos y nacionalidades indígenas del país.
- b. Luchar por la defensa de tierras, territorios indígenas y los recursos naturales.
- c. Fortalecer a la Educación Intercultural Bilingüe.
- d. Luchar contra el colonialismo y neocolonialismo (empresas transnacionales en comunidades indígenas).
- e. Impulsar la autolegislación comunitaria y desarrollar el comunitarismo integral.
- f. Fortalecer su identidad y sus formas de organización social.
- g. Promover el ejercicio de los Derechos Colectivos de pueblos y Nacionalidades Indígenas del Ecuador, reconocidos en la Constitución Política de la República.
- h. Construir una sociedad intercultural.
- i. Promover la participación mediante el establecimiento de una democracia participativa, con fines de alcanzar la descentralización del poder y los recursos económicos, la solidaridad y la equidad.

---

<sup>26</sup> Del Kichwa, en castellano: el despertar del indio ecuatoriano

- j. Lograr la igualdad y la justicia en los pueblos y nacionalidades indígenas, por ende en la sociedad en general; y, - Mantener las relaciones internacionales entre las nacionalidades indígenas del Continente ABYA-YALA, a fin de viabilizar una comunicación alternativa entre los pueblos indígenas, y con otros sectores sociales comprometidos con la causa.

La CONAIE, junto con otros sectores de izquierda protagonizan en 1990 el llamado “levantamiento indígena” que visibilizó los “pueblos olvidados y excluidos... planteó serios cuestionamientos a un modelo de democracia absolutamente excluyente en el que los pueblos indígenas no tenían cabida y un modelo de desarrollo construido sobre ellos, de espaldas a ellos y sin ellos” (LARREA, 2004, p. 68). Esto sucedía como correlato y en resistencia a la consolidación del neoliberalismo (ajuste estructural y consenso de Washington) en materia de las políticas macroeconómicas que caracterizó a los años 1980 y 1990 del siglo XX:

el fortalecimiento de plataformas organizativas de corte étnico-identitario que, frente a la crisis histórica de la izquierda clásica, demostraron – sobre todo a partir de 1990 – una gran capacidad de vehicular la acción colectiva de algunos de los sectores sociales más golpeados por los ajustes neoliberales: desde los neo zapatistas chiapanecos en México a la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE), pasando por los cocaleros bolivianos, las organizaciones pan-mayas guatemaltecas o las plataformas amazónicas de ámbito continental (BRETON, 2013, p. 77).

Paralelamente, como ya lo hemos colocado previamente, desde instancias estatales y supraestatales se agenciaban políticas intervencionistas mediante “la vía asistencialista (proyectista) de intervención sobre las comunidades. Esa vía proyectista presenta la virtud aparente de amortiguar el costo social del modelo neoliberal” (BRETON, 2013, p. 77) pero en muchos casos pretendían la desmovilización, en el marco de lo que el mismo autor denomina “multiculturalismo neoliberal”<sup>27</sup>. Del otro lado estaban los “supervivientes de la crisis de la izquierda que empezaron a descubrir, junto a los propios intelectuales indígenas, las oportunidades de la revalorización identitaria para sostener un movimiento inicialmente de resistencia al neoliberalismo” (BRETON, 2013, p. 77).

---

<sup>27</sup> El multiculturalismo neoliberal como lo llama Víctor Breton Solo de Zaldívar hace referencia a un modelo integracionista de las culturas diferentes y es de corte asistencialista.

Los procesos sociales, políticos y educativos, gestados en las luchas populares, de la mano de los movimientos sociales principalmente el movimiento indígena que va cobrando protagonismo en alianza con otros sectores, pues si bien,

..el pensarse desde la identidad indígena llevó al movimiento a tomar distancia - por lo menos simbólica- no solo a otro tipo de organizaciones no solo partidarias, sino religiosas. Pero este distanciamiento no quiebra totalmente las relaciones, pues en el futuro van a ser combinadas prácticas y discursos que permiten hacer alianzas y pelear demandas frente al Estado (GONZALEZ, 2011, p. 78).

Subrayamos este aspecto por su importancia en la comprensión sobre las relaciones, alianzas y luchas conjuntas de la organización indígena con otros sectores, entre ellos, ciertos sectores de la iglesia, sectores académicos y universitarios y organizaciones no gubernamentales. Para el caso de nuestro estudio, que centra en el Programa Académico Cotopaxi de la UPS, es importante comprender las interrelaciones de la organización indígena con la academia y con el sector eclesial.

De esta manera, el movimiento indígena, junto con los más diversos actores, especialmente de la sociedad civil colocaron en el debate “nociones como “plurinacionalidad”, “interculturalidad”, “pluriétnicidad”, etc. Será la movilización y lucha política del movimiento indígena quien obligará al sistema político ecuatoriano a considerarlas, a tomarlas en cuenta, a rebatirlas o finalmente incorporarlas al debate” (DAVALOS, 2005, p. 2) en los procesos constituyentes de 1998 primero y en el último de 2008, como lo detallamos en las páginas siguientes.

En el campo específico de la educación, los mayores logros de la organización indígena ecuatoriana se encuentran en la institucionalización de la EIB y la oficialización de experiencias previas de educación propia mediante la creación de la DINEIB (Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador) en 1988. Luego en 1994 la elaboración del currículo MOSEIB (Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe del Ecuador).

Aunque este proceso dio origen a un doble sistema educativo entre 1994 y los primeros años del siglo XXI -el sistema hispano<sup>28</sup> y el sistema bilingüe-, constituye un caso especial<sup>29</sup> porque a diferencia de otros países de la región logra tener autonomía técnica, administrativa y financiera. Adicionalmente hay que considerar los aportes de la EIB al sistema educativo en general, por ejemplo en la actual legislación educativa del país, en la LOEI (Ley Orgánica de Educación Intercultural).

Además de la valoración que tiene la EIB para la organización indígena, para quienes es vista como posibilitadora de la recuperación de la identidad cultural, de la etnicidad y de la identidad colectiva y como fortalecedora de los mismos procesos organizativos de los pueblos.

Retomaremos en los capítulos siguientes, los desarrollos, complejidades, paradojas y posibilidades decolonizadoras de la EIB y de la educación propia en el Ecuador, centrándonos en el estudio del caso particular del Programa Académico Cotopaxi y de sus antecesoras, las escuelas indígenas de Cotopaxi.

Finalmente, siguiendo a Estermann, (2014, p. 4) entendemos que “el objetivo del proceso de ‘descolonización’ no puede significar la vuelta al status quo anterior, ni a un ideal bucólico y romántico de culturas ‘no contaminadas’”. *La descolonización como lo expresa el autor requiere de articulación con la interculturalidad.* Subrayamos esta idea, porque será una de las tesis que guiará nuestra lectura sobre el Programa Académico Cotopaxi.

Por otro lado, el tratamiento de ambos conceptos, interculturalidad y descolonización requieren de una postura crítica que va más allá del diálogo y de la tolerancia. Interculturalidad y descolonización son entonces procesos inconclusos y abiertos que no pueden invisibilizar las asimetrías que caracterizan la historia colonial latinoamericana. Es necesario entender descolonización e interculturalidad, como procesos y como posibilidades de una práctica en construcción.

---

<sup>28</sup> El sistema hispano contaba con un currículo específico y se desarrollaba solamente en castellano.

<sup>29</sup> En Bolivia la EIB, atañe a todo el sistema educativo y en el Perú depende de la Educación Rural

### **2.3. Buen Vivir, Interculturalidad y Plurinacionalidad.**

Como aporte y consecuencia de las acciones de los movimientos sociales, particularmente del movimiento indígena, la región latinoamericana encuentra importantes transformaciones que permiten incluir nuevos pensamientos, de matrices de pensamiento diferente, así, se plantean tanto en Ecuador cuanto en Bolivia la noción de Estado plurinacional, las ideas del Buen Vivir y el logro de relaciones interculturales. La inclusión de estas nuevas visiones de sociedad en la Constitución “rompen con el paradigma liberal precedente y con la concepción de Estado nación que América tomó de la Revolución Francesa” (LOPEZ , 2012). **El Sumak Kawsay (Buen Vivir) en la Constitución ecuatoriana.**

Las ideas del sumak kawsay o Buen Vivir son incluidas en la Constitución del país en 2008 y son concebidas, de acuerdo con el preámbulo constitucional “como el nuevo paradigma para la construcción de una nueva forma de convivencia ciudadana, en diversidad y armonía con la naturaleza” (ECUADOR, Constitución, 2008, p. 1).

La mencionada Constitución, reconoce los derechos colectivos de los pueblos y nacionalidades ecuatorianas convirtiéndose, “junto con la Constitución de la República Plurinacional Boliviana en una de las más progresistas de la región” (BRETON, 2013, p. 76).

En el Ecuador, tanto la Asamblea Nacional de 2007 y la nueva constituyente de 2008 expresan la intencionalidad de “refundación del Estado Ecuatoriano”<sup>30</sup>. Esta refundación implicaría:

...imaginar y construir alternativas al Estado monocultural, monocivilizatorio y excluyente, alternativas que parten de las diferencias reales en cómo concebir y vivir la territorialidad, la autoridad, la justicia, la ciudadanía (si vale este término) y la sociedad y buscar articulaciones entre ellas... (WALSH, 2009, p. 121).

Como concepto, está anclado a saberes y sensibilidades de algunos pueblos indígenas que se expresan, en el caso ecuatoriano en la noción de sumak kawsay o Buen

---

<sup>30</sup> La Asamblea Constituyente de 2007 y la Constitución de 2008, planteaban la necesidad de refundar el Estado ecuatoriano en condiciones distintas de convivencia ciudadana nuevas que permitan el logro del Sumak Kawsay.

Vivir de los kichwas andinos, o en la de vida buena de los Achuar de la Amazonía ecuatoriana.

En la región, también se encuentran similitudes en nociones como la de “Sumak Kamaña o vivir bien de los Aymara de Bolivia o la de Ñande Riko en o vida armoniosa de los Guaraníes de Bolivia y Paraguay” (ACOSTA, 2010, p. 10). Su contenido se reelabora, se enriquece y se resignifica en las propuestas que alientan

transformaciones de fondo, construidas a lo largo de muchas décadas de resistencias y de luchas sociales, que articularon diversas agendas desde los trabajadores, los maestros, los indígenas, los campesinos, los pobladores urbanos, los estudiantes, los ecologistas, las mujeres, los ancianos, los jóvenes, empresarios y otros tantos sectores progresistas (ACOSTA, 2010, p. 6).

En la Constitución del país, el Sumak Kawsay o buen vivir se

presenta en dos niveles: como el marco para un conjunto sustantivo de derechos, y como expresión de buena parte de la organización y ejecución de esos derechos, no sólo en el Estado, sino en toda la sociedad... el sumak kawsay aparece dentro del conjunto de derechos y a la vez como contrapeso a un nuevo régimen de desarrollo. El Buen Vivir aparece en un alto nivel de la jerarquía, y desde éste se derivan muchos derechos (ACOSTA y GUDYNAS, 2011, p. 78) individuales, colectivos y de la naturaleza.

Su contenido expresa una crítica a la modernidad y al capitalismo y sus consecuencias. Se plantea como alternativa al desarrollo convencional, lineal y rechaza el “mal desarrollo” que lleva al “mal vivir” (TORROSA, 2011). A la vez, plantea una

ruptura conceptual con la noción de desarrollo... propone una estrategia a largo plazo que se articula en torno a la reproducción ampliada de la vida. Esto marca una construcción socio-económica distinta de su antítesis: el concepto capitalista de progreso, definido por el crecimiento económico (LEON, 2011, p. 11).

Por tanto, de acuerdo con estos pensamientos, habría una diferencia entre buen vivir y vivir mejor “en la medida que este vivir mejor ha significado que para que algunos puedan “vivir mejor”, millones de personas han tenido y tienen que “vivir mal”, por lo que con el Buen Vivir no está en juego simplemente un nuevo proceso de acumulación material.” (ACOSTA, 2011, p. 54).

Las ideas del Buen Vivir, tampoco se alinean con la concepción del “estado de bienestar” de la cultura occidental, en su defecto, este es cuestionado. Se muestra más



bien como resistencia al neoliberalismo al buscar una alternativa “cualitativamente distinta de entender el desarrollo” (BRETON, 2013, p. 78).

El logro del Buen Vivir se alinea con la propuesta de “cambio civilizatorio” que se encuentra actualmente emergiendo y en constante debate.

Es un debate de diferentes cosmovisiones, de diferentes concepciones de desarrollo, de diferentes concepciones del Estado pero que están intentando dialogar. Es un diálogo muy difícil, pero no es el choque de civilizaciones de Samuel Huntington, es otra cosa. Es la posibilidad de un diálogo nuevo, difícil, pero posible. Las constituciones nuevas, este constitucionalismo transformador del continente, dan cuenta ya de estas posibilidades de diálogo. Los contenidos de las constituciones de Bolivia y de Ecuador provienen de un gran debate civilizatorio. ¿Cómo podríamos nosotros pensar que los pueblos olvidados, los pobres ignorantes, inferiores, como eran los indígenas, tendrían una presencia conceptual en esta Constitución de Ecuador tan fuerte, que es orgullo de todos los progresistas del mundo? ¿De dónde viene la palabra Pachamama, de dónde viene el Sumak Kawsay que nosotros nos apropiamos? Estamos aprendiendo de ellos y esa es la gran riqueza de este debate civilizatorio. (SOUSA-SANTOS, 2010, p. 21).

Al integrar epistemologías distintas, las tradicionalmente subalternas y al plantear un cambio de “patrón civilizatorio de occidente de 500 años pautado desde la modernidad/colonialidad y el capitalismo sin fin, implica pensar en la posibilidad de una vida más allá del capitalismo, de otra concepción de la riqueza, de otra concepción de lo que es la vida” (LANDER, 2011, p. 28).

Como propuesta y como ideas, el Sumak Kawsay propicia brechas decolonizadoras porque justamente plantean la construcción de otra sociedad menos excluyente, más plural dialogante con otras epistemologías y desde otro modelo de desarrollo que dista del modelo de desarrollo convencional capitalista.

... las propuestas de comunidad solidaria, y otros postulados modernos que hoy al ser descartados con la tacha de “utópicos” han sido y son, en América Latina, realidades materializadas en el día a día de los pueblos indígenas, los palenques y otros tipos de comunidades tradicionales, para los cuales las metas de felicidad hoy llamadas “buen vivir” a partir de categorías andinas, colocan en el centro de la vida las relaciones humanas y con el medio natural, no orientan su existencia por las pautas de cálculo costo-beneficio, productividad, competitividad, capacidad de acumulación y consecuente concentración, y producen así modos de vida disfuncionales con el mercado global y proyectos históricos que, sin basarse en modelos y mandatos vanguardistas, son dramáticamente divergentes del proyecto del capital. (SEGATO, 2014, p. 179).

En el Ecuador el Buen Vivir se convierte en la utopía que orienta las luchas por el logro de una totalidad distinta en un camino que hay que recorrer y cuyas contradicciones corresponde comprender y superar.

### 2.3.1. La Plurinacionalidad

De acuerdo con el artículo primero de la Constitución, “el Ecuador es un Estado constitucional de derechos y justicia, social, democrático, soberano, independiente, unitario, **intercultural, plurinacional** y laico...” (ECUADOR, Constitución. 2008, p. 2). Este reconocimiento constitucional se da en el Ecuador tras décadas de luchas reivindicadoras de los movimientos sociales que se intensifica a partir del “levantamiento indígena de 1990 que cambió el imaginario de conformación del Estado-nación..., los *indios* se convirtieron en *indígenas* primero, y luego en *nacionalidades*. Estos plantearon repensar el país como un Estado plurinacional” (GARCES F, pág. 3).

Los orígenes de la plurinacionalidad encuentran su asidero en la misma historia de los pueblos andinos del Ecuador, incluso antes de la conquista de los Incas en el S. XVI la población estaba organizada en cacicazgos bajo el sistema de “llaktas” o “ayllus”<sup>31</sup>, independiente en términos políticos y económicos, aunque tenían relaciones comerciales. Así mismo, cada grupo étnico tenía sus propias creencias religiosas locales y compartían otras de carácter supralocal.

En cuanto al idioma, cada señorío étnico tenía una lengua propia, aunque con la invasión inca (S. XV y XVI) se impone el *kichwa general* como lengua oficial o lengua franca y de intercambio en el Tahuantinsuyo, aunque se respetaron las lenguas locales y su uso al interior de los “ayllus”. El kichwa se expande por toda la serranía ecuatoriana en la colonia española al ser el idioma utilizado por los religiosos católicos en los procesos de evangelización.

---

<sup>31</sup> Voces kichwas. Llakta significa pueblo, pero con territorio (varias familias ampliadas). Ayllu significa familia ampliada, pero con territorio y responsabilidades colectivas con los miembros del mismo ayllu de la comunidad y como forma de organización política. En las conversaciones con el Profesor Kichwa Ariruma Kowi. Sugiere ampliar las investigaciones para la comprensión del ayllu y sus aportes a la construcción de sociedades solidarias.

Actualmente la población kichwa andina forman una sola **nacionalidad**<sup>32</sup> que “está constituida por varios pueblos basados en relaciones de parentesco, una tradición cultural compartida que desarrolla prácticas especiales para relacionarse: fiestas, costumbres, vestido, intercambio, comercio, organización” (CORDOVA, 2013, s.p) y lengua.

Las nacionalidades y pueblos indígenas están confederados en la CONAIE, organización indígena que promueve en el país el reconocimiento del Estado plurinacional.

Según la CONAIE el **Estado plurinacional** es “un modelo de organización política para la descolonización de nuestras naciones y pueblos (...) que desecha para siempre las sombras coloniales y mono culturales que lo han acompañado desde hace casi 200 años” (CONAIE, 2007, citado por SENPLADES, 2013, p. 13) y reivindican su carácter de *nación* dentro de un mismo Estado.

La plurinacionalidad<sup>33</sup>, propuesta primero en las demandas del levantamiento indígena de 1990 y en las movilizaciones de esa misma década, no logró introducirse en la Constitución de 1998 porque aún era vista como “un proyecto indígena divisionista” (WALSH, 2009, p. 104) por parte de la sociedad mestiza y de la propaganda de los sectores dominantes que apelaban a la “unidad nacional” retomando el proyecto del mestizaje.

Finalmente, la noción de plurinacionalidad fue recogida por la Asamblea Constituyente de 2007 e incluida en la Constitución del Ecuador de 2008, reconociéndose al Ecuador como Estado Plurinacional.

Como tesis la Plurinacionalidad del Estado “se enmarca en la construcción de alternativas de superación del racismo estructural institucionalizado en una matriz

---

<sup>32</sup> Además de la nacionalidad kichwa existen en el Ecuador doce nacionalidades indígenas, dieciséis pueblos, además de los pueblos sin contacto voluntario con la sociedad nacional.

<sup>33</sup> Los planteamientos de la plurinacionalidad se encontraban incluso en el proyecto del Programa Académico Cotopaxi desde sus orígenes, como lo analizaremos más adelante en el Capítulo V. En el estudio del proyecto académico se incluye, ya en 1994 una asignatura específica para tratar sobre la plurinacionalidad. Este dato es interesante porque la Plurinacionalidad se introduce en la Constitución ecuatoriana recién en el año 2008. En los planteamientos de la organización indígena se encuentra más de 20 años antes.

colonial del carácter del Estado legitimado en relaciones de poder y dominación de unas culturas sobre otras” (BAEZ, 2014, p. 50), para finalmente propiciar

la transformación de la forma Estado liberal moderno hacia otro tipo de organización estatal bajo el reconocimiento de los principios de la pluralidad política, la democracia basada en el reconocimiento de las diversidades, la superación de relaciones subalternas..., la autodeterminación cultural y el ejercicio de formas propias de gobierno, sin afectar la unidad del Estado. (BAEZ, 2014, p. 50).

La construcción de un Estado plurinacional, implica la posibilidad de descolonización al reconocer la pluralidad cultural, política, étnica, lingüística “lo que implica una revolución integral del aparato institucional y una gestión compartida con los distintos pueblos originarios” (LEON, 2011, p. 6). El “reconocimiento plurinacional del Estado rompe con la clásica asociación de Estado-nación-cultural-lengua” (LOPEZ, 2012). Entendiéndose como un “proyecto de unidad diversa” (CHUJI, 2008, pág. s.p).

Sin embargo de reconocer el avance que significa para un estado de matriz colonial homogeneizador como lo es el Estado Ecuatoriano, la declaración constitucional de la plurinacionalidad, queda claro también que la sola retórica no es suficiente. Es necesario apostar por la construcción de un verdadero Estado plurinacional a partir del marco legal suficiente y de la generación de políticas públicas que así lo delinee y para ello se requiere una verdadera reforma del Estado uninacional homogéneo en plurinacional e intercultural.

...la plurinacionalidad del Estado no es un estatuto especial para los pueblos indígenas, sino una condición de la política moderna para generar accesos, reconocimientos e interculturalidad para toda la sociedad, pero fundamentalmente a los sujetos individuales (los ciudadanos), habida cuenta de que los pueblos y nacionalidades indígenas tienen muy avanzado un conjunto de derechos y reconocimientos jurídicos sobre todo en el ámbito internacional. La plurinacionalidad permite el acceso y la igualdad de derechos tanto para los pueblos indígenas cuanto para los sujetos modernos (CHUJI, 2008, p. s.p).

### **2.3.2. La Interculturalidad**

En América Latina, el debate sobre la interculturalidad se encuentra presente desde hace varias décadas en las luchas de los pueblos indígenas, en las resistencias y en su agencia para la construcción de una sociedad más plural. De acuerdo a lo que relata

Ramón (2000, p. 5) varios espacios como “encuentros, foros, proyectos, agendas conjuntas y diverso tipo de asociaciones que surgieron en este proceso entre los pueblos, posicionaron el tema de la interculturalidad y produjeron una redefinición del concepto”.

El mismo autor señala entre los espacios más relevantes para el debate sobre interculturalidad los siguientes:

el Foro permanente de los derechos indígenas, la relatoría especial de las Naciones Unidas visibilizaron a los pueblos indígenas y afrodescendientes; pero sobre todo, la lucha por la ratificación del convenio 169 de la OIT que incorporó en las legislaciones de 14 países los derechos colectivos de los pueblos indígenas, la lucha por la creación de la educación intercultural bilingüe en 17 países. (RAMÓN, 2000, p. 5)

El convenio 169<sup>34</sup> fue emitido por la OIT en 1983. Este convenio es de importancia al ser el “primer instrumento jurídico internacional con carácter vinculante que propuso tratar diversos aspectos relacionados con los derechos de los pueblos indígenas y tribales en países independientes”<sup>35</sup> (OEI, 2015, p. 37). Este documento es importante entre otras cosas porque es “un instrumento que estimula el diálogo entre los gobiernos y los pueblos indígenas y tribales, y ha sido utilizado como herramienta para los procesos de desarrollo y prevención y resolución de conflictos” (OEI, 2015, p. 37). Por otro lado es un antecedente importante para la aprobación de la Declaración de los Derechos de los Pueblos Indígenas en la Asamblea General de la ONU en el año 2007.

---

<sup>34</sup> Como antecedente a este convenio, para 1957 se elaboró un primer instrumento normativo el Convenio sobre Pueblos Indígenas y Tribales N.º 107, adoptado por la Organización Internacional del Trabajo(OIT) como agencia de la ONU, y que en su momento fue firmado por 27 países. En esa época predominaba el paradigma que guió la construcción de los Estados nacionales y que permeaba a todas las estructuras ideológicas, epistemológicas y políticas de esa época, el cual consideraba necesaria la homogeneidad cultural y lingüística de sus poblaciones para asegurar su consolidación como naciones y, por tanto, buscaban que los indígenas abandonaran sus diferencias. Por estas razones, este convenio, aun cuando incluyó una serie de temas vinculados con las condiciones de vida y los derechos de los pueblos indígenas sobre sus territorios, los laborales, educativos y de formación para el trabajo, entre otros, su enfoque general como instrumento regulatorio tiene un carácter eminentemente integracionista, en el que prevalecía la idea de desarrollo en términos de progreso gradual y acumulativo.

Otro instrumento internacional importante fue la Declaración sobre la Raza y los Prejuicios Raciales, adoptada por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el 27 de noviembre de 1978, y que defiende la igualdad entre los seres humanos en cuanto a dignidad y derechos, la pertenencia a la misma especie, el mismo origen. (OEI, 2015, p. 36).

<sup>35</sup> Es importante señalar que de los 22 países que ratifican el convenio, 13 son latinoamericanos: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, Guatemala, Honduras, México, Paraguay, Perú y Venezuela. La mayoría de ellos ratificaron este instrumento durante la década de 1990, Argentina lo ratificó en 2000 y Brasil y Venezuela lo hicieron en 2002 (OEI, 2015, p. 36).

Estas declaraciones, aunque pueden tender a leerse más a un planteamiento de la interculturalidad como posibilidad de “tolerancia” y podrían interpretarse más orientados al multiculturalismo que a relaciones interculturales, posición con la que discrepamos, como lo argumentamos más adelante, no dejan de ser importantes, porque colocan en la mesa de debate temas como la interculturalidad, la diversidad, los derechos, la desigualdad, la discriminación y el racismo y es por ello que los citamos en este trabajo porque son documentos normativos claves para los países en los que en las últimas décadas se aprecian importantes desarrollos en lo que tiene que ver con la interculturalidad y la educación intercultural bilingüe.

Entre los aportes más importantes a la EIB, el Convenio 169 de la OIT, incluye en los artículos 26 al 31 de la sección VI, específicamente los derechos educativos de los pueblos indígenas y tribales. Resumimos entre los aportes más relevantes los siguientes:

- La importancia de garantizar la educación para los pueblos indígenas en todos sus niveles.
- Responder a las necesidades particulares (conocimientos, técnicas, sistemas de valores, etc).
- Que los pueblos puedan ser responsables de su propio sistema educativo.
- El uso de la lengua propia y el dominio de la lengua nacional.
- Una educación que propicie la participación en la cultura local y nacional en igualdad de condiciones.<sup>36</sup>

---

<sup>36</sup> El articulado del Convenio 169 de la OIT al que hacemos referencia es el siguiente:

Art. 26: “Deberán adoptarse medidas para garantizar a los miembros de los pueblos interesados la posibilidad de adquirir una educación a todos los niveles, por lo menos en pie de igualdad con el resto de la comunidad nacional.”

Art. 27. Punto 1. “Los programas y los servicios de educación destinados a los pueblos interesados deberán desarrollarse y aplicarse en cooperación con estos últimos a fin de responder a sus necesidades particulares, y deberán abarcar su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales, económicas y culturales.”; Punto 2 “La autoridad competente deberá asegurar la formación de miembros de estos pueblos y su participación en la formulación y ejecución de programas de educación, con miras a transferir progresivamente a dichos pueblos la responsabilidad de la realización de esos programas, cuando haya lugar.” Punto 3. “Además, los gobiernos deberán reconocer el derecho de esos pueblos de crear sus propias instituciones y medios de educación, siempre que tales instituciones satisfagan las normas mínimas establecidas por la autoridad competente en consulta con esos pueblos. Deberán facilitarse recursos apropiados con tal fin.”

El art. 28 Punto 1. “Siempre que sea viable, deberá enseñarse a los niños de los pueblos interesados a leer y escribir en su propia lengua indígena o en la lengua que más comúnmente se habla en el grupo a que pertenezcan. Cuando ello no sea viable, las autoridades competentes deberán celebrar consultas con esos pueblos con miras a la adopción de medidas que permitan alcanzar este objetivo.”; Punto 2 “Deberán tomarse medidas adecuadas para asegurar que esos pueblos tengan la oportunidad de llegar a dominar la lengua nacional o una de las lenguas oficiales del país; Punto 3 “Deberán adoptarse disposiciones para preservar las lenguas indígenas de los pueblos interesados y promover el desarrollo y la práctica de las mismas.”

Teniendo como antecedentes los debates y luchas reivindicatorias de la organización indígena se logra colocar en la Constitución de 1998 el **Estado pluricultural y multiétnico** (Art. 1). En lo que refiere al actual aparato jurídico del Ecuador, el país es reconocido como **Estado intercultural** en la Constitución de 2008 (Art. 1) con la clara intención de “interculturalizar” el país, es decir de generar relaciones que permitan superar la discriminación, el racismo y la exclusión.

Así también, el Plan Nacional del Buen Vivir (ECUADOR, 2013, p. 27), señala que la interculturalidad es fundamental en la formación de un Estado plurinacional “pues nos reconoce como diferentes en origen, prácticas, costumbres, conocimientos y saberes”.

Creemos necesario subrayar el reconocimiento de que las conquistas constitucionales de 2008 en lo que refiere a plurinacionalidad, interculturalidad y derechos colectivos, “son el resultado de las luchas y debates de mucho tiempo del movimiento indígena” (MUYOLEMA, 2015) y como lo detalla la CONAIE en su propuesta recogida por (CUEVA, 2007, p. 8):

El movimiento indígena creó instrumentos conceptuales y discutimos la coherencia de nuestros postulados teóricos con la práctica cotidiana. Así, adoptamos el concepto de nacionalidad indígena entendida como una comunidad de historia, lengua, cultura y territorio; luchamos por que se reconozca el carácter plurinacional, pluriétnico y plurilingüe de la sociedad ecuatoriana; por el reconocimiento de los territorios nativos en tanto son la base de nuestra subsistencia y de la reproducción social y cultural de las diferentes nacionalidades; por el respeto a la diversidad e identidad cultural, por el derecho a una educación en lengua nativa con contenidos acordes a cada cultura; por el derecho al desarrollo autogestionario y por el derecho a tener una representación política que permita defender nuestros derechos y levantar nuestra voz (CONAIE, 1989, p. 313).

Pero además, el concepto de interculturalidad es incluido en la LOEI, subrayando la intencionalidad de interculturalizar el sistema educativo nacional, como se detalla más adelante en este trabajo.

---

El art. 29 “Un objetivo de la educación de los niños de los pueblos interesados deberá ser impartirles conocimientos generales y aptitudes que les ayuden a participar plenamente y en pie de igualdad en la vida de su propia comunidad y en la de la comunidad nacional.”

### 2.3.3. Interculturalidad crítica

Desde la perspectiva que interesa a este trabajo, el concepto de interculturalidad se distancia de la visión multiculturalista, diferenciándose de esta que básicamente describía

la existencia de múltiples culturas en determinado lugar, y planteaban su reconocimiento, respeto y tolerancia en un marco de igualdad, sin embargo, no eran útiles para analizar las relaciones de conflicto o convivencia entre las diversas culturas, no permitían examinar otras formas de diversidad regional, de género, generacional, pero sobre todo, no permitían analizar la capacidad que cada una de ellas tienen para contribuir y aportar a la construcción de relaciones de convivencia, equidad, creatividad y construcción de lo nuevo. (RAMÓN, 2000, p. 5).

Desde una perspectiva de **interculturalidad crítica** que interroga la noción de multiculturalismo porque presupone que todas las culturas estarían en un mismo plano de igualdad y que todas interactuarían de forma equitativa, algo que no se acerca a la realidad latinoamericana y ecuatoriana donde las relaciones de poder entre la cultura dominante y las dominadas son inequitativas y donde, como se ha planteado en las páginas anteriores el colonialismo pervive en la estructura social.

Así, en tanto que para el multiculturalismo la palabra clave es tolerancia, en la interculturalidad “la palabra clave es **diálogo**” (TUBINO, 2002, p. 25), por un lado, y **reconocimiento** de la diversidad de las particularidades y de las especificidades del “otro” para su valoración y no simplemente de tolerancia como lo plantea el multiculturalismo.

Por ello, acudiendo al uso crítico del concepto de interculturalidad y para el logro de su práctica, se

requiere de un doble esfuerzo. Por un lado, la de-construcción, cuestionamiento y erosión de la matriz de cultura única y forma civilizatoria capitalista, que articula y usa el orden colonial como una de sus formas más efectivas de dominación en la región. Por otra, de forma simultánea, la fundamentación de los elementos estructurales más básicos, desde los económicos, políticos y sociales, hasta los culturales y simbólicos, de una nueva matriz cultural y civilizatoria que será la cultura común, la cultura compartida, o el núcleo común inventado como elemento de transformación desde los subalternos. Solo así se puede hablar de abordar, en las sociedades actuales, un proceso de construcción de diálogo en armonía y respeto de lo diverso y lo múltiple, en un horizonte que va más allá de la visión moderna y modernizadora (VIAÑA, 2010, p. 44).



Desde esta entrada, es necesario pensar las posibilidades de articulación entre interculturalidad y descolonización.

...el discurso de la ‘interculturalidad’ –al menos en el contexto latinoamericano– sin una reflexión crítica sobre el proceso de ‘descolonización’ queda en lo meramente intencional e interpersonal, pero también al revés: un discurso político y educativo de la ‘descolonización’ no llega al fondo de la problemática, si no toma en consideración un debate sobre los alcances y limitaciones de un diálogo intercultural (ESTERMANN, 2014, p. 2).

En este sentido, interculturalidad y decolonización se imbrican porque teniendo en cuenta la descolonización, el concepto de interculturalidad crítica supera al discurso del diálogo y de la tolerancia de buena voluntad y toma en cuenta las asimetrías presentes en ese diálogo y en las relaciones entre las diferentes culturas. Así,

Una interculturalidad (y un “diálogo intercultural”) que no toma nota de esta situación de poder y asimetría, va ser cooptada e instrumentalizada rápidamente por el poder hegemónico y la “cultura” dominante, con el resultado de su “incorporación” al discurso dominante. Hoy en día, también se habla de “interculturalidad” en las oficinas del Fondo Monetario Internacional, del Banco Mundial y de los G-8... (ESTERMANN, 2014, p. 8).

La interculturalidad crítica es vista como “herramienta crítica y emancipadora tiene que apuntar a una reflexión en torno a los grandes parámetros del pensamiento crítico: clase social, identidad (y diversidad) cultural-religiosa y género” (ESTERMANN, 2014, p. 8).

Entendemos además la interculturalidad como el “**entre-culturas**” que consiste en que “dos o más culturas interactúan, se inter-penetran, pero a la vez se puede distinguir a cada una de ellas como una totalidad social relativamente autónoma” (TAPIA, 2010, p. 68-69). En este sentido, no sería suficiente la interacción de elementos de dos culturas, sino que ellos pervivan a través y después de la interacción (TAPIA, 2010, p. 69). Por tanto, la interculturalidad tiene que ver

con la interpenetración de totalidades no cerradas, a veces abierta por la dominación colonial y el hecho de la coexistencia, que es producto de la dominación largamente reproducida a través de la historia. A veces algunas totalidades son abiertas deliberadamente para interactuar con otra, en el sentido de establecer relaciones de cooperación, diálogo, y a veces también conflicto (TAPIA, 2010, p. 70-71).

Intentamos desde esta perspectiva retirar la mirada ingenua de que las relaciones “entre culturas” ocurren siempre en armonía y en equidad. Resulta ingenuo presuponer

que todas las culturas estarían en un mismo plano de igualdad, cuando es claro que “la relación “entre culturas” ocurre en una sólida y única estructura de poder configurada desde la razón colonial, lo que exige estudiarlas en el marco de relaciones de poder” (MOYA, 2009, p. 48) y por ello, en muchos casos conflictivas o tensas, pero no siempre.

De esta forma la interculturalidad no puede ser la asimilación de una cultura a otra, pero tampoco la cultura puede ser comprendida ni esencialista, ni estática o “eticista” que centra exclusivamente en la reafirmación cultural; algo que si bien consideramos indispensable al hablar de interculturalidad, no consideramos lo único; sino que concibe a la cultura en movimiento partiendo de la realidad de que

cada uno de los pueblos indígenas del “Abya Yala”<sup>37</sup> ha enfrentado condiciones históricas que han exigido un dinamismo de los referentes culturales; si las culturas indígenas se han mantenido ha sido precisamente por su capacidad para transformar, actualizar, cambiar o fortalecer sus saberes y rituales (SIMBAÑA, 2015, p. 14).

Y es precisamente en esta dinámica en donde se ubican las resistencias que han propiciado la pervivencia cultural. Además, entendemos la interculturalidad como una práctica, como un camino y un reto para la construcción de otra sociedad posible.

Pero claro, la posibilidad que surge de los momentos actuales no radica necesariamente en asumir un pensamiento indígena o afro. La posibilidad es también construir una tercera alternativa, una alternativa que busca la relación y complementariedad con estos pensamientos pero que se encamina hacia una realidad y sociedad nuevas. La interculturalidad, la plurinacionalidad, el bienestar colectivo y el buen vivir, pensados para el conjunto de la sociedad, podrían alimentar y orientar esta nueva realidad y sociedad (WALSH, 2009, p. 19).

Esa nueva realidad social implicaría el surgimiento de sociedades genuinamente plurales o lo que Arturo Escobar (2014, pág. 204) denomina el “pluriverso” que consiste en

revelar un espacio de pensamiento y de práctica en el que el dominio de una Modernidad única haya quedado suspendido a nivel epistémico y ontológico donde esta Modernidad haya sido provincializada, es decir, desplazada del centro de la imaginación histórica y epistémica, y donde el análisis de proyectos descoloniales y pluriversales concretos pueda hacerse honestamente desde una perspectiva desesencializada. Las alternativas a la Modernidad tienden hacia

---

<sup>37</sup> ABYA-YALA denominación que dio a América el pueblo Kuna de Panamá y Colombia, antes de la llegada de Colón.

formas de organizar la economía, la sociedad y la política –formas otras– que brindan, si no mejores, al menos otras oportunidades de dignificar y proteger la vida humana y no humana y de reconectarse con la corriente de la vida en el planeta. (ESCOBAR, 2014, p. 204).

Lo intercultural entonces, “va cobrando cada vez mayor fuerza para referirse a un individuo enraizado en su propia cultura pero abierto al mundo; un sujeto que mira lo ajeno desde lo propio, que observa e interactúa con el exterior desde su autoafirmación y autovaloración” (LOPEZ, 1997, p. 57). Implica la “afirmación de sí mismo en el reconocimiento del otro” (MOYA, 2009, p. 429). La interculturalidad vista como una práctica, como un camino a transitar propiciaría el logro de sociedades menos inequitativas y de vivir la diferencia con mayor igualdad.

Por lo tanto, la interculturalidad debe ser vista no solamente desde la cultura o étnicamente, sino sobre todo desde relaciones políticas, epistémicas, educativas, sociales y desde las posibilidades de crear diálogos interculturales y prácticas interculturales.

Interculturalidad es también “inter-historicidad”, lo que supone que la comprensión de la interculturalidad no se reduce a las relaciones entre culturas diferentes y estáticas, sino que además requiere la aceptación de otras historias o de la pluralidad histórica y las relaciones entre estas y los sujetos historizados, como lo propone Rita Segato (2010, p. 6).

Soltamos así las amarras que sustentan la identidad, sin dispensarla, pero refiriéndola a la noción de pueblo, como vector histórico, como agente colectivo de un proyecto histórico, que se percibe viniendo de un pasado común y construyendo un futuro también común, a través de una trama interna que no dispensa el conflicto de intereses y el antagonismo de las sensibilidades éticas y posturas políticas, pero que comparte una historia. *Esta perspectiva nos conduce a sustituir la expresión “una cultura” por la expresión “un pueblo”, sujeto vivo de una historia, en medio a articulaciones e intercambios que, más que una interculturalidad, diseña una interhistoricidad. Lo que identifica este sujeto colectivo, este pueblo, no es un patrimonio cultural estable, de contenidos fijos, sino la autopercepción por parte de sus miembros de compartir una historia común, que viene de un pasado y se dirige a un futuro, aun a través de situaciones de disenso interno y conflictividad (SEGATO, 2010, p. 7).*

## **2.4. El Ecuador en la actualidad**

### **2.4.1. Ubicación geográfica, indicadores demográficos y diversidad étnica**

El Ecuador es un país que tiene una extensión de 283.560 km<sup>2</sup>. Está ubicado en la región noroccidental de América del Sur, limitado al norte por Colombia, al sur y al este por Perú y al oeste por el Océano Pacífico, se encuentra atravesado por la línea ecuatorial, por lo que se ubica en la zona tórrida, sin embargo por estar atravesado por la cordillera de los Andes de norte a sur su territorio continental se divide en tres regiones naturales (costa, sierra y amazonia) a la que se suma la región insular de Galápagos, lo que le convierte en uno de los países más biodiversos del planeta.

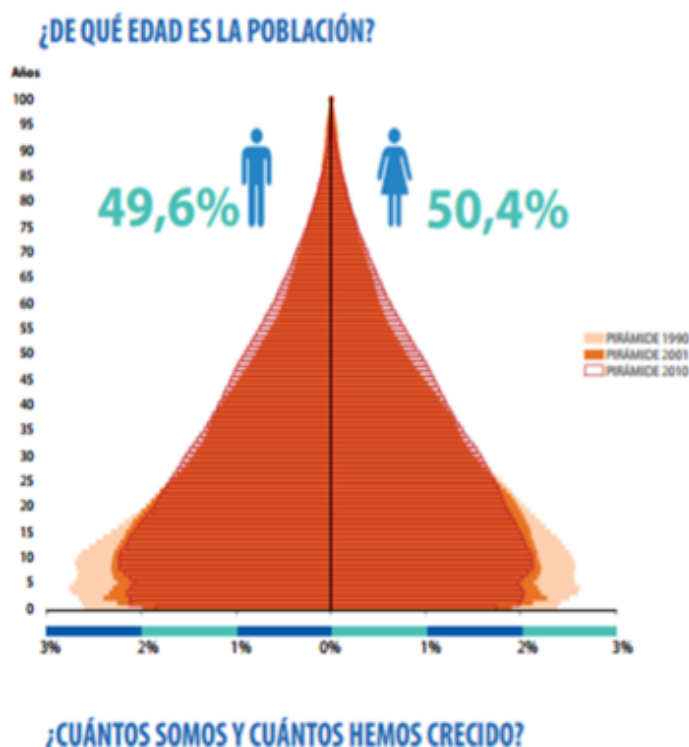
En cuanto a su población, según los últimos datos del censo del Ecuador (2010) la población ecuatoriana es de 14.483.499 habitantes con una tasa de crecimiento de 1.95, siendo uno de los países más densamente poblados de la región. Del total de población 10.250.000 habitantes viven en el área urbana y en la rural 4.649.000



Fuente Instituto Geográfico Militar del Ecuador 2006  
Ilustración 1: Mapa Físico y Político por provincias del Ecuador. Escala 1:4.000.000

De toda la población ecuatoriana, el 50,4% son mujeres, en tanto que el 49,6% son hombres. La edad promedio de los ecuatorianos es de 28 años. Una comparación de

la pirámide poblacional actual con la de 1990 muestra un importante decrecimiento de la población menor a cinco años y un aumento de la población mayor de 40 años.



Fuente: INEC Elaboración (INEC, 2010)

Ilustración 2: Edad de la Población del Ecuador

En lo que refiere a la diversidad étnica y cultural, de acuerdo al censo de 2010, el 71,9% de la población ecuatoriana se autoidentifica como mestiza, el 7,4% montubia, 7,2% afroecuatoriano, 7,0% indígena y 10,5% blanca. Aunque estos datos muestran una gran mayoría de población mestiza, la CONAIE sostiene que al menos el 40% de la población del país es indígena. Los datos de la autoidentificación sugieren un proceso de blanqueamiento y mestizaje de la población como respuesta al racismo y discriminación.

Además de los pueblos indígenas, los afro y los mestizos, se encuentra el pueblo montubio con sus propias características y expresiones culturales. La población indígena, afro y montubia han vivido condiciones de exclusión histórica.

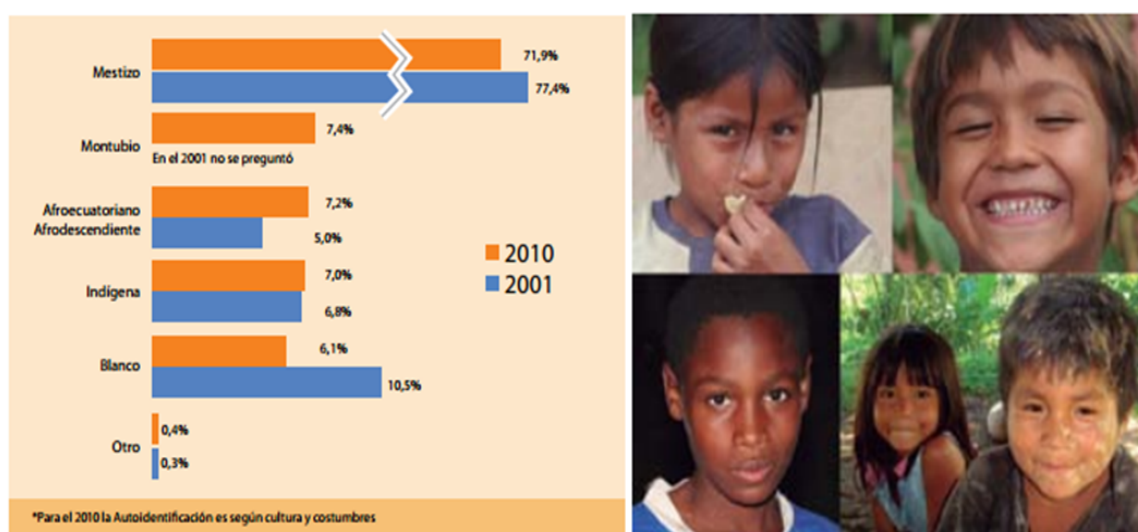
Por otro lado, si bien es cierto que si se hace una breve revisión de los datos censales en el Ecuador, los mestizos son la mayoría de la población, es importante recurrir al cuestionamiento que levanta (WALSH, 2009, p. 23) al respecto de ¿cuáles serían las implicaciones política y sociales de que un país se autodefiniera por la mayoría y

no por el conjunto de la población?, y más aún si esto ocurre en un país de mayoría mestiza que entiende su mestizaje como proceso de “‘blanqueamiento’ y meta de la mezcla indio-español” (CASTRO, et al, 2009, p. 20).

Entonces referirnos a la población indígena o afro como minoría en un país en el que la colonialidad persiste, siempre resulta riesgoso y puede ser conflictivo debido a que “si bien desde los sectores dominantes existe la propensión a minimizar o invisibilizar la presencia afro e indígena numéricamente hablando, en cambio desde los sectores subalternos existe la tendencia a la apropiación de espacios y a la resignificación de las realidades, desde la constante en alusión a que “el otro es mayoría” (VELEZ, 2008, p. 103). Por ello,

el concepto de mayoría o minoría no es un concepto tan sencillo, porque no se puede valorar a las personas por su número cuantitativo. Los indígenas son representativos por su calidad, por sus contribuciones, por el hecho de que resistieron al genocidio colonial, porque representan toda una cosmovisión importante, no para el pasado sino para el futuro del mundo (SOUSA-SANTOS, 2012, p. 32).

### ¿CÓMO NOS AUTOIDENTIFICAMOS?



Fuente: INEC (INEC, 2010)

**Ilustración 3: Autoidentificación étnico-racial**

Actualmente, la población indígena ecuatoriana se encuentra distribuida en todo el país a lo largo el territorio nacional. En el país viven 12 nacionalidades indígenas<sup>38</sup> (Achuar, Awa, Cofán, Chachi, Epera, Huaorani, Kichwa de la amazonía, Shiwia, Shuar,

<sup>38</sup> Una nacionalidad indígena es “un conjunto de pueblos milenarios anteriores y constitutivos del Estado ecuatoriano, que se autodefinen como tales, que tienen una identidad histórica, idioma, y cultura comunes, que viven en un territorio determinado mediante sus instituciones y formas tradicionales de organización social económica, jurídica, política y ejercicio de autoridad” (INEC, 2010)

Zápara y Tsa-Chila y los Kichwas Andinos). Así mismo los pueblos indígenas<sup>39</sup> del Ecuador son Chibuleo, Karanki, Kayambi, Kisapincha, Kitukara, Panzaleo, Manta-Huancabilca Puná, Natabuela, Otavalo, Puruhá, Salasaka, Saraguro, Secoya, Siona y Waranka que son pueblos la sierra en los Andes ecuatorianos forman parte de una sola nacionalidad indígena que es la Kicwha Andina. Además de los pueblos mencionados hay que señalar los Tagaeri, los Taromenane, y los Oñamenane, en aislamiento voluntario, ubicados en la Amazonia del Ecuador. Se trata entonces de un país cuya población tiene varias matrices simbólicas:

Una es la de la sociedad nacional, que comparten todos los sectores sociales en los que está dividida, y otras son las que corresponden a los otros pueblos que comparten el territorio nacional y que formalmente son parte de esa nación envolvente, pero que son portadores de una cultura propia, la de su nacionalidad étnica. (Moya A., 2009, citado por MOYA.R, 2012, p.98).

En lo que se refiere al uso de las lenguas, en el Ecuador “cada nacionalidad mantiene su lengua y cultura propias” (SIISE, 2014). “Todas las lenguas, con excepción del andwa, son lenguas vivas, en mayor o menor medida porque tienen hablantes y son transmitidas”<sup>40</sup> (RENDON, 2016, s/p). Muchos de los hablantes de las lenguas originarias hablan también el kichwa y en algunos casos abandonan su lengua para hablar el kichwa<sup>41</sup>, como es el caso de la comunidad Zápara donde todos sus hablantes “han pasado los 75 años y solo uno puede considerarse un hablante fluido, con una fluidez disminuida porque no puede hablar con la misma intensidad por la ausencia de interlocutores. La comunidad se ha kichwizado. Todos han dejado su lengua y han adoptado el kichwa”<sup>42</sup> (RENDON, 2016, s.p).

El kichwa y el shuar son los idiomas ancestrales con mayor vitalidad en el país porque tienen el mayor número de hablantes, principalmente el kichwa que tiene

---

<sup>39</sup> Un pueblo “se definen como las colectividades originarias, conformadas por comunidades o centros con identidades culturales que les distinguen de otros sectores de la sociedad ecuatoriana, regidos por sistemas propios de organización social, económica, política y legal” (INEC, 2010).

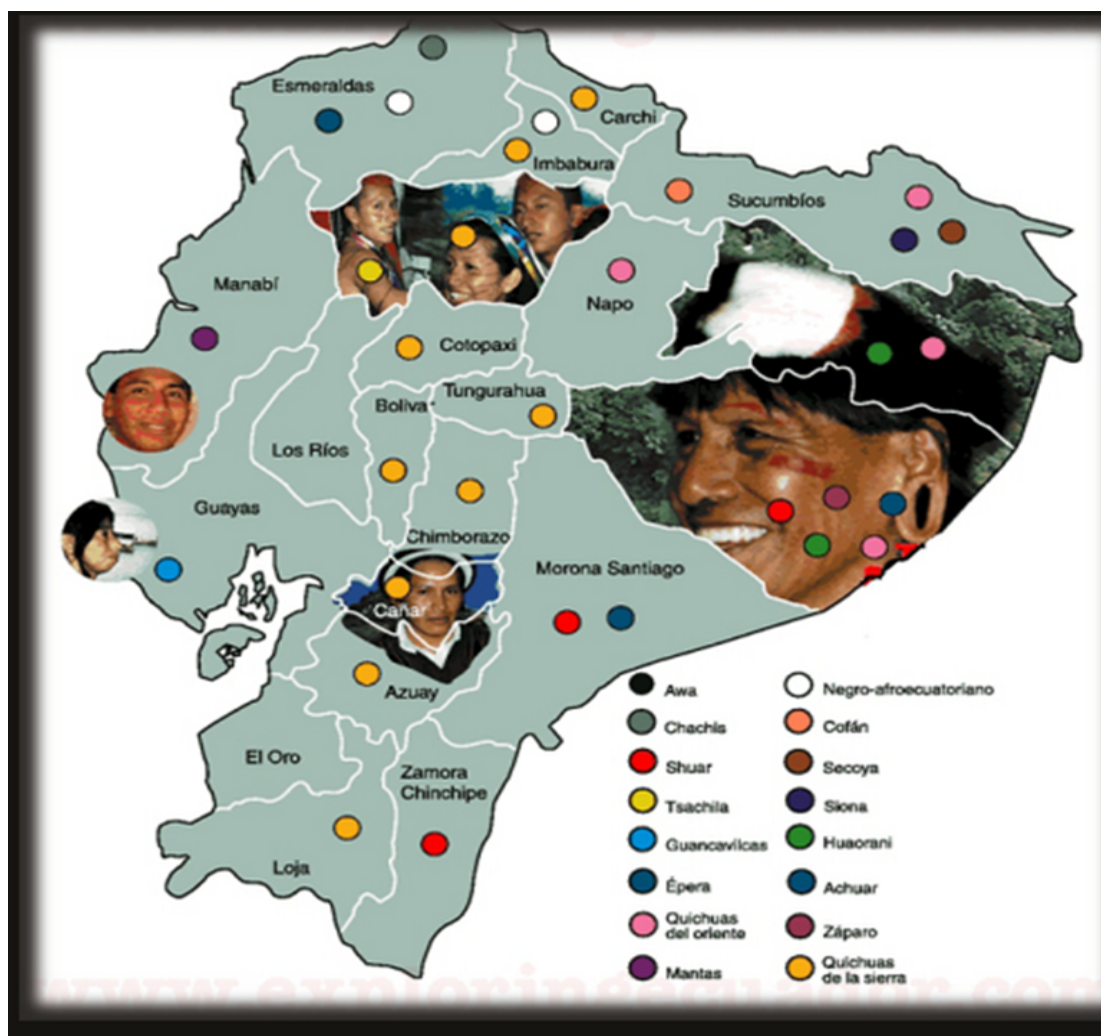
<sup>40</sup> La lengua andwa desapareció en 2012 cuando murió su último hablante.

<sup>41</sup> De acuerdo con (RENDON, 2016, s.p) El proceso de kichwización de la población Zápara tiene por lo menos 200 años. Lo que presenciamos ahora es su resultado. El kichwa sirvió en la Amazonía para aglutinar a gente de diferente proveniencia: étnica, lingüística, cultural. Desde ese punto sirvió como un aglutinante de poblaciones y, al mismo tiempo, una forma por la cual las poblaciones podían establecer alianzas. Podían, incluso, atribuirse una identidad específica (o crearla) que les permitiera posicionarse de manera más fuerte frente a los embates de los conquistadores, de los colonizadores.

<sup>42</sup> La cultura y lengua Zápara fue declarada en 2008, patrimonio intangible de la humanidad.

hablantes en todas las regiones del país, así como en toda la región andina donde habitan más de diez millones de hablantes del kichwa y sus variantes.

Así, “El castellano es el idioma oficial del Ecuador; el castellano, el kichwa y el shuar son idiomas oficiales de relación intercultural” según se expresa en el Art. 2 de la Constitución del país (ECUADOR, Constitución, 2008) y son idiomas oficiales también para los sistemas educativos en poblaciones donde se habla estas lenguas ancestrales.



Fuente (SIMBIOSIS, 2015)

Ilustración 4: Mapa de nacionalidades indígenas en el Ecuador.

#### 2.4.2. Indicadores socioeducativos

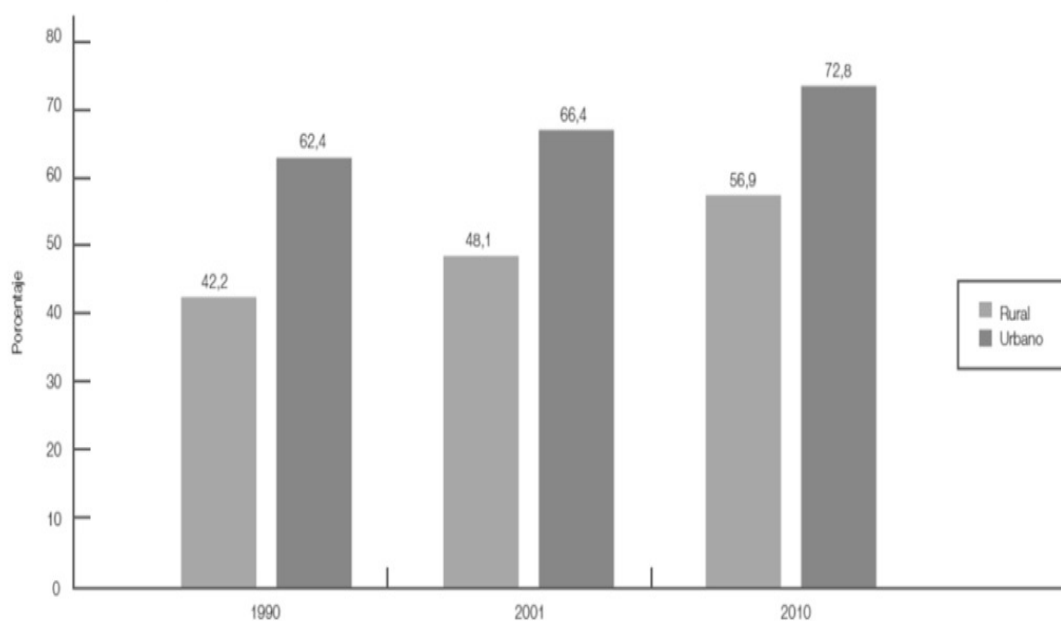
A continuación y con el fin de ofrecer una mirada de conjunto de la realidad ecuatoriana en la actualidad, presentamos algunos indicadores sociales y educativos del



Ecuador, para ello utilizamos como referencia los datos del último censo nacional de 2010 y los disponibles en el Atlas de las desigualdades del Ecuador de SENPLADES; el informe de Educiudadanía sobre el acompañamiento al Plan Decenal de Educación, así como también documentos del Ministerio Educación del Ecuador.

El índice social comparativo entre los períodos censales 1990, 2001 y 2010 muestra un ascenso “de 55,2 a 60,4 puntos entre 1990 y 2001, con un crecimiento del 0,8% anual. En contraste, el crecimiento entre 2001 y 2010 alcanzó el 1,3% anual, llegando a un puntaje de 68,1 en el último año mencionado” (SENPLADES, 2013, p. 23). Así mismo, el documento muestra entre los indicadores de mayor avance en el segundo período referido el incremento en las tasas de asistencia a la educación secundaria y superior, la dotación de personal de salud, la reducción de la mortalidad infantil. Por otro lado, “las brechas entre el sector urbano y rural son permanentes” (SENPLADES, 2013, p. 23).

Índice social comparativo por área: 1990, 2001 y 2010



Fuentes: INEC, Censo de Población y Vivienda, 1990, 2001 y 2010. Encuestas de condiciones de vida, 1995, 2006.  
Elaboración: Unidad de Información Socio Ambiental UASB y CEPLAES.

**Ilustración 5: Índice Social comparativo por períodos censales 1990, 2001 y 2010**

Fuente: INEC, 2010, Elaboración: UASB, CEPLAES, 2013, citado por SENPLADES., pa 23

Indicadores Sociales	Área rural			Área urbana			Total		
	Año			Año			Año		
	1990	2001	2010	1990	2001	2010	1990	2001	2010
Escolaridad de personas de 24 o más años (esco24)	3,9	4,7	6,0	8,4	8,7	10,0	6,7	7,3	8,7
Tasa de alfabetismo población de 15 y más años	79,0	84,0	87,1	94,3	94,6	96,3	88,3	90,9	93,3
Tasa de asistencia primaria	84,5	82,9	95,6	93,2	89,3	95,0	89,2	86,6	95,2
Tasa de asistencia secundaria	23,1	30,2	63,3	58,8	56,9	75,7	43,3	46,2	71,1
Tasa de asistencia a la educación superior	3,0	4,1	11,3	15,8	18,0	28,1	10,9	13,2	22,6
Tasa de acceso a la educación superior	3,6	5,4	7,2	20,8	24,9	28,3	14,1	18,1	21,5
Diferencia de sexo en alfabetismo (hombres - mujeres)	7,9	5,2	4,0	2,9	1,7	1,3	4,4	2,9	2,2
Diferencia de sexo en escol. (hombres - mujeres)	0,8	0,5	0,4	0,9	0,5	0,3	0,9	0,5	0,4
Personal equivalente de salud por cada 10000 habitantes	6,2	10,0	17,3	43,2	50,6	64,4	29,8	37,1	50,3
Porcentaje de niños muertos, de madres entre 15 y 49 años	11,9	6,9	4,3	6,7	3,6	3,0	8,3	4,7	3,4
Tasa de mortalidad infantil (por mil nacidos vivos)	76,2	47,3	35,0	44,0	28,2	25,0	57,8	36,2	28,6
Porcentaje femenino en la PEA	24,5	30,0	32,3	31,4	34,5	38,6	29,0	33,1	36,8
Porcentaje de viviendas con agua potable al interior	15,0	19,7	24,4	50,7	57,9	64,5	38,3	47,9	55,3
Porcentaje de viviendas con alcantarillado	11,8	18,0	21,3	54,5	58,7	63,2	39,7	48,0	53,6
Porcentaje de viviendas con eliminación de basura	10,0	20,7	41,8	61,1	77,6	87,4	43,4	62,7	77,0
Porcentaje de viviendas con servicio eléctrico de la red pública	54,4	76,3	87,0	90,3	94,4	95,0	77,8	89,7	93,2
Porcentaje de viviendas con paredes apropiadas	32,9	48,0	58,2	71,1	79,6	84,5	57,9	71,3	78,5
Porcentaje de viviendas con piso adecuado	65,2	67,5	80,0	92,1	87,5	94,0	82,7	82,3	90,8
Porcentaje de hogares con servicio higiénico de uso exclusivo	22,0	36,4	72,0	63,5	75,5	84,6	49,2	65,2	81,8
Porcentaje de hogares con más de 3 personas por cuarto	75,4	81,1	88,7	83,1	85,4	91,7	80,4	84,3	91,0
Consumo mensual familiar por habitante (\$ de 2006)	68,5	65,9	74,4	106,0	119,9	139,1	92,4	102,0	119,7
Incidencia de la pobreza	68,5	65,2	58,9	41,3	35,2	29,0	51,2	45,2	38,0
Índice social comparativo	42,2	48,2	57,0	62,4	66,4	72,8	55,2	60,4	68,1

Fuentes: INEC, Censo de Población y Vivienda, 1990, 2001 y 2010. Encuestas de condiciones de vida, 1995, 2006. Elaboración: Unidad de Información Socio Ambiental UASB y CEPLAES.

### Ilustración 6: Indicadores Sociales por Área

Fuente: INEC., 2013, Elaboración UASB, CEPLAES, 2013, citado por SENPADES, p.25

En el sector educación, el último decenio muestra algunos avances que tienen que ver principalmente con logros relacionados con la aplicación de las ocho políticas educativas del Plan Decenal de Educación del Ecuador 2006-2015<sup>43</sup> que se sintetizan a continuación:

- Universalización de la Educación Inicial de 0 a 5 años.
- Universalización de la Educación General Básica de primero a décimo.
- Incremento de la matrícula del Bachillerato hasta alcanzar al menos el 75% de los jóvenes en la edad correspondiente.

<sup>43</sup> El Plan Decenal de Educación del Ecuador 2006-2015 fue aprobado en consulta popular en noviembre de 2006, con el 66% de votos del electorado nacional.

- d. Erradicación del analfabetismo y fortalecimiento de la educación continua para adultos.
- e. Mejoramiento de infraestructura física y equipamiento de las instituciones educativas.
- f. Mejoramiento de la calidad y equidad de la educación e implementación de un sistema nacional de evaluación y rendición social de cuentas del sistema educativo.
- g. Revalorización de la profesión docente y mejoramiento de la formación inicial, capacitación permanente, condiciones de trabajo y calidad de vida.
- h. Aumento del 0,5% anual en la participación del sector educativo en el PIB hasta alcanzar al menos el 6%. (MINISTERIO-EDUCACION, 2006)

Nos detenemos en los resultados del informe de acompañamiento presentado por Educidadanía<sup>44</sup> en 2011, es decir a mitad del período previsto por el Plan, sobre los avances registrados en relación a las ocho políticas que este presenta, porque los datos recabados nos permite tener una visión de conjunto de las condiciones del sistema educativo ecuatoriano, además de que nos permite establecer comparaciones con las condiciones de las décadas anteriores y los registros más actuales.

Anotamos como datos más relevantes los que siguen: 50,17% en la tasa de cobertura de educación inicial; 94,80% de escolarización básica; 59,40% fue la tasa neta de asistencia y matrícula bruta del bachillerato.

Respecto a la política cuatro (erradicación del analfabetismo y fortalecimiento de la educación continuada de adultos), el analfabetismo para el año 2010 se encuentra de acuerdo a los datos censales del INEC 2010 en el 6,8%, siendo mayores los índices en la población pobre, principalmente en las mujeres indígenas en el 8,10%. A pesar de esta cifra, “15 de cada 100 personas, con edades a partir de los 15 años, aun habiendo aprobado al menos tres años de EGB<sup>45</sup>, no pueden entender lo que leen, o no se pueden dar a entender por escrito, o no pueden realizar operaciones matemáticas elementales” (EDUCIUDADANIA, 2011, p. 19); es decir son analfabetos funcionales. Entre las provincias que muestran mayores índices de analfabetismo están Bolívar y Cotopaxi que son provincias con importante población indígena. Así mismo, el rezago educativo tiene para 2009 cifras extremadamente altas con 5.351.137 personas entre 15 y 39 años con rezago educativo, siendo éste más significativo en la región litoral y en mujeres indígenas (AMALUISA, 2011, p. 39).

<sup>44</sup> Del Sistema de observación de propuestas educativas

<sup>45</sup> Educación General Básica

En lo que respecta a la mejora del equipamiento y de la infraestructura, el nivel de cumplimiento para el año 2010 se encuentra en seis sobre diez. De otro lado, en cuanto a mejoramiento de la calidad, de acuerdo al mismo informe de EDUCIUDADANIA (2011), el grado de cumplimiento era inferior a cuatro puntos sobre diez. Esta última cifra es confrontada en el informe con los resultados de las Pruebas SER<sup>46</sup> de 2008 en las que los desempeños estudiantiles promedio en el Ecuador fueron insuficientes y regulares en Matemática y regulares y buenos en Lengua.<sup>47</sup> Respecto a la política ocho que busca la revalorización de la profesión docente, el mismo informe señala que el nivel de cumplimiento para el año 2010 estaba en seis sobre diez puntos, haciendo énfasis en la necesidad del mejoramiento de la formación docente inicial y en carrera.

El nivel de formación docente presenta algunos desafíos de mejora. De acuerdo con el AMIE al año 2010, del total de docentes de educación regular, aproximadamente el 7,3% a escala nacional tiene título de Bachillerato en Ciencias de la Educación, el 65,9% presenta título de nivel superior docente (3.er nivel), el 6,2% título de posgrado (4to. nivel), y el 20,6% de los docentes no ha actualizado su nivel de formación docente (EDUCIUDADANIA, 2011, p. 35).

A la par que los resultados de desempeño estudiantil, los resultados de desempeño docente, no son más alentadores “los docentes evaluados a través del Sistema Nacional de Evaluación (SER) que obtuvieron una calificación entre buena e insuficiente, 6800 docentes han recibido capacitación de manera obligatoria entre 2009 y 2010” (EDUCIUDADANIA, 2011, p. 35)<sup>48</sup>

Adicionalmente, el informe refiere a la política ocho del plan “Aumento del 0,5% anual en la participación del sector educativo en el PIB hasta el año 2012, o hasta alcanzar al menos el 6% del PIB” (EDUCIUDADANIA, 2011, p. 37). El gasto en educación “muestra un ascenso del 2,6% del PIB en 2006, a invertir alrededor del 4%

---

<sup>46</sup> Las Pruebas Ser, son pruebas censadas que intentan medir el nivel de desempeño de los estudiantes de séptimo y décimo años de Educación Básica y de tercer año de Bachillerato en las áreas de Matemática y Lengua de séptimo y décimo años de Educación Básica y de tercer año de Bachillerato.

<sup>47</sup> Sobre la aplicación de este tipo de pruebas homologadas y el análisis de sus resultados, y aunque no es el objeto central de este estudio, dejamos sentada la necesidad de ampliar el debate y el análisis en contextos complejos y diversos como el ecuatoriano.

<sup>48</sup> Los procesos de evaluación docente llevados a cabo entre 2009 y 2010 mostraron las grandes complejidades en la formación y trabajo docente en el Ecuador y pone sobre la mesa la complejidad misma del sistema educativo ecuatoriano caracterizada por salarios bajos, baja inversión fiscal, descuido y un poco eficaz formación docente tanto inicial como en carrera. Aunque a partir de 2010 se experimenta un importante avance en cuanto a inversión en política educativa, el debate sobre la formación de los recursos humanos que se requiere para el sistema educativo nacional coloca sobre la mesa la necesidad de políticas sociales y educativas más asertivas.

del PIB en 2010. Sin embargo, la variación del gasto del sector frente al PIB entre el año 2009 y el año 2010 no alcanzó el 0,5% anual que propone la política” (EDUCIUDADANIA, 2011, p. 37).

Así, los años del gobierno de la Revolución Ciudadana, es decir a partir de 2008 en adelante, la inversión en educación ha subido considerablemente<sup>49</sup>, llegando a un 3.8% del PIB en 2012, a pesar de no haber llegado al objetivo del 6% previsto en el Plan Decenal y en la Constitución de 2008, el gasto en educación supera las cifras de las décadas anteriores, ampliando la oferta pública y en correlación, ampliando notablemente el acceso, la inversión en infraestructura, siendo emblemáticas aunque también cuestionadas las Unidades Educativas del Milenio. De esta manera, los primeros años de la Revolución Ciudadana bajo el gobierno de Correa se caracterizaron por una gran inversión en el sector educación:

Un indicador relevante fue la mayor matriculación a todos los niveles de la educación formal, fruto de la persistencia de políticas que vinieron desde el 2004 impulsadas por la ciudadanía y los gobiernos seccionales y fortalecidas por el gobierno: entrega gratuita de textos escolares, eliminación de los USD 25 de ‘contribución voluntaria’, universalización de la educación básica. El pago puntual a los profesores y una elevación sostenida a sus salarios contribuyeron a extender un clima de relativa paz en el sector (LUNA, 2014, p. 223).

En esta misma tónica, la política pública de la educación general ecuatoriana del último período persigue la recuperación de la rectoría del Estado sobre el sistema educativo nacional. El objetivo de la mejora de la calidad educativa se liga a la política de calidad con los sistemas de evaluación de desempeño académico a través de la Pruebas SER y con miras a las Pruebas PISA; de tal manera que “la idea de la calidad asociada a las evaluaciones de rendimiento (estudiantil, docente, etc.) no solo se mantiene a lo largo del tiempo, sino que además se profundiza” (MITENGUIAGA, 2015, p. 128), lo que por su puesto proporciona una mirada reducida de la calidad y desde luego de la educación.

---

<sup>49</sup> Hay que considerar que los últimos años la inversión económica en las áreas sociales han sido posible también porque el precio del barril del crudo (petróleo) ha tenido uno de los valores más altos de la historia

Finalmente, hay que señalar que a pesar del aumento general de la inversión en educación, el sistema educativo sigue enfrentado inequidades en lo que refiere a la asignación del presupuesto entre la educación hispana y la EIB. Siendo la primera en 2010, del 93,4% en tanto que el gasto en educación bilingüe fue de apenas 6,6%.<sup>50</sup>

Al respecto de la pertinencia contextual, esta sigue siendo una dificultad principalmente en las zonas con mayor población indígena rural de acuerdo a lo que señala el informe de la UNESCO al referirse a la educación rural en general de los países de América Latina que tienen mayor población indígena:

las regulaciones que afectan la asistencia escolar, el calendario escolar se contraponen con procesos socioeconómicos en el que participan niños y niñas (...). También se aprecia ausencia de articulación entre los niveles de educación inicial y primaria, atendiendo a la ubicación geográfica de algunas comunidades indígenas( UNESCO, 2015, p. 111)

En el caso específico del Ecuador los últimos años muestran conflictos de la política educativa del Estado con la organización indígena quienes reclaman la recuperación de la autonomía de la EIB y la reapertura de las escuelas comunitarias cerradas, entre otras cosas. (Asamblea del 17 y 18 de julio de 2015 de la CONAIE en Salasaca) (MUYOLEMA, 2015, p. 3).

De esta forma la política educativa de los últimos años muestra complejas contradicciones, principalmente en lo que tiene que ver con la EIB en el Ecuador. Si bien por un lado existe un marco constitucional y jurídico de reconocimiento de la interculturalidad en el país y de intencionalidad de **interculturalizar** el sistema educativo nacional LOEI, por otro lado las políticas educativas no siempre guardan coherencia con la necesaria pertinencia cultural y contextual que requiere la educación.

La política de creación de las Unidades Educativas del Milenio (UEM) han levantado graves críticas por parte de los sectores que defienden la educación comunitaria anotando la falta de pertinencia cultural que estas tienen además de que “el ‘modelo UEM’ está centrado en infraestructura y equipamiento. Los profesores apenas si son mencionados en el inventario de recursos. El modelo pedagógico permanece intocado” (TORRES, 2013, s.p). Por otro lado, no han sido consideradas las

---

<sup>50</sup> Datos del Ministerio de Finanzas, citados por (Luna, 2015).

características específicas de los procesos de socialización de los niños de las comunidades a las que el modelo de la UEM no atienden así como tampoco las condiciones geográficas, principalmente de aquellos sectores distantes. Algunas de estas complejidades se exponen a continuación por (LUNA, 2014, p. 245)

aparecen como verdaderos enclaves inequitativos en las zonas rurales donde generarían situaciones de exclusión para quienes no tendrían la oportunidad de acceder a ellas. Mientras hay 6.800 escuelas unidocentes en lamentables condiciones que acogen a decenas de miles de niños y niñas del campo, se construyen gigantes altamente equipadas que puede receptor a contados miles de niños.

El mismo autor, recoge el testimonio del docente indígena Mariano Morocho, exdirector de DINEIB, quien señala lo siguiente refiriéndose a las UEM “¿Qué significa Escuelas del Milenio para los pueblos y nacionalidades?, significa un sueño inalcanzable. Todos los establecimientos deberían llamarse Escuelas del Milenio, a fin de favorecer a todos y a todas como dice el slogan del Gobierno”. (Morocho, 2009, citado por LUNA, 2014, p.246) que sintetiza las complejidades que afronta la EIB del Ecuador en la actualidad.

En lo que se refiere a la formación de profesorado para la EIB, abordaremos la temática más adelante en el capítulo VI de esta tesis, donde se revisan varios proyectos de formación del profesorado del país. Sin embargo, vale la pena adelantar que en el año 2013 fueron evaluados y cerrados los institutos pedagógicos del país, incluso aquellos que formaban profesores para la EIB. Decisión de la política educativa ecuatoriana con la finalidad de crear la Universidad Nacional de Educación en el mismo año y de fortalecer la formación de docentes en las universidades del país.

### 3. CAPITULO II

#### HACIA UNA GENEALOGÍA DEL PROGRAMA ACADÉMICO COTOPAXI(PAC) CARRERA DE EIB.



*Sara shinami kanchik  
shuk muyu urmakpi shuk  
shuk ishkusha katinllami  
shaymanta shinchi  
Sara shina kara kanchik*

*La unidad es como la mazorca  
si se va el grano se va la fila  
si se va la fila  
se acaba la mazorca*

*Tránsito Amaguaña*

#### 3.1. El Programa Académico Cotopaxi (PAC)<sup>51</sup>

Iniciamos con la descripción y análisis del contexto del estudio, en la Provincia de Cotopaxi, en la zona de Zumbahua, donde se origina el PAC. Para ello, mostramos algunos indicadores socioeducativos de la provincia, además de anotar la importancia histórica de la organización social comunitaria (comunidad indígena o ayllu) y del tejido social comunitario, su relación con la organización y el movimiento indígena y las interrelaciones con la educación.

A la par que se analiza las causas de la desigualdad, la histórica explotación del trabajo y de la tierra indígena como consecuencia del sistema hacendatario y sus mecanismos de opresión, racialización y los diversos tipos de violencia que perviven en la colonialidad. Se plantea la gran capacidad de resistencia del pueblo indígena y su agencia organizativa y reivindicativa. Así, a lo largo del capítulo analizamos las imbricaciones entre organización indígena y educación y marcamos los aportes de la

---

<sup>51</sup> El programa Académico Cotopaxi, es desde el año 2003 (año en el que se amplía la oferta académica a otras provincias del país) Carrera de Educación Intercultural Bilingüe. Sin embargo, por razones simbólicas e históricas y porque muchos de sus actores le siguen denominado PAC, optamos por mantener esta denominación a lo largo de la investigación.



organización indígena ecuatoriana a la educación intercultural bilingüe y al proyecto de interculturalización de país y de la educación del Ecuador.

Con estos antecedentes, dedicamos este capítulo al análisis de la genealogía del Programa Académico Cotopaxi, actualmente Carrera de Educación Intercultural Bilingüe de la UPS. Ubicamos sus orígenes y las experiencias previas como alternativas educativas y pedagógicas de educación propia que marcan el origen de la educación intercultural bilingüe. Iniciamos con un recorrido por las diversas experiencias de educación indígena del Ecuador desde mediados del siglo XX. En éstas identificamos dos vertientes una de carácter estatal donde por las mismas características del Estado ecuatoriano son de corte homogeneizador, monolingües, frente a otras de iniciativa no estatales, privadas o comunitarias de educación propia. En el análisis, siguiendo la línea que referenciamos desde el inicio de la tesis, utilizamos la perspectiva de los estudios decoloniales. Para la comprensión de la educación, analizamos ésta desde la perspectiva de la sobredeterminación.

Situamos en las experiencias de educación indígena iniciadas por Dolores Cacuango y Tránsito Amanguaña en Cayambe<sup>52</sup>, en las escuelas de Simiatug, el SERBISH<sup>53</sup> y otras que dan origen a la educación propia y a la EIB, descritas a detalle más adelante, sumadas a la experiencia del Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi, SEIC la génesis del Programa Académico Cotopaxi para la formación de docentes para la Educación Intercultural Bilingüe. Recalamos en los procesos la agencia de los actores en la búsqueda de autonomía y para la educación propia y posterior institucionalidad de la educación intercultural bilingüe del país.

En cuanto a la metodología, para el desarrollo del capítulo, acudimos en la primera parte a fuentes secundarias que proveen de la información suficiente sobre el contexto del estudio. Para ello, se acude a datos censales y estadística oficial con el fin de situar las características sociohistóricas, los contextos y los sujetos.

Así mismo, para la historización de la educación indígena, la educación propia y la EIB en el Ecuador, se acude a la recopilación y análisis de información referenciada en fuentes de reconocidos autores ecuatorianos y de la región como (BARBA, 2006;

---

<sup>52</sup> Cayambe es una población indígena

<sup>53</sup> El SERBISH es el Sistema de educación radiofónica bicultural Shuar. Más adelante detallamos algunas características más puntuales.

CHIODI, 1990; GONZÁLEZ, 2004; LAZOS & LENZ, S/A; MARTÍNEZ-NOVO, 1988, 2004, 2007; MONTALUISA, 1988, 2008, 2009; MOYA, 1987, 2007, 2009, 2012; RAMÍREZ, 2007; ROJAS & CASTILLO, 2005; TORRES, 1992; YÁNEZ, 1996; ZABALA, 2007;). Se trabaja desde la genealogía porque se intenta, no solo una descripción cronológica de los antecedentes del PAC, sino que fundamentalmente se busca comprender las relaciones, encuentros y desencuentros entre las principales experiencias de educación propia y EIB y las profundas relaciones e imbricaciones entre EIB y organización indígena.

Finalmente, para el abordaje del Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi, SEIC como antecedente del PAC, acudimos a fuente primarias, a partir de la voz de los actores. Se busca en sus testimonios, comprender los agencia, acercarse a las complejidades, caminos recorridos, logros y paradojas. Se cuenta en esta parte con los testimonios de los informantes clave: líderes e intelectuales indígenas (MONTALUISA, 2015; RAMÍREZ, 2014; PILALUMBO, 2015; PILAGUANO, 2014; ANTE, TRÁVEZ, BALTAZAR, 1978; QUISHPE & CHANAGUANO, 1992), así como también de los padres salesianos (MAYORDOMO, 1992; HERRÁN, 2014; FARFÁN, 2014, 2015), del sacerdote diocesano (MANANGÓN, 2014) y de los académicos, IZA (2014, 2015) PUENTE (2016) y del actual Director del programa el académico (GRANDA, 2015, 2016).<sup>54</sup>

En la interpretación y procesamiento de los datos de los testimonios de las entrevistas y conversaciones, trabajamos desde la metodología de la teoría fundada o fundamentada -ya descrita al inicio- por ello, el discurso se construye con el cruce de los datos empíricos, con las opciones teóricas definidas. Adicionalmente, sin dejar de tener conciencia sobre el lugar de enunciación desde el cual cada informante se sitúa, se considerar pertinente el desarrollo del capítulo poniendo en diálogo los testimonios de los distintos actores, sin que esto signifique perder de vista las relaciones de poder que permean sus testimonios y memorias. Así mismo, interrogo (y en esta parte me refiero en primera persona) constantemente mi lugar de observación, de interpretación, de discusión y de comprensión de la realidad como investigadora.

---

<sup>54</sup> En el desarrollo de la tesis y con el fin de guardar la confidencialidad de los testimonios obtenidos en las conversaciones, hemos colocado una referencia genérica codificada junto a cada cita. La misma codificación genérica mantenemos en los capítulos siguientes. Para ver referencias de las conversaciones tematizadas ver el punto 9 de esta tesis.

### 3.1.1. Los sujetos y los contextos

*No solo por su cultura ancestral, sino también por su propia posición social, los grupos subordinados siempre han tendido a ser más interculturales que los hegemónicos, al tener que vivir entre su propio medio cultural y el que se les impone en la escuela o en los medios de comunicación*  
Juan Ansión.

#### 3.1.1.1. La provincia de Cotopaxi: Indicadores socio-educativos

La provincia de Cotopaxi se encuentra ubicada en el la región interandina, en la sierra central del Ecuador con una superficie de 6.569 Km<sup>2</sup>, tiene diversidad de paisajes geográficos y pisos climáticos que van desde el subtrópico hasta los 5.897msnm. en los altos páramos y glaciares perpetuos de los volcanes y nevados.

A nivel nacional Cotopaxi ocupa el cuarto lugar entre 24 provincias con un 8,9% del total de la población indígena del Ecuador (CODAE, et. al 2013, p. 39) con un total de 409.205 habitantes de los cuales el 21% según datos oficiales del último censo nacional se autoidentifica como indígena (ECUADOR, Censo, 2010); aunque según la CONAIE, estos superan el 45% de la población. Para el MICC (Movimiento Indígena y Campesino de Cotopaxi), la población indígena kichwa andina (del Pueblo Panzaleo) de la provincia ocupa el 68% del total de habitantes. La diversidad entre las cifras que registra el organismo oficial INEC de acuerdo al último censo nacional por autodefinición étnica y las que presentan las organizaciones indígenas marcan una importante diferencia porcentual, “lo que da a entender que debido a la violencia racista, muchos indígenas por estrategia de sobrevivencia, se auto identificaron como mestizos” (CODAE, et. al 2013, p. 37) en el último censo. Sin embargo, una simple constatación empírica al visitar los cantones y parroquias de Cotopaxi, incluso en Latacunga, que es la capital de provincia, puede permitir evidenciar la importancia numérica y cultural de la población indígena en provincia.

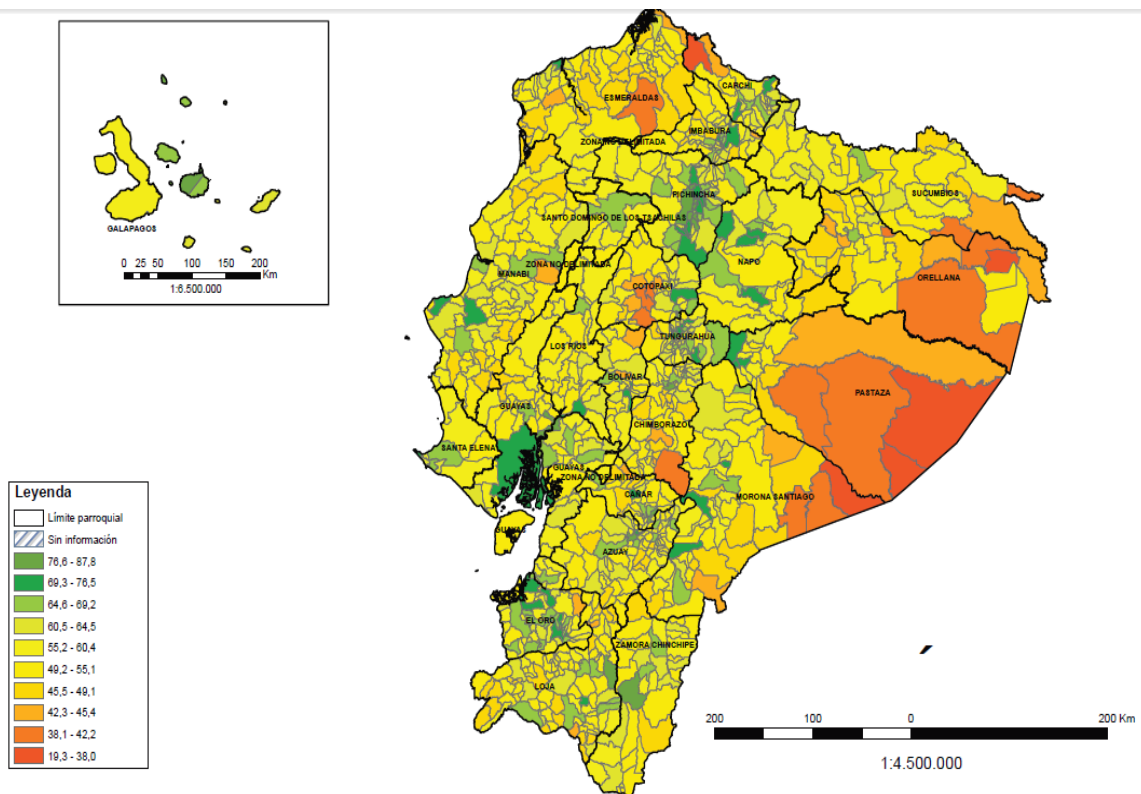
Según el INEC, (ECUADOR, Censo, 2010) aproximadamente el 30% de la población de Cotopaxi, se dedica a la agricultura. De este sector, quienes habitan las zonas más altas principalmente en la bajío o en la ceja de páramo<sup>55</sup>, constituyen las

---

<sup>55</sup> Muchos de estos territorios ahora de propiedad indígena formaron parte de las haciendas. En el proceso de repartición de tierras muchas veces se entregó a los indígenas las zonas de páramo, las zonas más altas no son propicias para la agricultura y son utilizadas para la ganadería a baja escala principalmente bobina. Las comunidades en estas zonas son extremadamente pobres.

poblaciones más empobrecidas. Las mujeres y los niños indígenas son los más vulnerables como lo corroboran los datos de los órganos estatales al analizar los indicadores sociales:

la población ubicada principalmente en los páramos de la Sierra central, tiene el más bajo nivel de escolaridad del país, con 4,2 años, y un 23% de analfabetismo. Además presenta carencias serias en vivienda, con un acceso al agua potable de sólo el 22%, y dispone solamente de 11,2 médicos equivalentes por cada 10.000 habitantes. Además, sufre en un 54% de desnutrición crónica infantil, que representa el porcentaje más alto del país. En la Sierra central los problemas más agudos son la pobreza económica, la inequidad y falta de acceso a la tierra cultivable y a otras oportunidades de empleo, y la creciente erosión de los suelos (ECUADOR, SENPLADES, 2013, p. 30).



Fuentes: INEC, Censo de población 2010., Elaboración: Unidad de Investigación Socio Ambiental UASB y CEPLAES, citado por (SENPLADES, Atlas de las desigualdades socioeconómicas del Ecuador, 2013, pág. 26).

**Ilustración 7: Censo desigualdades socioeconómicas**

En general, se puede afirmar que la pobreza económica del país se concentra principalmente en los grupos indígenas andinos, según muestra el mapa del Índice Social comparativo para el año 2010 donde se puede apreciar que las parroquias que se encuentran en las zonas más altas de la serranía, varias en el caso de Cotopaxi, se encuentran entre las más empobrecidas, al igual que ocurre con la región amazónica y

otras zonas de la sierra y costa del Ecuador. Si bien los datos expuestos muestran avances en los indicadores económicos respecto a décadas previas,<sup>56</sup> en las que mostraban indicadores de pobreza extrema, como es el caso de los registros recogidos por la Misión Salesiana a su llegada a Zumbahua a la que nos referiremos más adelante desde el testimonio de algunos participantes.

En cuanto a la problemática educativa, de acuerdo a los datos de los organismos estatales, se constata que el analfabetismo sigue siendo una grave problemática principalmente para la población indígena,

el porcentaje de analfabetismo (20,4%) triplica la media nacional (6,7%). Así, una de cada cinco personas indígenas necesita ser alfabetizada. Las mujeres indígenas de entre todos los grupos considerados tiene los niveles más altos de analfabetismo con un alarmante 26,8% (SENPLADES, 2013, p. 64).

De todas maneras, y para contrariar el dato oficial, cuando conversamos con un joven estudiante indígena de Zumbahua, sobre los datos oficiales de pobreza<sup>57</sup> de la zona, la percepción que este tiene de la pobreza es diferente y tiene más que ver otro tipo de satisfacciones distintas a las de riqueza económica y aunque este no es el tema central de esta tesis, puede aportarnos a comprender mejor la cultura del pueblo kichwa andino panzaleo<sup>58</sup>.

A nosotros nos vienen y nos dicen que somos pobres... y eso es racismo, nos dicen que somos pobres los indígenas... Si aquí nunca nos falta comida, nunca nos falta nuestra tierra, aquí tenemos lo que necesitamos... Piensan que solo por estar en la ciudad ya tienen más... (estudiante indígena J, entrevista, 2016).

Por otro lado en lo que tiene que ver con indicadores educativos, hay que considerar en estas cifras que los datos de analfabetismo<sup>59</sup> refieren al castellano que es el idioma oficial del Ecuador, mientras que “el kichwa y el shuar son idiomas oficiales de relación intercultural. Los demás idiomas ancestrales son de uso oficial para los

---

<sup>56</sup> Ver capítulo 1

<sup>57</sup> Aunque la tesis no profundiza sobre la percepción de pobreza en las zonas con población indígena, si dejamos marcado como interrogante la concepción desde dónde se piensa la pobreza, concepción que puede entenderse desde la propias necesidades de los pueblos.

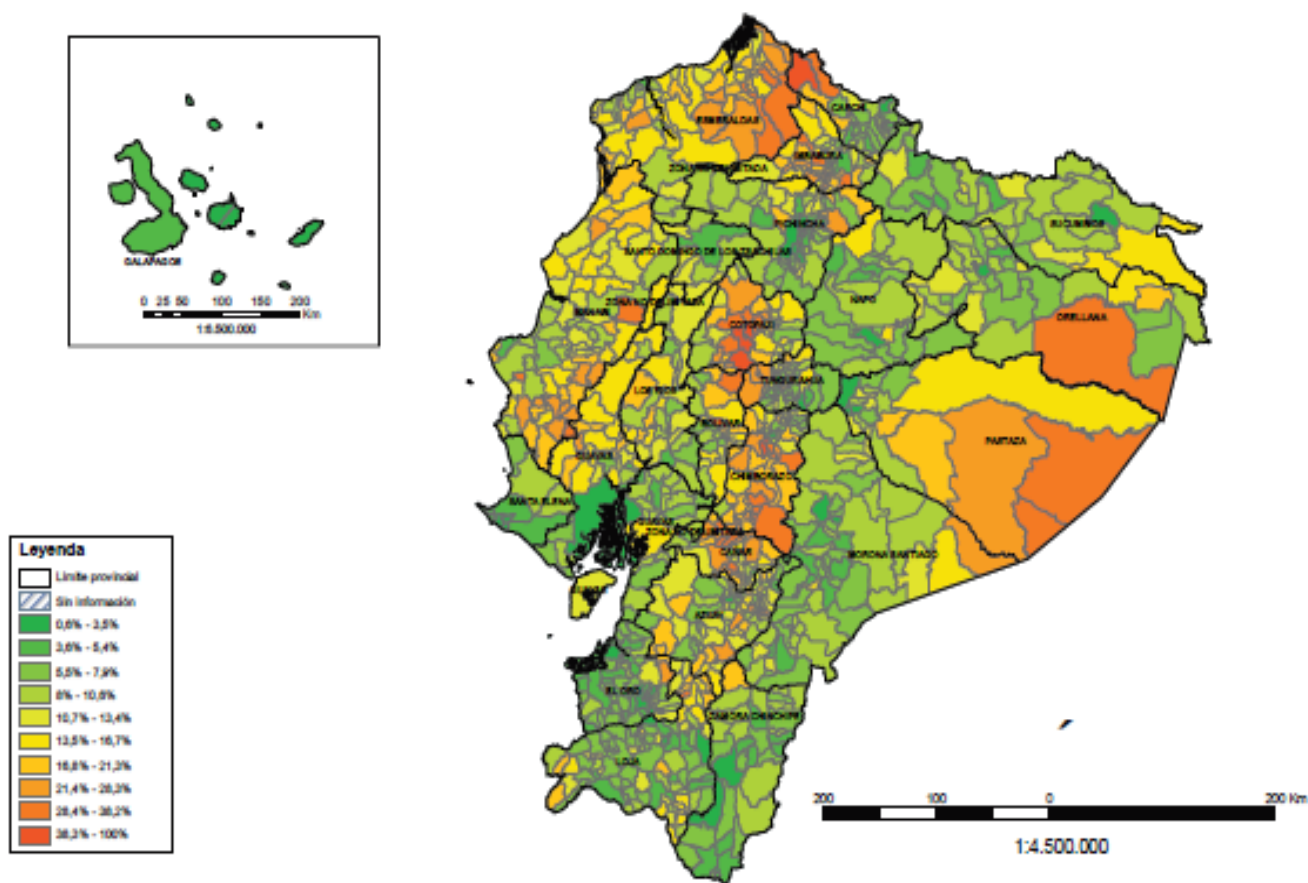
<sup>58</sup> La población de Zumbahua pertenece al pueblo indígena kichwa panzale (uno de los pueblos que conforman la nacionalidad kichwa).

<sup>59</sup> Hay que considerar que el análisis de datos de analfabetismo, así como la categoría de alfabetismo es precaria en contextos de diversidad cultural y lingüística como el ecuatoriano.

pueblos indígenas en las zonas donde habitan y en los términos que fija la ley. El Estado respetará y estimulará su conservación y uso” (ECUADOR, Art 2, Constitución, 2008).

Sin embargo, también es importante indicar que varios programas de alfabetización han incorporado el uso de la lengua materna en los procesos educativos, como es el caso del Programa Dolores Cacuango<sup>60</sup> entre 2007-2008, atendido a 9.501 personas en su propia lengua y entre 2.008 y 2009, a 27.391 personas. El programa de alfabetización “Yo si puedo”, es también otro ejemplo interesante, fue ejecutado por los gobiernos locales, incluso en zonas con alta presencia de indígenas kichwa hablantes, como el caso de Cotacachi. Entre 2004 y 2008 este programa alfabetiza a más de 121.373 personas (UNESCO, 2009, p. 32).

### Tasa de analfabetismo, por parroquia: 2010



Fuentes: INEC, Censo de población 2010. Elaboración: Unidad de Investigación Socio Ambiental UASB y CEPLAES, citado por, SENPLADES, 2013, pág. 67.

**Ilustración 8: Tasa de Analfabetismo por parroquia**

<sup>60</sup> El programa de alfabetización Dolores Cacuango estaba dirigido a población indígena.

En el mapa se puede observar que los cantones del páramo de Cotopaxi, tienen las tasas más altas de analfabetismo. De igual manera, las brechas en el grado de escolaridad y el rezago escolar siguen siendo mayores en el sector rural e indígena en esta provincia.

Al analizar comparativamente los datos de escolaridad por etnicidad, sexo y años promedio de permanencia en la escuela entre los años 2001 y 2010 (...), se puede constatar que la peor situación –pese a los avances existentes– la sufren las mujeres indígenas, que han pasado de un promedio de 2,6 años en el 2001 a 4,8 años en el 2010... si se compara con los demás grupos étnicos, la población indígena en conjunto, tiene menor acceso al bachillerato. ... son los pueblos indígenas y especialmente la mujer indígena, la que tiene menor acceso a la educación superior 4.2%, frente al 12.7% y 23.7% de mujeres afroecuatorianas, mestizas, blancas y montubias, respectivamente... (CODAE, et. al 2013, p.37)

Más recientemente, en 2012 y 2013, el Estado ecuatoriano a través del Ministerio de Educación aplicó el Programa de alfabetización Dolores Cacuango, “diseñado para alfabetizar a personas en las lenguas maternas de pueblos y nacionalidades indígenas” (ECUADOR, Ministerio de Educación, Alfabetización, 2015) Este programa atendió a 44.021 personas mayores de 15 años con la utilización del texto “Ñuka Yachana Kamu”<sup>61</sup>,

El contenido se orienta a fortalecer la identidad para la interculturalidad, a través de una metodología reflexivo-crítico que recoge la experiencia y cosmovisión indígena. Se generan procesos de enseñanza-aprendizaje para jóvenes y adultos que contemplan el acercamiento lingüístico a la lengua hispana (dominio básico). (ECUADOR, Ministerio de Educación, Alfabetización, 2015).

Actualmente, el Ministerio de Educación del Ecuador tiene entre su oferta educativa programas de alfabetización y postalfabetización destinados a personas mayores de quince años con escolaridad inconclusa, o que nunca han ingresado al sistema educativo (ECUADOR, Ministerio de Educación, Alfabetización, 2016).

### ***3.1.1.2. La contextualización e historización***

“No es posible encarar la educación sino como un quehacer humano. Quehacer que se da en un tiempo y en un espacio, entre los hombres, unos con los otros” (FREIRE, 1972, p. 19). Por ello, es relevante colocar como marco de la reflexión de los procesos educativos los contextos y sujetos historizados. Solo desde una perspectiva histórica entenderemos el fenómeno educativo como un fenómeno historizado y la educación

---

<sup>61</sup> Del kichwa, significa el “donde yo aprendo”. Texto del Ministerio de Educación del Ecuador.

como una práctica social que es modificada por las condiciones estructurantes, pero que a la vez la agencia de los sujetos puede modificar la estructura e incidir en lo social. Situamos a continuación los referentes socio históricos, los contextos y los sujetos.

Al igual que lo que ocurre en el resto del país, principalmente en la región andina del Ecuador, en la provincia de Cotopaxi se hereda la matriz colonial

representaciones sociales simbólicas y juicios de valor... relaciones de poder y jerarquías sociales que se manifiestan en actitudes y comportamientos racistas, xenofóbicos, sexistas; es decir, discriminatorios en general. El modelo económico neoliberal aunque amparado en la democracia liberal que pregona libertad individual e igualdad de derechos, profundizó las desigualdades... Es así como la diversidad se convierte en sinónimo de desigualdad... La exclusión se expresa en desigualdades o brechas sociales, culturales y económicas y se reproducen en prácticas culturales profundamente arraigadas (ECUADOR, SENPLADES, 2013, p. 12)

La construcción de la desigualdad que ha colocado a los diferentes “en el otro margen, en el lado de afuera... los ha pensado en la exterioridad de todo lugar social, político, cultural y económico” (ARROYO, 2010, p. 1406, traducción propia), siendo esta desigualdad de diversos tipos porque “en una misma persona o grupo de personas pueden confluír varios tipos de desigualdades. Cuando la discriminación por razón de género, condición económica y étnica confluyen” (SENPLADES, 2013, p. 15). y añadimos también epistémica (MIGNOLO, 1995, 2005).

En la Provincia de Cotopaxi, como en resto del país y la región, la comprensión de la educación, de los contextos y los sujetos requiere un análisis que se amplía a otras variables como el origen étnico-cultural y lingüístico, las relaciones de género y sus construcciones históricas; sin olvidar las cuestiones relacionadas con clases sociales y distintas condiciones socioeconómicas.

En el caso de los pueblos y territorios ecuatorianos que fueron conquistados y colonizados por los europeos en el siglo XVI, se tiene en cuenta en el análisis la complejidad de la imposición cultural, económica y política del proyecto civilizador europeo y eurocéntrico, que se basa en la “idea misma de modernidad como modelo civilizatorio universal” (LANDER, 2000, p. 27), el capitalismo colonial/moderno y eurocentrado como nuevo patrón de poder mundial (QUIJANO, 2000, p. 201), la codificación de la diferencia entre conquistador y conquistado en la idea de raza (CASTILLO y ROJAS, 2005, p. 23) y la racialización de las relaciones sociales, del



trabajo y su jerarquización. Junto con ello, se consideran las múltiples formas de resistencia<sup>62</sup> a la dominación.

### **3.1.1.3. El Ayllu o comunidad: cultura y lengua. Colonización y resistencia**

Al remontarnos a la historia de la provincia de Cotopaxi, encontramos que esta estuvo habitada antes de la llegada de los Incas en el siglo XV por cacicazgos o curacazgos regionales (Señoríos Étnicos) que en la actualidad pertenecen al Pueblo Panzaleo. Durante la ocupación inca estos fueron incorporados a su estructura administrativa aunque “el perfil cultural de los pueblos invadidos se mantuvo” (BARBA, 2006, p. 61). El modelo de ocupación inca mantiene los rasgos culturales, religiosos y de organización comunitaria de los antiguos señoríos étnicos que “se asentaban en una estructura de producción comunitaria. No se daba en ellos una apropiación privada de los medios de producción. La tierra, fundamentalmente, era propiedad común” (AYALA MORA, 2008, p. 10). De acuerdo con este autor, la presencia inca trajo una “racionalización del sistema comunitario”, pero no su eliminación. Los caciques de las comunidades o ayllus sometidos pasaron a formar parte de la élite dominante; ellos constituirían el vínculo entre la comunidad y el nuevo sistema incaico. Así mismo, las culturas locales se mantenían en los pueblos conquistados; el kichwa se convirtió en lengua franca y para relaciones de comunicación. El ayllu como comunidad organizada a partir de la familia ampliada permanece, manteniéndose también sus rasgos culturales.

La base de la producción y organización social estaba en la comunidad, regida por su tradicional cacique, que pasó a formar parte de la burocracia imperial. Cada ayllu o comunidad debía autoabastecerse y entregar, además, contribuciones en productos o trabajo que eran centralizados por los conquistadores. De este modo se incrementó el intercambio y se explotó la mano de obra para la construcción de caminos, sistemas de regadío y otras obras orientadas a aumentar la producción agrícola y la comunicación entre los pueblos. Las castas dominantes de guerreros y sacerdotes vivían de la extracción de excedentes del trabajo de las comunidades, cuyo control político debió mantenerse a base de una fuerte represión. Así pues, el Estado inca se caracterizó por su eficiente organización, asentada sobre las relaciones comunitarias y por sus rasgos autoritarios (AYALA MORA, 2008, p. 11).

---

<sup>62</sup> En el Ecuador la resistencia es un derecho colectivo constitucionalmente reconocido desde 2008. (Art. 98)

Durante la invasión y colonización española, varios de los mecanismos de ocupación Inca fueron aprovechados por los conquistadores como mecanismos de dominación y explotación. En el territorio que hoy es la provincia de Cotopaxi (Corregimiento de Latacunga en la colonia) como en toda la región andina del Ecuador, los españoles aprovecharon la presencia de la comunidad como base de la organización social y cultural y del kichwa como lengua general en los procesos de dominación y explotación.

Acorde al *modus operandi* de ocupación y dominio español, en el corregimiento de Latacunga fueron incorporados los más importantes caciques del territorio, como agentes de control y exacción de la población a su mando, en el beneficio de la Corona Española. Para el caso de Cotopaxi se menciona a los caciques Cando (Angamarca), Cunsi (Sigchos), Hacho (Latacunga) y Ati (Salcedo). Las fuentes etno-históricas, destacan el rol cumplido por los Ati y los Hacho en el proceso de instauración de la administración española y "pacificación" de pueblos en rebeldía, ambos cacicazgos en época del incario habrían sido sujetos de las mismas prerrogativas y parte de las élites administrativas (BARBA, 2006, p. 62).

El kichwa, que era lengua franca en el Tahuantinsuyo, era también lengua de las élites del imperio y de la mayoría de los habitantes andinos por lo que en la conquista, muchos españoles "se entregaron al aprendizaje del idioma" (Guevara, 1972, p. 47, citado por GUERRERO e IÑIGUEZ, 1986, pág. 18). Así el kichwa fue utilizado como "vehículo válido de comunicación dentro de la perspectiva de subordinación a los intereses del nuevo imperio colonial" (GUERRERO e IÑIGUEZ, 1986, p. 20), principalmente en la evangelización; siendo los misioneros los responsables de la propagación del kichwa en las regiones conquistadas, principalmente de la región andina. No ocurrió lo mismo con los indígenas amazónicos y de las zonas tropicales quienes tienen contacto con occidente más tardíamente y mantienen su lengua vernácula hasta la actualidad, como por ejemplo los shuar, achuar, wao y tsachila.

Consolidada la conquista, la colonización significó la imposición cultural, como proceso civilizatorio fundamentado en la idea de superioridad del blanco europeo, de la epistemología occidental y de las relaciones de producción capitalistas que reprimía toda forma de diferencia y dando origen al "*otro*", convirtiendo toda diferencia en

desigualdad. El proyecto de la modernidad se convierte así en el “ejercicio de violencia epistémica” (CASTRO GOMEZ, 2000, p. 91)<sup>63</sup>

‘Otridad’ que no es una condición natural de determinados grupos humanos, sino el resultado de una estrategia de ‘marcación’ en la que unos sectores de la población logran asignar a otros un lugar de alteridad esencial, que crea las condiciones para su dominación; esta estrategia de otrerización implica el establecimiento de un sistema de jerarquías, en cuya cima se encuentran los sectores dominantes (ROJAS & CASTILLO, 2005, p. 16).

En términos culturales y lingüísticos, la colonia significó castellanización de los indios. Tanto la Cédula Real de 1685, como la “Carta de Ordenes” de la Real Audiencia de Quito de 1695 imponen la castellanización del indígena con fines principalmente evangelizadores, civilizadores y políticos. De esta manera, durante la colonia las lenguas indígenas, la cultura y los saberes se subalternizan, pero no desaparecen y, aunque “los monarcas españoles justificaban la conquista en la civilización y la salvación de los indios” (RAMON, 2014, p. 1), el kichwa y la organización comunitaria perviven como forma de resistencia y en la utopía que traspasa la dominación del “otro”.

La legislación de Indias “mantuvo una división entre la *República de blancos*, que agrupaba a los colonos, y la *República de indios*, que mantenía elementos comunitarios constitutivos e inclusive autoridades étnicas, como los caciques, asimilados a la burocracia para efectos de gobierno y recaudación de impuestos” (AYALA MORA, 2008, p. 17). De esta manera, el Rey entregaba a los indios las tierras comunitarias a cambio del pago de impuestos en lo que se denominó el “pacto tributario” (RAMON, 2014, p. 1). Esto, a su vez originó el surgimiento de nuevas formas de organización e identidad indígena “que permitieron nuevos tipos de inserción de los pueblos indios en la vida del conjunto social... por relaciones de interdependencia y dominación” (AYALA MORA, 2008, p. 17).

Los indígenas aprendieron pronto ciertas técnicas agrícolas, el cultivo de plantas y la domesticación de animales venidos del viejo continente. El quichua, que comenzó a ser difundido por los incas, terminó por ser la lengua común de los indios, por influencia también de los misioneros. Se dio una interrelación de ese idioma con el castellano. La religión, usada para el sojuzgamiento, fue asimilada como forma de identidad y de expresión de la resistencia indígena<sup>64</sup>. Muchas

---

<sup>63</sup> Castro Gómez retoma la crítica a la modernidad de Gayatri Spivak

<sup>64</sup> Aunque este no es el tema central de esta investigación, anotamos que el sincretismo religioso está presente en las múltiples formas de expresiones religiosas de los andes ecuatorianos caracterizado por

veces las formas religiosas y culturales fueron más efectivas para la continuidad aborigen, que las fugas masivas, los suicidios y los levantamientos violentos que, desde luego, tuvieron gran incidencia sobre todo en determinados momentos de la vida colonial (AYALA MORA, 2008, p. 17).

La *encomienda* para el trabajo de la tierra, el *obraje* en las textileras y la *mita* en la extracción minera fueron las principales formas de explotación del trabajo y de la tierra y sus recursos.

Posteriormente, en el siglo XVIII las reformas borbónicas impulsadas por la corona española produjeron un nuevo “*pacto colonial*” con el concertaje como nuevo mecanismo de explotación que permitió la consolidación del latifundio y la creación de grandes haciendas con un sistema tributario que en la práctica ataba al indígena al hacendado con deudas que se transmitían de generación en generación. De esta manera el latifundio se constituyó en el “eje de todo el sistema económico... La necesidad de pagar tributos, compromisos religiosos, etc., obligó a los indígenas a trabajar más tiempo para los propietarios que aquel establecido en la mita” (AYALA MORA, 2008, p. 19). A través del concertaje, los indígenas y sus familias quedaron atados al latifundio y al latifundista por generaciones.

Si la relación indígena-español nació en la figura del jornal, con el paso del tiempo el indígena llegó a un endeudamiento asfixiante que terminó viviendo en un huasipungo, bajo relaciones esclavizantes. Pero el enganche de la fuerza de trabajo "concertada" ocasionó la airada protesta, especialmente de los asentamientos de la Sierra Central. Se produjeron innumerables levantamientos indígenas en el lapso de 1760 a 1806 en Tungurahua, Chimborazo y Cotopaxi (BARBA, 2006, p. 74).

La independencia de España no cambió las relaciones entre el hacendado y los indígenas que trabajaban en las haciendas por lo que los indígenas que habían llevado a cabo grandes “alzamientos en las décadas previas, había la conciencia de que los beneficiarios de la autonomía eran justamente los terratenientes que habían contribuido a la sangrienta represión de esos alzamientos. Por ello, los pueblos indios solo excepcionalmente apoyaron las luchas independentistas” (AYALA MORA, 2008, p. 22) que fueron gestadas y protagonizadas principalmente por los criollos “los patriotas, fueron los notables latifundistas, a los que se sumaron lo que podríamos denominar

---

la reinterpretación del catolicismo y la conversión de las divinidades andinas en santos y vírgenes. Para ampliar ver (Segundo Moreno, Cosmos, hombre y sacralidad, 1995).

grupos medios de la sociedad colonial, entre ellos los intelectuales, que dieron un sesgo radical al proceso” (AYALA MORA, 2008, p. 22).

Si bien para los criollos, la independencia significó transformaciones económicas y políticas para la sociedad en general, esto no fue así, más bien pervivieron los rasgos coloniales en la naciente República. “El fuerte sentido corporativo y estamentario continuó sobre las fórmulas republicanas; se mantuvo la discriminación racial y la exclusión de la mujer de la vida política. Los rasgos aristocratizantes continuaron articulando las relaciones sociales, la cultura y la ideología” (AYALA MORA, 2008, p. 28). Para los indígenas, el concertaje y el pago de tributos se mantuvieron por más de cien años después de la independencia. El país “nació dominado por los grandes latifundistas, señores de la tierra que controlaban el poder regional. La mayoría de la población eran campesinos indígenas, sujetos a la hacienda por el concertaje” (AYALA MORA, 2008, p. 26). En Cotopaxi, “la posesión de las haciendas se transmitió de familia en familia, mediante la figura de la herencia como el mecanismo más usual, compra-venta y por sociedad conyugal... los mayores propietarios de tierras han sido las familias Ascázubi y Lasso” (BARBA, 2006, p. 64).

Con la república, el latifundio se fortalece, principalmente en las provincias andinas y el trabajo indígena concertaje y huasipungo continúan, entonces las comunidades indígenas “vieron más que antes invadidas sus tierras comunales y reforzados los mecanismos de sujeción al latifundio” (AYALA MORA, 2008, p. 28). Sin embargo, los gobiernos criollos no revierten en su totalidad las tierras comunales, pues aún mantienen “el discurso paternalista de proteger a los indios y les quedaba el recuerdo de los grandes levantamientos indígenas que sacudieron el siglo, en muchos de los cuales se reivindicó el pacto tributario” (RAMON, 2014, p. 2).

La organización de la comuna indígena, la cultura y cosmovisión andina se mantiene

a pesar del continuo discrimen a las culturas indígenas, del sometimiento y explotación; los indígenas continuaron vinculados a la tierra y conservaron la cohesión comunitaria. La tierra y la comunidad siguen amparando hasta ahora sus valores culturales y sus comportamientos sociales (BARBA, 2006, p. 66)

y en el vínculo del indígena con la “pachamama” o la madre tierra y su visión sagrada y comunitaria de la naturaleza. Tierra y territorio son fundamentales en las culturas andinas del ayllu y la llakta.

No hay indio sin tierra, como no hay pez sin agua. No nos sentimos dueños de la tierra. Ella es nuestra madre. No es una mercancía. Es parte integral de nuestra vida, es pasado presente y futuro. (...) Nosotros somos parte de esa naturaleza (CONAIE 1990, citado por SALTOS, 2002, p.7).

De esta manera, las comunidades, tierra y territorio y sus “derechos específicos se convirtió en una forma aceptada de gestión de la diversidad y como un derecho ganado por los indios” (RAMON, 2014, p. 1). A pesar de que, durante las primeras décadas del siglo XX vieron intentos de revertir las tierras comunales, en 1937 se expide la Ley de Comunas a partir de lo cual “las comunidades indígenas se multiplicaron y fortalecieron. Unas lo hicieron como continuidad de las antiguas parcialidades que habían mantenido sus tierras comunitarias, en tanto otras, se conformaron con la disolución de la hacienda” (RAMON, 2014, p. 2) a partir de la ley de Reforma Agraria de 1964 y 1972<sup>65</sup>

La comunidad indígena entonces “unió tres atributos fuertes: el acceso y manejo de un territorio conocido y delimitado heredado del pacto tributario, una autoridad propia elegida por el común de indios y sistemas internos reciprocidad para el acceso a bienes y servicios” (RAMON, 2014, p. 2) como es el caso de la minka<sup>66</sup> para el trabajo colectivo comunitario y reciprocidad como el makimanachiy y rantynpak<sup>67</sup> que se mantienen hasta la actualidad. Según Chiriboga (1984, pág. 24 citado por MARTINEZ, 1998, pág. 3) “los roles de las comunas eran los siguientes: legitimación de valores, modos y prácticas indígenas, representación política y defensa, gestión social de los recursos naturales fundamentales y de otros necesarios para la reproducción, cohesión social e ideológica que generan un sentimiento de identidad”

Sobre estas estructuras de enorme raigambre de las comunas nacieron las organizaciones de base que luego se confederaron en la CONAIE, que unió a esa estructura un cuestionamiento al estado uninacional, proponiendo una nueva gestión de la diversidad cultural en la década de 1980. Durante dos décadas se debatió en el país la propuesta de esa nueva gestión de la diversidad, a través de

---

<sup>65</sup> A la ley de reforma agraria y sus consecuencias ya hemos referido en el primer capítulo.

<sup>66</sup> La minka kichwa, es la tradición de trabajo comunitario con un objetivo común.

<sup>67</sup> El makimanachiy y rantynpak del Kechwa, costumbre de la reciprocidad. Ambas tanto la minka como el rantynpak, involucran una serie de valores culturales como el trabajo en equipo y la colaboración, la solidaridad, la gratitud, etc.

un estado “pluriétnico y pluricultural” en la Constitución de 1998... Con el acceso de un régimen aupado por movimientos de izquierda y la promulgación de la Constitución del 2008 que declaró al país “plurinacional e intercultural” (RAMON, 2014, p. 2).

#### **3.1.1.4. La zona del Quilotoa y los inicios de la experiencia educativa**

Para contextualizar nuestro trabajo, a continuación presentamos algunas características de la zona de Zumbahua donde se ubica el inicio de la experiencia del SEICC y del PAC. Así, anotamos algunos datos geográficos, históricos y demográficos para la década de 1970, donde se inicia la experiencia.

“Zumbahua es territorio indígena” (líder indígena A, entrevista, 2014) que se encuentra ubicada en el corazón de la Provincia de Cotopaxi a 3.600 msnm; la altitud en la zona de volcán- laguna Quilotoa. La altitud de la zona oscila entre los 2.500 a 4.500 msnm, que corresponde a los altos páramos andinos.

Durante la Colonia, la hacienda de Zumbahua fue una encomienda.

Tras la conquista se distribuyeron la tierra y todo lo que había sobre ella, incluidos los indios. El encomendero recibía el trabajo gratuito de los indígenas a cambio únicamente de la comida que garantizara su subsistencia y de la “doctrina”, que consistía en cristianizarlos y “civilizarlos” (MAYORDOMO, entrevista, 1992).

Esta hacienda perteneció luego a la orden religiosa de los Agustinos quienes con la introducción del ganado ovino la convirtieron en una hacienda ganadera que proveía de materia prima a un obraje en Latacunga que era de propiedad de los mismos Agustinos.

Con la expedición de la “Ley de Manos Muertas” en 1908 en el gobierno de Eloy Alfaro, mediante la cual se expropia a los religiosos las tierras y se entregan al Estado, la hacienda de Zumbahua pasó a propiedad de Estado (Junta de Beneficencia) “La Ley no eliminó la sujeción de los habitantes de la misma sino que al contrario, “los indios salieron del fuego para caer en las brasas. En 1911, los indígenas simplemente cambiaron de dueño” (MAYORDOMO, entrevista 1992).

Hay que tener en cuenta que toda la zona de Zumbahua era una zona donde la Iglesia fue hacendada, era sobre todo la comunidad de los Agustinos... Trescientos años de hacienda, pero no con una presencia de la Iglesia directa. Sino que a través de los administradores de haciendas pero la Iglesia se beneficia de esto, hasta inicios del siglo XX donde la hacienda pasa a manos del Estado. Y hay que saber que desde la hacienda es de donde se financia la Universidad

Central... Después de la Revolución Alfarista la relación de explotación sigue ¡la misma!. Es decir, siempre se sacaron todos los beneficios posibles de la tierra y del trabajo y nunca hubo devolución hasta los años sesenta de la primera Reforma Agraria y después con el gobierno militar que hace la siguiente Reforma Agraria (salesiano A, entrevista, 2014).

Con la Reforma Agraria, por la cual habían luchado los pueblos indígenas, y aunque su resultado es a veces contradictorio, se lleva en efecto en Zumbahua y las comunidades aledañas al Quilotoa (Guangaje, Tigua, Guayama) procesos de devolución caracterizados por diversos conflictos. En algunos casos las disputas fueron violentas con los antiguos hacendados

sobre todo en Chugchilán, el conflicto era con el hacendado; todavía, era presencia de hacienda Guayama, Pilapuchín. En otros sectores sobre todo en la zona de Zumbahua, había conflicto de tierra por la aparición de caudillos que se quedaron con la tierra, entonces hubo conflictos entre comunas (salesiano A, entrevista, 2014).

En lo que refiere a la población, de acuerdo a un estudio realizado por la Misión Salesiana, para 1971, en Zumbahua-Guangaje habitaban aproximadamente 35.000 personas con una doble ocupación, el pastoreo de ovejas y la agricultura. La agricultura en los distintos pisos climáticos, que van de la ceja de selva hacia la región costera a los pisos más altos hasta los 3600 msnm, los cultivos son varios. De 3600 a 3.800 se cultiva cebada, maíz, haba y papa; sobre los 3.800 no hay cultivos de ninguna clase, la vegetación es el pajonal del páramo andino. (INSPECTORIA-SALESIANA, 1971, p. 7-8). “Los indígenas pastores de ovejas que habitan sobre los 3200 msnm, son extremadamente pobres” (MANANGON, et. al 1992, p. 62). Así mismo, a la época se constata una alta densidad demográfica, aproximadamente 115,4 hab/Km<sup>2</sup> en relación a la superficie cultivada (INSPECTORIA-SALESIANA, 1971, p. 8) y una altísima mortalidad principalmente infantil que llega en ese momento al 60% (MAYORDOMO, 1992). Junto con ello, la desatención estatal, como afirma el mismo Mayordomo (1992) “no había un miserable centro de salud, no había luz eléctrica... no había agua potable ni canalizada” y la pobreza era generalizada. La exclusión y los abusos primero de los hacendados y luego de los cabecillas eran características en la zona, “ahí ya nacían con deudas, los hijos salían con deudas” (Académico indígena1, entrevista, 2014)<sup>68</sup> con los patrones.

---

<sup>68</sup> Intelectual indígena, participó en el SEIC, luego en la gestión de la DINEIB



En cuanto a los indicadores educativos, si bien, la cultura indígena es de la palabra y la escuela como institución, por lo menos como lo concebimos desde la perspectiva occidental, no es parte de su cultura, hay que considerar que estas comunidades tenían relaciones de **“plurisecular dependencia, la subordinación del sector indígena al no indígena”** (INSPECTORIA-SALESIANA, 1971, p. 12) por lo que la desatención del estado en el sector educación o la oferta educativa descontextualizada obedece a la histórica concepción de que el indígena y su cultura es inferior.

...en toda la zona no había más que cuatro escuelas estatales que impartían programas al margen de la cultura indígena. También descubrimos que los profesores de esos centros tenían resabios racistas. No solo ignoraba olímpicamente todo lo que fuera quichua, sino que lo despreciaban... (MAYORDOMO, entrevista, 1992)

Por esto, las pocas escuelas fiscales unidocentes que existían en los páramos de Cotopaxi enfrentaban graves problemáticas como la descontextualización cultural y lingüística. “La escuela aparece ante la comunidad indígena como un modelo de vivir y pensar en oposición a lo que es ella misma en cuanto comunidad indígena” (GUERRERO e IÑIGUEZ, 1986, p. 77), los tiempos escolares, la lengua, la violencia y el racismo eran comunes causas de deserción escolar.

Así mismo, los índices de escolaridad de la época son muy decisivos: “El acceso a la escuela no alcanzaba al 10% de la población infantil, y al llegar al tercer grado desertaban en un 60%. En las mujeres el índice de escolaridad no llegaba al 4%. La población adulta tenía un analfabetismo del 85%” (GUERRERO e IÑIGUEZ, 1986, p. 75). En algunas comunidades más alejadas como Chugchilán, el analfabetismo llegaba al 100% (GUERRERO e IÑIGUEZ, 1986, p. 79).

### **3.2. Educación propia y educación intercultural bilingüe en el Ecuador.**

#### **Alternativas y Paradojas**

De acuerdo con Rodríguez (2014, p.6) la educación es “un dispositivo de luchas hegemónicas y, no como el avance del progreso sobre la barbarie, tal como fue el relato moderno de la escuela, sostenido por el liberalismo democrático y progresista”.

En segundo lugar, debatimos con el discurso del reconocimiento de “educación para todos” y su carácter “universal”<sup>69</sup> porque en la práctica no logra incorporar las diversidades y en muchos casos es excluyente. De allí que su resultado en no pocos casos, al contrario de lo deseable, ha sido la exclusión, la negación de la diferencia, el silenciamiento de los idiomas originarios, la asimilación y la homogeneización, como se corrobora en la siguiente afirmación:

Ni la Europa occidental colonialista, moderna y racional, ni la sociedad criolla blanco/mestiza, reconocieron en aquellos ‘otros’ la capacidad de producir conocimientos válidos, universales. Desde los primeros momentos del proceso de colonización, los saberes que habrían de ser institucionalizados y aprendidos por indígenas y negros fueron definidos al margen de sus intereses. En consecuencia, la escuela, cuando llegó, lo hizo para ‘incorporar’, para conducir el tránsito de estas poblaciones hacía la sociedad ‘civilizada’ (ROJAS y CASTILLO, 2005, p. 138).

Tercero, sentamos la idea de que la educación es mucho más que aquello que ocurre en el espacio escolar y en la escuela, como la institución que conocemos en la actualidad. Como tal la escuela es solo una de las instituciones que educan, pero no la única. En las sociedades originarias la educación es comunitaria y lo pedagógico está en las prácticas educativas y experiencias de la comunidad y de la vida de los sujetos. Sin embargo, como proyecto reivindicador, los pueblos indígenas buscan apropiarse de la institución escolar como proyecto reivindicatorio, según lo expondremos más adelante.

Siempre ha habido una educación comunitaria. Los padres y los demás miembros de la comunidad han enseñado generación tras generación a convivir con la naturaleza, a cultivar la tierra, a emplear racionalmente los recursos naturales, a contar los elementos de la naturaleza, a ubicarlos en el espacio y a analizar sus cambios y transformaciones en el tiempo. De esta forma también se ha aprendido las técnicas de rotación de cultivos, de caza y pesca, de recolección y conservación de alimentos, de producción de instrumentos y prendas, así como las expresiones artísticas.

A través de la interrelación con la naturaleza se ha ido desarrollando el pensamiento de cada pueblo indígena, perfeccionando su ciencia y creando sus historias sagradas que conforman su mitología...” (MONTALUISA, 1988, p. 11)

En cuarto lugar, siguiendo a Puigros (1984), entendemos a la educación “como un proceso que no se encuentra ni determinado por otros planos (como el político o el económico), ni tampoco es autónomo, o aislable de modo completamente del conjunto de lo social” (RODRIGUEZ, 2014, p. 7). Por tanto, la educación podría entenderse

---

<sup>69</sup> La escuela universal: saca el conocimiento indígena de aquello que denomina conocimiento universal.

como una práctica social sobredeterminada. De acuerdo con esta autora dos consecuencias son importantes a considerar del planteo de la sobredeterminación:

- En primer lugar, la identidad de una cierta práctica o discurso como específicamente educativo, es inestable y frágil. No se trata de campos necesariamente delimitados a priori. Por lo mismo, podemos analizar dimensiones pedagógicas de otros planos de lo social (económico, político, etc).

- En segundo lugar, esto significa también que las ‘condiciones’ (sociales, políticas, económicas, etc.) no son exteriores a la especificidad pedagógica, sino que la constituyen. Por ello, más que buscar ‘influencias’ que provengan de una cierta exterioridad (del plano de lo político, lo económico, o lo ideológico), lo que analizamos es un proceso en el que tales ‘condiciones’ se hacen internas a los procesos educativos particulares (RODRIGUEZ, 2014, p. 7).

Quinto, existen experiencias pedagógicas y educativas en el Ecuador que si bien se encuentran de alguna manera determinadas por la estructura social, política o económica del país, han logrado configurarse en mayor o en menor grado como alternativas al modelo hegemónico:

aceptando que los procesos sociales en general, y la construcción de alternativas pedagógicas en particular, ocurren en el marco de estructuras espacio temporales que les marcan límites<sup>70</sup>, pero también en el espacio de la coyuntura donde la intervención de los actores es posible. Sin perder de vista, por otra parte, la irrupción de lo inesperado, lo no determinado, el azar, como un elemento presente en el devenir histórico de las sociedades. (RODRIGUEZ, 2014, p. 10).

Así, ubicamos entre experiencias alternativas algunas de “educación propia” y educación intercultural bilingüe, resultantes de las históricas luchas de la organización indígena que en el caso ecuatoriano, como ya lo hemos marcado en el capítulo primero han sido críticas a la educación “hispana” y a un modelo de sociedad donde la educación “de los sujetos de la alteridad ha sido un derecho que los sectores dominantes han considerado como propio y, además, como una manera de hacerlos parte (incorporarlos) en su proyecto de sociedad” (CASTILLO y ROJAS, 2005, p. 138).

Pensamos que la educación propia y la educación intercultural bilingüe del país son experiencias educativas y pedagógicas alternativas porque interpelan lo hegemónico y constituyen procesos en los que “la gente sigue luchando por cosas nuevas y ellos sí piensan que hay alternativas nuevas” (SOUSA-SANTOS, 2006, p. 19). En estas, los

---

<sup>70</sup> La historias entonces es hecha por hombres y mujeres en circunstancias determinadas, pero son ellos los que hacen la historia.

sujetos de manera activa incorporan cambios, posibilidades emancipadoras, en última instancia, decolonizadoras y de resistencia al orden social impuesto.

Estas propuestas, independientemente del grado de fortaleza que logren consolidar, ponen en discusión el discurso educativo dominante. Pero no lo hacen simplemente desde el lugar de una negación... Por el contrario, la alternativa es del orden de la afirmación, propone una cierta organización de sentido que en alguna medida y en algún punto cuestiona el modelo dominante. Por lo mismo, no nos deja en la sola crítica, sino que ofrece opción (RODRÍGUEZ, 2014, pág. 7).

Como alternativas interpelantes, se dan precisamente en los “intersticios, entre las realidades” (SOUSA-SANTOS, 2006, p. 40). Explicado de esta manera, es posible asumir que la resistencia cultural tiene un carácter intersticial que se puede presentar desde la exterioridad (CASTRO-GOMEZ, et. al, 1999).

Desde esta entrada, vemos a la educación como “praxis política” en la que “el agente se constituye como un sujeto de educación activo incorporando de dicha interpelación algún contenido valorativo, conductual, conceptual, etc., que modifique su práctica cotidiana en términos de una transformación o en términos de una reafirmación más fundamentada” (Buenfil, 1999, citado por RODRIGUEZ, 2014, p. 7).

...la pedagogía y lo pedagógico aquí no están pensados en el sentido instrumentalista de la enseñanza y transmisión del saber, tampoco están limitadas al campo de la educación o los espacios escolarizados. Más bien, y como dijo una vez Freire, la pedagogías se entiende como metodología imprescindible de y para las luchas sociales, políticas, ontológicas y epistémicas de liberación (WALSH, 2013, p. 29).

A su vez, reconocemos que estas experiencias de educación propia y educación intercultural bilingüe, se dan en el marco de dominio de occidente y justamente por eso las consideramos alternativas porque se dan en los espacios de conflicto, pero posibilitan otras realidades. Como propuestas no son llanas, son paradójicas, muestran dilemas, contradicciones y tensiones. Por eso mismo es necesario estudiarlas y comprenderlas, porque será posible aprender de ellas. Sus trazos, son en sí mismo son pedagógicas, nos ayudan a “vislumbrar en alternativas a las alternativas” (SOUSA-SANTOS, 2006, p. 16) que posibiliten otra educación y otra sociedad, la de la vida buena, donde tal vez otras realidades sean posibles.

### **3.2.1. Educación propia y organización indígena en el Ecuador.**

Si bien ya hemos aclarado más arriba que cuando hablamos de educación propia entendemos ésta más allá de los sistemas escolares. Afirmamos siguiendo a Brandao (2007, p. 4, traducción propia) que “la escuela no es el único lugar donde la educación sucede y tal vez este no sea el mejor; la enseñanza escolar no es su única práctica y el profesor profesional no es su único practicante”.

La educación propia se da en la experiencia y como búsqueda de alternativas pedagógicas y educativas. Da cuenta de autonomía educativa, pedagógica y curricular; pero sobre todo “permite promover procesos de resignificación política de la lucha indígena y la concienciación de los indígenas como sujetos históricos” (LOPEZ y POVEDA, 2015, p. 168). Así, la búsqueda de educación propia es parte de las luchas reivindicatorias históricas de los pueblos contra la discriminación colonial, por el derecho a la educación y por un sistema escolar pertinente a sus necesidades culturales. La lucha en este caso es por una “escuela y educación propias”.

Son los propios pueblos y comunidades indígenas quienes toman la decisión de plantear su propia educación (maestros bilingües, currículo propio, centros educativos propios, busca de la pertinencia educativa a los contextos sociales, culturales, lingüísticos; atención a las problemáticas y requerimientos de las comunidades indígenas).

La educación propia de esta manera discute la identidad nacional única y homogénea del proyecto colonizador y colonial y de la educación que no dio espacio a la “presencia activa de ese otro sujeto negado, ocultado, supuestamente muerto” (PUIGGROS, 2005, p. 54) o que a lo sumo intentaba desde una postura integracionista asimilar a la población a la sociedad moderna occidental mediante un sistema educativo general, “civilizador”.

Como alternativa al sistema, la educación propia tendría en el país una gran proyección política y movilizadora que se evidencia en una “correlación dual” (GONZALEZ, 2011, p.11) entre educación y organización indígena, en esta imbricación, “las luchas sociales también son escenarios pedagógicos donde los

participantes ejercen sus pedagogías de aprendizaje desaprendizaje, reaprendizaje, reflexión y acción” (WALSH, 2013, p. 29).

Aunque desde inicios de la época colonial, se desarrollaron en el país procesos de escolarización indígena y de alfabetización, esos estuvieron siempre orientados a la “civilización” del indio y a su castellanización. Es apenas en 1945 donde el Estado garantiza en la Constitución el uso de idiomas vernáculos en la educación indígena.

Art.143 (...)

En las escuelas establecidas en las zonas de predominante población india, se usará, además del castellano, el quechua, o la lengua aborígen respectiva (...) (ECUADOR, Constitución, 1945).

En ese proceso fue importante la participación de la Alianza Femenina Ecuatoriana, con la integración de la FEI y la creación de las primeras escuelas indígenas clandestinas en la zona de Cayambe de Dolores Cacuango, las cuales fueron perseguidas por los hacendados y por el mismo estado. A estas escuelas, nos referiremos detenidamente más adelante.

La influencia de las ideas comunistas y posteriormente el triunfo de la revolución cubana con gran incidencia en el surgimiento de la Federación Ecuatoriana de Indios (FEI)<sup>71</sup> en 1944, vinculada al Partido Comunista del Ecuador y con fuerte participación de militantes y líderes indígenas destacadas por sus luchas históricas teniendo como antecedente el Primer Congreso Ecuatoriano de Indígenas que se llevó a cabo en Quito, en 1944.

Ese Congreso aprobó una lista de treinta y tres demandas que abarcaron un amplio abanico de problemas, empezando con una insistencia por la libertad completa de organización en las comunidades indígenas. También exigió el tratamiento humano en las haciendas, la abolición del trabajo forzado, la creación de un Ministerio de Asuntos Indígenas, la educación para adultos y escuelas para los niños indígenas, adhesión al Código de Trabajo, y servicio médico gratuito en las haciendas (BECKER, 2007, p. 139).

Si bien “la FEI planteaba una lucha de clases, no ignoró la presencia del racismo y la importancia de componentes étnicos en una lucha campesino-indígena” (BECKER, 2007, p. 139). Por otro lado, como se puede colegir de la cita anterior, entre las

---

<sup>71</sup> La FEI sería la base de la organización indígena más contemporánea, a partir de esta se daría luego origen a la organización a nivel nacional que culmina con la organización de la CONAIE en la década de 1980

principales demandas estaban precisamente las de educación y creación de escuelas propias.

La reforma agraria ecuatoriana<sup>72</sup> de 1964 y 1972 tiene también gran injerencia en la sociedad porque como ya lo hemos referido en el capítulo introductorio, a pesar de las limitaciones en su política, promueve cambios irreversibles en la sociedad nacional en general, pero en particular en la sociedad serrana y en el sistema hacendatario de corte colonial.

Teniendo como telón de fondo estos antecedentes históricos y políticos, anclados a la lucha por la tierra, a las reivindicaciones identitarias, a la búsqueda del acceso a la alfabetización y a sistemas escolares para sus pueblos; surge la “educación propia” como alternativa a la educación homogeneizadora del proyecto mestizo de la sociedad ecuatoriana;

ligada a la diversidad étnica y socio-cultural del país, surge en la lucha por reivindicaciones de derechos y la demanda de educación de los pueblos indígenas; a sus procesos de organización y movilización, que se han visto fortalecidos gracias a una visión de la educación como herramienta política clave que permite incidir en las causas subyacentes de la pobreza, en el fortalecimiento de la identidad y en la construcción en el fortalecimiento de la identidad y en la construcción de la interculturalidad (RAMIREZ, et. al 2007, p. 111).

Con el apoyo de instituciones sociales de izquierda y de ciertos sectores de la iglesia<sup>73</sup> puesto que “en los años de 1969 y 1970, un nuevo actor entró en el escenario de la educación formal del país: los teólogos de la liberación” (LAZOS y LENZ, s/a).

“...por lo que el desarrollo de las de las organizaciones populares e indígenas ligadas a la lucha por la tierra y el acceso a la educación fueron impulsados por un sector de la iglesia católica, “alineado en el que se llamó el “compromiso con los pobres”, se inserta en los debates apoyando con decisión una política de cambio” (CHIODI, 1990, p. 357).

---

<sup>72</sup> Aunque la política de la reforma agraria exigía el repartir las tierras sin uso a los indígenas, así como la entrega de los huasipungos a sus dueños ancestrales. Muchas veces las tierras entregadas fueron las del bajío o las de la ceja de páramo. En otras ocasiones los indígenas compraron sus propias tierras a los patronos.

“...después de la Conferencia Episcopal de Medellín en el año de 1968, donde la Iglesia hace una opción por la liberación. El concepto de la evangelización pasa por la liberación de los pueblos porque se constataba una pobreza generalizada en el continente y relaciones de explotación y dominación por todas partes. Entonces por evangelización se entendía como proceso de liberación” (FARFAN, comunicación personal, 2014).

A través de programas de alfabetización<sup>74</sup>, la creación de escuelas de educación básica, colegios de educación media, programas de educación superior y otras experiencias que impulsan la educación propia, se logra finalmente en 1988 la institucionalización de la EIB en el Ecuador.

### *3.2.1.1. Dos vertientes en la educación indígena*<sup>75</sup>

Según Torres (1992, p. 15), dos vertientes caracterizan la educación indígena ecuatoriana, en primer lugar la **“vertiente estatal”** que desde el lado estatal corresponden a proyectos de alfabetización y educación del campesinado ligados a políticas desarrollistas, civilizatorias, integracionistas y hegemónicas “concebidas como amalgama del proceso de desarrollo capitalista...La especificidad indígena queda implícita o englobada hasta desaparecer” (CHIODI, 1990, p. 361) y que se caracteriza porque el Estado delega a organismos privados la educación de los pueblos indígenas. Ubicamos entre algunas de ellas las siguientes:

La delegación de la responsabilidad de la educación indígena al ILV (Instituto Lingüístico de Verano) y sus programas en el marco de la Alianza para el progreso, caracterizada por ser una educación de corte instrumental y funcional al estado modernizador, por lo tanto colonizador y desmovilizador. El ILV tuvo su mayor incidencia con los indígenas de la floresta amazónica “que en ese momento se hallaban todavía en condiciones de fuerte aislamiento. A través del ILV estos grupos fueron “reducidos” y aculturados” (CHIODI, 1990, p. 350). El ILV jugó un papel importante en la penetración de las empresas petroleras “colaborando implícita o explícitamente para que se hiciera posible remover el obstáculo indígena frente a los intereses petrolíferos y de la colonización” (CHIODI, 1990, p. 350), principalmente en territorio de la etnia Wao (Huaorani) donde hasta la actualidad se encuentran buena parte de los intereses petroleros del país.

El método seguido por el ILV en la Amazonía ecuatoriana no difiere del que se ensayó en otros países:

los misioneros se instalaban entre un grupo de indígenas para aprender y estudiar su idioma (...); tras elaborar un sistema de escritura de la lengua vernácula iniciaban la tarea de evangelizar... al convivir con las

---

<sup>74</sup> La mayor parte de ellos adoptan la perspectiva de Freire.

<sup>75</sup> Para este punto y el siguiente, revisar también (Villagómez y Cunha, 2016)



comunidades indígenas y respaldado por el prestigio social y moral que les daba su rol, introducían nuevos valores y hábitos que normalmente provocaban fracturas culturales (y a veces físicas) dentro de las etnias” (CHIODI, 1990, p. 351).

La estrategia educativa era integracionistas y asimilacionista para “permitir el acceso del vernaculohablante a la educación en la lengua oficial” (CHIODI, 1990, p. 351). El ILV recibió grandes críticas del movimiento indígena, así como de intelectuales ecuatorianos puesto que su modelo educativo es el “tradicional cuyo objetivo es llegar a la castellanización a través del uso de las lenguas vernáculas en los primeros años de educación, y su paso posterior a la educación monolingüe en español” (YANEZ, 1996, p. 34). Finalmente, como ya se menciona en el primer capítulo, el ILV fue expulsado del Ecuador luego de que en mayo de 1982 se expide el Decreto Ejecutivo 1159 dando por terminadas las relaciones bilaterales (MOYA, 1987, p. 397).

La Misión Andina del Ecuador (MAE) como proyecto de Naciones Unidas (OIT, FAO, UNESCO, OMS, UNICEF) solicitado conjuntamente por los gobiernos de Bolivia, Perú y Ecuador en el marco de un plan regional de desarrollo (CHIODI, 1990, p. 343) que opera en el Ecuador entre 1956 y 1975, la educación indígena pretendía “obtener la modificación de los patrones culturales de la población indígena para los efectos de su integración a la gran comunidad nacional” (YANEZ, 1996, p. 46) y con ello lograr el “desarrollo de la Comunidad” desde una perspectiva “Integral”. En este, finalmente “prevaleció el enfoque integracionista y desarrollista muy típico de la época, no solo en el Ecuador sino a nivel continental y que encontraba su mejor sistematización en la teoría indigenista” (CHIODI, 1990, p. 348) caracterizado por ser homogenizador de matriz colonial. A pesar de su carácter asimilacionista, “la MAE implicó un punto de partida para contar con una nueva política educativa estatal específica para las poblaciones indígenas” (CHIODI, 1990, p. 341).

Según el mismo Torres, (1992, p. 15), la segunda **vertiente es en cambio, societal** está vinculada a los momentos de mayor politización de las organizaciones indígenas. Estas son experiencias educativas que surgen también como rechazo a la primera vertiente referida. La revisión a continuación de algunas de estas experiencias nos acerca a las paradojas, dilemas y tensiones de la educación propia e intercultural en el Ecuador:

En esta vertiente, la organización indígena y otras organizaciones de base son parte fundamental de los proyectos y experiencias educativas al ser estas las que “desarrollaron algunas experiencias de educación más cercanas a sus propios intereses políticos y culturales, edificando e impulsando escuelas que ya no estaban dirigidas por el Estado o por otras instituciones, sino por los mismos indígenas” (GONZALEZ, 2011, p. 39); por lo que, la diferencia con los proyectos detallados en la primera vertiente se encuentra en la capacidad de movilización y organización que lograron las comunidades en relación a la educación. En estas experiencias, “los objetivos ya no eran los de la asimilación, sino más bien los del fortalecimiento de las comunidades o de las organizaciones” (GONZALEZ, 2011, pág. 39).

...la organización indígena y campesina empieza a perfilar un discurso a través del cual se expresa la necesidad de imaginar una educación alternativa que esté en función de sus intereses. Se reconoce que el analfabetismo y la deficiente cobertura de la escuela primaria son problemas que afectan al campesinado. Se plantea, asimismo, la necesidad de una educación permanente que aborde los problemas más significativos de la organización: la tecnificación de la producción agropecuaria de los pequeños y medianos productores, el uso del crédito, los problemas relacionados con la aplicación de la Ley de Reforma Agraria y Colonización y la recientemente expedida Ley de Aguas, la Ley de Cooperativas, etc. (MOYA, 1987, p. 394).

A seguir, las principales experiencias que según los autores mencionados se adscriben a esta experiencia podemos detallar a continuación:

-Según las organizaciones indígenas del Ecuador la primera experiencia de educación indígena del país se remonta a las escuelas de Cayambe de Dolores Cacuango<sup>76</sup>, líder y dirigente indígena kichwa que en los años de 1940 vinculada a organización indígena y a la fundación de la Federación Ecuatoriana de Indios (FEI), “en el marco de la lucha por la tierra y de la ideologización partidaria, la organización indígena creó los primeros centros de alfabetización quichua” (TORRES, 1992, p. 15), “con el objeto de luchar en contra de las condiciones del trabajo precarista y semiservil que se impone a la población indígena en las haciendas” (MOYA, 1987, p. 391) a través de la creación de escuelas **clandestinas** en 1946 para educar a los niños indígenas. La

---

<sup>76</sup> Dolores Cacuango, líder indígena conocida como Mama Dulu, impulsó la creación de las escuelas indígenas en la zona de Cayambe. Nació y creció en una hacienda en la que sus padres fueron concertos o indios gañanes, peones sin sueldo. En su infancia y juventud, no accedió a ningún sistema escolar porque en la hacienda donde vivía no existían escuelas. Luchó toda su vida por la reivindicación de los derechos de los indios y de su cultura.

denominación de escuelas clandestinas es dada porque justamente se crean al margen del estado y en oposición al sistema educativo imperante. “Se diferenciaban de las tradicionales porque se enseñaba en kichwa y castellano, de manera que contrariaba las políticas educativas del Estado, que planteaban la enseñanza sólo en castellano para lograr la asimilación del indio a la sociedad” (GONZALEZ, 2011, p. 39). En más de una oportunidad fueron allanadas por el Ejército y cerradas al ser acusadas de focos de comunismo.

El proyecto educativo de Dolores Cacuango es emblemático al marcar el inicio de procesos de educación propia, pues si bien la legislación ecuatoriana desde de 1906 durante el gobierno de Alfaro ya “ordena a los propietarios de los fundos abrir escuelas mixtas, la ley quedó incumplida” (CHIODI, 1990, p. 338) durante décadas y en el mejor de los casos los procesos educativos tenían un carácter asimilacionista, por ello la relevancia de las escuelas de Cacuango.

-En 1963 se crean las escuelas radiofónicas populares de Riobamba en la provincia de Chimborazo emprendidas por Leonidas Proaño<sup>77</sup>, en la línea de la filosofía de la educación liberadora. Esta propuesta consistía en programas de radio en kichwa dirigidos los alfabetizandos de las comunidades. Un monitor quien además era un comunero y que tenía conocimientos escolares era quien acompañaba los aprendizajes. Además de la alfabetización, las escuelas ofrecían contenidos para el trabajo (Proaño, 1983, citado por MOYA, 1987, p. 404).

Las 22 escuelas con las que se inició el proyecto, “dieron paso en 1963 a la legalización del sistema de Escuelas Radiofónicas Populares del Ecuador (ERPE)” (MOYA, 1987, p. 394). “Entre 1963 año en que fueron reconocidas legalmente y 1972, las ERPE alfabetizaron a unos 13.000 campesinos adultos de las provincias de la sierra, 2 de la costa y 4 del oriente” (CHIODI, 1990, p. 357).

-La Federación Shuar, inicia en 1973 un sistema completo de educación bilingüe bicultural en 1973, (MOYA, 1987, p. 394), Este proyecto educativo SERBISH (Sistema de Educación Radiofónica Bicultural Shuar).contó con el apoyo de la Misión Salesiana (TORRES, 1992, p. 15), que cumplían un papel de asesores (YANEZ, 1996, p. 39). El

---

<sup>77</sup> Leonidas Proaño fue un sacerdote católico, conocido como “obispo de los pobres” o como el “taya obispo”

aporte a la educación indígena del SERBISH fue relevante porque propició el reconocimiento de la biculturalidad (TORRES, 1992, pág. 15) en la educación.

Para 1972 se había instauró el primer curso de teleauxiliares y telemaestros para la emisión de “los primeros programas educativos por cuenta de la Federación a través de su órgano, la Radio Federación” (CHIODI, 1990, p. 450). Posteriormente,

En 1979 se oficializó el Sistema de Educación Radiofónico Bilingüe Bicultural Shuar SERBISH, con el auspicio de la Misión Salesiana, la Federación Interprovincial de Centros Shuar y Achuar y el Ministerio de Educación. En este proceso se empleó el shuarchicham y el castellano como lenguas de educación. Uno de los aspectos importantes fue la formación de auxiliares radiofónicos y maestros shuar y achuar. (ECUADOR, MOSEIB, 2013, p. 15)

La experiencia del SERBISH es muy importante en términos de organización social y para el movimiento indígena porque logra “estimular el proceso organizativo de los Shuar” (CHIODI, 1990, p. 358).

La Federación Shuar inicia una línea de reflexión sobre sus derechos culturales, lingüísticos y étnicos, es decir sobre el derecho indígena en tanto en cuanto derecho de un pueblo que se asume y pretende ser reconocido como **nacionalidad**” (CHIODI, 1990, p. 358, el subrayado es nuestro).

La capacidad organizativa del pueblo Shuar, llegará a constituirse en un ejemplo y un paradigma no solo en el país, sino también continental (CHIODI, 1990, p. 450), impulsando la lucha por la reivindicación del derecho a la educación y el derecho al territorio ancestral, los derechos colectivos, la interculturalidad, la plurinacionalidad<sup>78</sup>.

-En 1972 se crea la Fundación Runacunapac Yachana Huasi en Simiatug, en el páramo de la provincia de Bolívar en la sierra central del país. Esta organización se articula con la organización indígena en la lucha por la tierra, combate el sistema hacienda, la iglesia y la tenencia política (Torres, 1992). La referida fundación delineó una propuesta de educación indígena “el kichwa fue el idioma central en la enseñanza, los maestros eran kichwa hablantes y miembros activos de la organización, quienes no sólo ejercían la labor de maestros sino también diferentes actividades que requería la comunidad” (GONZALEZ, 2011, p. 40). EL proyecto se caracterizó por el rechazo a la escuela hispana, por considerarla ajena a la realidad y a las necesidades de la comunidad.

---

<sup>78</sup> Ver Capítulo 1 de esta tesis.

...los padres de familia tenían mucha desconfianza del profesor mestizo y de la Dirección de Educación del Estado. Los niños en cambio tenían miedo de ir a la escuela y no entendían las clases en castellano, sobre todo por los términos extraños que jamás fueron de su realidad... Así fue como en Monoloma, lejos de todo, hicimos la escuela en una casuchita que hizo la comunidad. El maestro fue alguien voluntario que aún no terminaba la escuela, pero que sabía leer y escribir (José Caiza Caiza- Cuarto grado)...

Ante nuestra decisión, nos ayudó la curia a buscar la legalización de la escuela e invitó al primer maestro a un curso de capacitación... Toda ayuda era bienvenida... este ejemplo fue seguido en las comunidades de Pímbalo y Papaloma... Nuestra escuela bilingüe era de esta forma también una escuela para la participación de los padres, en general, y en las actividades escolares en particular, teniendo en cuenta que la mayoría de los padres eran analfabetos. Había un despertar de los padres por la educación (QUISHPE y CHANAGUANO, 1992, p. 29).

Simiatug se convierte de esta manera en una experiencia interesante de educación propia por la autonomía que lograron las comunidades indígenas. Esto implicaría afirmación cultural y fortalecimiento organizativo de las comunidades y el ejercicio del derecho a la autodeterminación.

-Entre 1980 y 1984, en el marco del proyecto Nacional de Alfabetización del Ecuador, el Ministerio de Educación del país elabora el subproyecto de alfabetización en kichwa. Para ello, el presidente Roldós apoya el nuevo programa nacional de alfabetización y da por terminadas las relaciones con el ILV que desde los años cincuenta tenía a su cargo la educación intercultural bilingüe en el país (MOYA, 1987, p. 390)<sup>79</sup>. EL programa planteaba disminuir el analfabetismo a un 5,9%, es decir habría que alfabetizar a “760.000 personas de los cuales medio millón estaba compuesto por pobladores rurales y 260.000 por pobladores urbanos” (MOYA, 1987, p. 395), la mayor parte de la población a alfabetizar era indígena.

El subproyecto de alfabetización en kichwa, es muy importante porque hasta esa época, todas las propuestas de educación indígena que venían desde el estado, respondían más bien al sistema homogeneizador y asimilador del indio a la nación, siendo siempre en castellano.

---

<sup>79</sup> Ya hemos referenciado tanto en el Capítulo 1, como en la primera parte de esta sección donde nos referimos a la educación indígena de corte estatal

El subproyecto fue ejecutado por el Centro de Investigaciones para la Educación Indígena (CIEI) de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE) por delegación del Ministerio de Educación y Cultura (MOYA, 2009, p. 396), inicialmente a través del proyecto MACAC, pero las organizaciones indígenas luchaban por su propia autorganización y participación en sus propios procesos de educación, de tal manera que la organización indígena (FENOC y ECUARUNARI) elaboró las cartillas para la alfabetización y la guía para el docente alfabetizador, todos bajo el nombre Quishpirincapac Yachacushunchic o Aprendamos para liberarnos (MOYA, 2009, p. 400).

El componente estructural de este programa, tenía la conducción científica del CIEI, no obstante, “debía ser la organización indígena cuya participación no se limitaría a proporcionar recursos humanos y técnicos (...), sino también la definición misma de contenidos y estrategias del proceso educativo en quichua, así como su ejecución” (CHIODI, 1990, p. 365), a pesar de ello, recibió algunas críticas de varios sectores de intelectuales y también de los líderes indígenas porque

...las organizaciones no pudieron negociar un proyecto autónomo aunque, a través de sus delegados en la ONA, pudieron incidir en la selección de los alfabetizadores. Estos mismos representantes, sin embargo, pronto se vieron subsumidos en la dinámica burocrática, y su posibilidad de expresar criterios técnico-pedagógicos se vio disminuida, no sólo porque el control técnico del proceso estuviera en manos del CIEI sino porque faltaron definiciones operativas por parte de las organizaciones. Adicionalmente las organizaciones indígenas cedieron al proceso de alfabetización un buen número de sus más calificados elementos, y se quedaron sin un personal propio que les permitiera llevar a la práctica iniciativas independientes (MOYA, 1987, p. 397)

El programa de alfabetización en kichwa referido, fue suspendido en 1984 luego de cuatro años de ejecución extendiéndose a 11 provincias del país. El informe de la incidencia fue el siguiente:

De acuerdo con la información de la Oficina Nacional de Alfabetización (ONA 1984), se tiene una matrícula de 25.458 participantes, de los cuales son promovidos a etapa de Postalfabetización 9.413...apenas pudo lograr en 5.68% de las metas establecidas” (CHIODI, 1990, p. 369).

Yáñez (1996, pág. 58), anota las siguientes características y aportes del proyecto MACAC y el CIEI a la educación intercultural bilingüe del país:

El modelo se fundamenta en aspectos de tipo político, social y cultural que se expresan en acciones concretas como son los programas educativos, la

unificación de la escritura (1980), la integración de delegados indígenas al Ministerio de Educación (1980), la inclusión del sub-programa quichua en el Plan de Desarrollo 1980-1984, la reforma de la Constitución que reconoce las lenguas indígenas como lenguas principales de educación (1983)

Se emplea la lengua nativa como factor fundamental para elevar el nivel de educación, fortalecer la identidad de la población y mejorar el conocimiento de la realidad sociocultural. Ello implica la realización de investigaciones lingüísticas tanto sobre aspectos formales (...) como semánticos.

Como un aspecto de relevancia hay que considerar que el modelo MACAC es el primero de carácter estatal que “integra indígenas en tareas académicas y administrativas facilitándoles un espacio para su formación y preparación en base a su capacidad y dedicación” (YANEZ, 1996, p. 56). El CIEI impulsó capacitaciones a promotores indígenas sobre el uso del alfabeto kichwa unificado (CHIODI, 1990, p. 371) y se impulsó procesos educativos que permitieron la formación de cuadros académicos entre los indígenas.

El aporte más notable del programa es haber otorgado especificidad desde el estado, incluyendo actores históricamente excluidos al proyecto educativo. El reconocimiento de la necesidad de la especificidad educativa, contribuyó a que desde la política educativa estatal se diferencie a la población indígena <sup>80</sup>asimilada hasta entonces a la población campesina; esto significaría además el reconocimiento desde el Estado de la necesidad de contar con educación diferenciada y aportaría a la interculturalidad educativa “no solo como instrumento de comunicación interétnica (...), sino también en función de la revalorización y respeto de la cosmovisión propia (...), con énfasis en la autonomía de la cultura quichua” (CHIODI, 1990, p. 368) y “la aceptación del uso de las lenguas indígenas en la educación” (YANEZ, 1996, p. 58).

-En 1986, inicia la segunda etapa de alfabetización a después de la creación de la Corporación Educativa MACAC como propuesta de educación bilingüe intercultural, a diferencia de la primera etapa es esta vez, de carácter para-estatal y como tal no tiene ni el aporte, ni el reconocimiento del Estado. En este contexto, un dato relevante que ayuda a historizar los procesos educativos es que en este período, “en un contexto muy conflictivo se crea la CONACINE –más tarde CONAIE-, con el fin de aglutinar a las

---

<sup>80</sup> Hasta entonces para el sistema educativo estatal y la política pública no se planteaba la especificidad de la educación para la población indígena, al contrario esta era considerada población campesina lo que implicaba un desconocimiento de la diversidad étnico-cultural en la política pública.

organizaciones dispersas, y tratar de generalizar esta alternativa de educación que busca la participación directa de la población” (YANEZ, 1996, p. 59).

Al igual que las experiencias educativas hasta aquí mencionadas, se pueden nombrar otras que se dieron en varias provincias de la sierra y la amazonía, surgen de la organización indígena y en varios casos apoyadas por instancias no estatales. Lo que tienen en común entre ellas es que surgen fuera del reconocimiento del estado, en demanda de la pertinencia de la educación a la realidad sociocultural y lingüística de la población. Como tales, contribuyeron a la organización y reconocimiento indígena “como entidad socio-política y cultural a la propia organización de base” (MOYA, 1987, p. 401), en ello, destacamos el enorme aporte de la educación en la formación política de los sujetos. Por ello, la educación y la organización indígena guarda constantemente una relación que las retroalimenta y sostiene.

No sólo importa aprender a leer y escribir — se afirmaba: paralelamente es importante poder interpretar la realidad. Una persona que puede leer y escribir — se decía igualmente — puede ser un analfabeto político. (MOYA, 1987, p. 401).

Desde nuestra perspectiva, sin dejar de lado las contradicciones y paradojas que se pueden identificar en las prácticas cotidianas, las experiencias referidas en la segunda vertiente, constituyen alternativas pedagógicas y educativas con potencial decolonial porque interpelar al modelo colonizador fundacional al convertirse en alternativas a la escuela estatal homogenizadora que se había pensado principalmente hispana y como dispositivo de asimilación de la diferencia al Estado Nación (GONZÁLEZ, 2011; BERTELY, 2007; OSSENBACH, 1999; MARTÍNEZ, 1997).

En varios de los casos, las experiencias detalladas en la segunda vertiente, son iniciativas que nacen de las comunidades y pueblos históricamente relegados, olvidados, excluidos e invisibilizados. Constituyen prácticas de resistencia al ser contra-hegemónicas y como tales al interpelar la colonialidad, porque incluyen los conocimientos y las especificidades culturales y lingüísticas de los pueblos colonizados.

“La propuesta educativa de los movimientos representa un quiebre frente a la idea de educación homogénea, quiebre desarrollado a finales de la década del ochenta, cuando se plantea la necesidad de fortalecer la identidad y la organización indígena para ir construyendo el Estado plurinacional. De manera que *la relación entre el movimiento indígena y la EIB ha sido muy estrecha, hasta el punto de que no se podría hablar de la EIB sin considerar el papel de*



*las organizaciones indígenas y el rol de varias de sus principales movilizaciones, así como de su influencia sobre los procesos educativos”* (GONZALEZ, 2011, p. 14, el subrayado es nuestro).

La revisión de estas alternativas contribuyen a situar la educación propia como la posibilitadora de la “construcción de un horizonte que guía el proyecto de vida de los pueblos indígenas, donde la participación de la comunidad define y apropia la escuela<sup>81</sup>, de tal manera que el maestro no es el único responsable de la educación” (CRIC, 2000,<sup>82</sup> citado por ROJAS y CASTILLO, 2005, p. 79), convirtiéndola de esa manera en praxis política liberadora.

En esta vertiente incluimos al SEIC (Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi) proyecto educativo al cual nos referiremos en detalle en las siguientes páginas. Identificamos en este proyecto el origen del Programa Académico Cotopaxi (PAC).

### **3.3. Del Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi al Programa Académico Cotopaxi**

#### **3.3.1. Educación y organización indígena. El aporte de las “manos amigas<sup>83</sup>”**

El MICC Runakunapak kuyurimuy (Movimiento Indígena y Campesino de Cotopaxi) empieza a gestarse en 1972 aunque es reconocido por el Ministerio de Bienestar Social del Ecuador en 2001; aglutina a los indígenas de la provincia de Cotopaxi que pertenecen a la nacionalidad kichwa andina de la sierra ecuatoriana, principalmente al pueblo Panzaleo quienes conforman más 26 organizaciones de base en diez cantones y 23 parroquias. El MICC forma parte de la ECUARUNARI (Ecuador Runakunapak Rikcharimuy), organización de indígenas kichwas de la Sierra ecuatoriana y ésta a su vez de la CONAIE.

El MICC con sus principales características reivindicativas de la lucha por la tierra, *por una educación propia*, pero principalmente por el respeto, el trato y la consideración al indígena como persona con igualdad de derechos diferenciados por la diversidad cultural, ha logrado alcanzar un reconocimiento nacional e internacional por su grado de solidez como estructura organizativa, así como por su histórico proceso que ha desarrollado en los últimos levantamientos indígenas poniendo en práctica su poder de convocatoria y liderazgo (MICC, 2015, s.p).

---

<sup>81</sup> Sobre la participación de la comunidad en la educación propia, referiremos y abundaremos al revisar el caso de las SEIC (Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi)

<sup>82</sup> El CRIC es el Consejo Regional Indígena del Cauca en la República de Colombia. La zona del Cauca en Colombia tiene una importante población indígena. Como organización el CRIC ha realizado un importante aporte a la etnoeducación.

<sup>83</sup> “las manos amigas” es una noción utilizada por los indígenas para referirse a los sujetos individuales o colectivos con los cuales han sostenido alianzas en función de su propio proyecto político.

El surgimiento del MICC, obedece a un largo proceso organizativo, donde las luchas por la educación y la tierra tienen un rol fundamental, nace sobre la base de la organización comunitaria, “tiene sus bases en las comunidades indígenas y campesinas de la provincia de Cotopaxi, que a su vez se aglutinan en las Organizaciones de Segundo Grado (OSG's), localizadas en territorios parroquiales y cantónales” (MICC, 2015, s.p). La forma organizativa del MICC guarda estrecha relación con las formas de organización social andina y su tejido comunitario que a la final termina siendo un elemento que las fortalece.

En 1978 se realiza una reunión de líderes indígenas de alcance provincial en la comunidad de Cachi, a esta reunión asisten algunos líderes nacionales. Justamente en un momento en que “había un movimiento muy interesante de reversión de tierras” (salesiano B<sup>84</sup>, entrevista, 2014). En esta reunión, la dirigencia indígena decide, en lo que se llamó “el Mandato de Cachi, en que se demandaba: *Organización Propia, Tierra Propia, Educación en Quichua y Medios de Comunicación, Iglesia Propia*” (sacerdote dicesano<sup>85</sup>, entrevista, 2014). Esta reunión tuvo gran importancia para la organización indígena “constituyéndose como ciertos dirigentes lo aclaman: ‘El año del primer grito de la independencia del pueblo indígena de Cotopaxi’”. (BARBA, 2006, p. 70). A partir de ese episodio, los procesos organizativos continúan.

Por otro lado es importante considerar en el fortalecimiento de la organización el apoyo de lo que los indígenas llaman las “manos amigas” (BARBA, 2006, p. 70) principalmente el clero de izquierda. Además de la participación de organizaciones nacionales e internacionales, gubernamentales y no gubernamentales como son el “Fondo de Desarrollo Rural Marginal (FODERUMA), el Centro Andino de Acción Popular (CAAP), el Fondo Ecuatoriano Populorum Progressio (FEPP), la Cooperación Alemana GTZ y muchas otras” (BARBA, 2006, p. 70-71). De entre las “manos amigas” de la organización indígena, “la Misión Salesiana es la que ha tenido mayor continuidad (...) e impacto. Además, en ocasiones, algunas de estas otras organizaciones han trabajado a través de o en colaboración con los salesianos” (MARTINEZ NOVO, 2004, p. 237) quienes con una presencia de más de cuatro décadas en la zona y “a través de lucha por la tierra, desarrollo rural y educación intercultural bilingüe contribuyeron a la

---

<sup>84</sup> Salesiano vinculado a la educación y organización indígena de Cotopaxi

<sup>85</sup> Sacerdote diocesano vinculado a la educación indígena de Cotopaxi gestor del SEIC

organización política de los campesinos del Quilotoa” (MARTINEZ NOVO, 2004, p. 237).

Aunque es necesaria mayor exploración sobre el tema y las imbricaciones de la influencia de los agentes externos en la propia organización indígena, Martínez Novo (2004, p. 239), plantea la importancia de considerar la influencia de los religiosos en el fortalecimiento de la organización indígena. La autora además señala que el análisis de este aporte ha sido poco trabajado “posiblemente por enfatizar la independencia indígena de agentes externos”.

La misma autora, basándose en otras experiencias de la región como la de Chiapas, sostiene que la perspectiva liberadora<sup>86</sup> del trabajo de los religiosos no le resta capacidad a la agencia de los indígenas en su proceso organizativo. Antes bien, “precisamente la metodología de la Teología de la Liberación fomentó buscar la agencia e independencia de los mismos”. (MARTINEZ NOVO, 2004, p. 239).

Así, al revisar la planificación y los proyectos específicos de los salesianos del Proyecto Zumabagua- Guanjaje en el documento de la Inspectoría Salesiana (1971, p. 14), se encuentra que este traducía la intencionalidad liberadora principalmente de las condiciones de exclusión y pobreza, enfatizando en los siguientes: proyectos de desarrollo (vías de comunicación, energía y riego, agricultura, ganadería, forestación, artesanía); educación; salud; fortalecimiento de la organización comunitaria indígena; pastoral. Así, en el trabajo que llevaban adelante los salesianos,

se piensa mucho en el desarrollo de las comunidades y desarrollo quiere decir mejoramiento de la salud, de las condiciones de vida, agua, forestación, mejoramiento de semillas, toda una serie de iniciativas empieza por el lado del desarrollo... El otro eje era educación: una educación liberadora... concientizadora, para generar procesos de liberación... La otra línea era la organización que suponía el fortalecimiento de las organizaciones locales, de los cabildos, de la organización propia indígena. (salesiano A , entrevista, 2014).

El análisis de los salesianos tenía más que ver con la “superación de la pobreza, de la exclusión, de las relaciones de opresión” (salesiano A, entrevista, 2014) por lo que las tres líneas se complementan y se relacionan. Entonces, la organización era fundamental, “precisamente para tener mayor fuerza de negociación con el Estado, y en

---

<sup>86</sup> Autores como Restrepo y Rojas (2010) ubican a la Teología de la Liberación como en la tradición crítica Latinoamericana. De acuerdo con ellos, “su fundamento teológico está en la opción por los pobres y la denuncia asociada a la explotación capitalista”

algunos sectores, con los hacendados; es un proceso de organización política” (salesiano A, entrevista, 2014).

EL MICC nace en ese contexto, de las comunidades, de los Jatun Ayllus. El MICC nace ahí. Y movía... por eso, para hacer proyectos, la clave era las organizaciones de segundo grado. Así se montó el jatun Ayllu de Zumbahua... Chugchilán. Entonces en las casas campesinas que había construido la curia se convocaba a Asamblea general y ahí salía el Jatun Ayllu... de Pujilí, de Saquisilí... Con ellos se hacía muchas reflexiones...nos reuníamos 120, 130 líderes... (salesiano B, entrevista, 2014)

En todo este proceso de lucha por la tierra, el debate de la educación fue siempre un eje fundamental, “la escuela se asoció a esta necesidad..., el acceso a la tierra demandaba la capacidad de leer y escribir para hacer gestiones” (ZAVALA, 2007, p. 123), como se relata en el siguiente testimonio del líder indígena Joselino Ante, recogido por LAZOS y LENZ (s.f), en el que se deja ver la necesidad de la educación para negociar y no ser engañados en los procesos de recuperación de tierra por la tierra por parte de los abogados de los hacendados:

En aquellos días, los líderes, que éramos fuertes y todo, pero no podíamos entender el español, menos leer, entonces éramos engañados, luego el licenciado de Quito nos dijo: ‘pero ya firmaron, ¿ora qué?. Y eso estuvo lleno de problemas. Entonces luego pensamos, necesitamos aprender a leer, para que éstos no nos vuelvan a engañar. Entonces de ahí muchos pensamos que necesitamos una educación indígena, una educación para los indígenas. (Joselino Ante, s.f)

En términos generales, se puede afirmar que el movimiento indígena se gesta en una relación dialéctica donde la educación fortalece la organización y la organización a su vez lucha por la educación propia. Así, a decir de uno de los líderes indígenas de la época la relación escuela organización "era muy importante porque el MIC se creó por la organización del sistema de escuelas indígenas”. (Pilaguano 1993, citado por MARTÍNEZ – NOVO 2004, p. 255). Así por ejemplo,

A través de los educadores se convocaba y por ahí la comunidad salesiana apoyaba con un quintalito de papas, con el transporte, en fin, que de no haber estos mínimos no se hubieran reunido, era como un aporte logístico. Tomaban las decisiones el movimiento, los dirigentes eran ellos, solamente se les acompañaba, ni siquiera había un afán de aparecer o de ser protagonistas, solo se sabía que no nos tocaba y que tampoco teníamos que estar ajenos. Testimonio de un Salesiano( ...) citado por (RAMIREZ, et.al., 2007, p.123).

La escuela sería entonces el centro de la vida comunitaria y de su organización social y política.

### **3.4. El SEICC (Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi)**

#### **3.4.1. Las escuelas comunitarias. Experiencias de educación propia**

En el proceso de surgimiento y consolidación del SEICC se puede identificar la confluencia de “la demanda que inició de las comunidades indígenas” (sacerdote A, entrevista, 2014) y el apoyo e influencia de las organizaciones que fueron parte del proceso, principalmente, como lo señala, la Misión Salesiana en el Proyecto Zumbahua-Guangaje o Proyecto del Quilotoa que plantea que la educación “debe liberar al hombre y desarrollarse en relación dialéctica de lo social” (INSPECTORIA-SALESIANA, 1971, p. 19) surge de una lectura crítica de la educación oficial a la que define como colonialismo educativo, que trata de civilizar mediante patrones culturales extraños, desculturizadora y formal, incompatible entre el trabajo del campo y el horario escolar (INSPECTORIA-SALESIANA, 1971, p. 19) y de un análisis contextual de la realidad de pobreza, exclusión y explotación de los habitantes de la zona de Zumbahua donde existía el conflicto por la tierra y la lucha por la educación, pero donde además existía un proceso interesante de organización indígena a partir de la estructura comunitaria (ayllu).

En el mismo documento de los salesianos se plantea la “urgencia de CREAR UNA NUEVA ESCUELA RURAL que defienda y desarrolle la cultura existente en el medio indígena y lograr así la integración a la cultura nacional” (INSPECTORIA-SALESIANA, 1971, p. 20). Desde este enfoque se puede afirmar que la organización de un sistema escolar nuevo estaría estrechamente vinculado a las necesidades y características del contexto y de la cultura.

En este marco nace el SEICC<sup>87</sup> en 1976 a partir del programa de alfabetización de carácter informal en kichwa y castellano que ejecutaban desde inicios de la década de 1970. La alfabetización fue una lucha de la organización indígena de Cotopaxi, a partir de sus necesidades educativas y de su decisión de aprender a leer y escribir. La educación se convierte en una solución “alternativa” a los problemas de analfabetismo y

---

<sup>87</sup> Primero como Sistema de Escuelas Indígenas y Cotopaxi y luego como Sistema de Educación Intercultural de Cotopaxi

a los conflictos comunitarios de tierras, porque durante la reforma agraria y la lucha por la recuperación de tierras, las escrituras debían ser leídas y firmadas y los indígenas eran víctimas de los abusos de los hacendados y sus abogados.

Además, interesa situar que en este caso en particular es posible encontrar la relación directa entre educación y organización; es posible identificar que los líderes indígenas formados en el SEIC convergen en la organización del Movimiento Indígena de Cotopaxi” (TORRES, 1992, pág. 16). Siendo de esta manera posible identificar esta relación “dual” de la que se hemos hablado anteriormente entre educación y organización. Sobre esto hemos podido recoger varios testimonios. Citamos el siguiente:

Se inició en la lucha por la tierra. Entonces se ganaba los juicios, pero cuando hacían las escrituras iban a la comunidad y hacían leer y resultaba que quedaba de dueño el mismo... Entonces ese fue el momento en que decidieron ¡ya!. Yo recuerdo estar en este momento con los de Guayama, que le ganan la hacienda al patrón, y cuando el patrón les entrega las escrituras, llegan a Guayama a hacer la fiesta y antes de prender los voladores y la fiesta... ¡Hacen leer la escritura y resulta que dueño seguía siendo el hacendado!. Entonces ahí decidieron, ¡ya punto! Queremos definitivamente aprender (sacerdote, entrevista, 2014).

Los centros de alfabetización, llamados inicialmente Centros de Cultura Popular<sup>88</sup>, pasaron a llamarse luego centro-escuela y posteriormente *Yachana Huasi*<sup>89</sup> “cuando muchos adultos ya estaban alfabetizados y cada vez más niños acudían a los centros de alfabetización, las comunidades tomaron la decisión de transformar dichos centros en escuelas” (RAMIREZ et al, 2007, p. 123). Estas serían las primeras escuelas comunitarias que funcionaron en un primer momento (por más de una década) sin reconocimiento del Ministerio de Educación ni del Estado central.

Por sus características específicas ubicamos las escuelas del SEIC en la categoría de experiencias educativas de educación propia, porque desde prácticas alternativas e insurgentes, intentan dar respuesta a las condiciones y especificidades de las comunidades y a sus propias necesidades. Muchas veces estas características de los educandos y sus contextos son vistas por la escuela tradicional-hispana como problemas: el calendario escolar, los tiempos escolares no se adaptaban a las necesidades educativas y a los tiempos de la comunidad. Por otro lado, la presencia los

---

<sup>88</sup> Desde la perspectiva de la educación popular freireana

<sup>89</sup> Del Kichwa Casa de aprendizaje. En castellano escuela

maestros mestizos que no conocían ni la lengua, ni la cultura de los pueblos indígenas y por el contrario, de acuerdo a los testimonios recogidos, la subestimaban o despreciaban se convirtieron en algunas de las causas principales para que los indígenas gestaran su propia educación. Ilustramos lo dicho con los testimonios que se presentan a continuación:

...yo siempre en el camino iba jugando y llegué con la mano sucia, entonces, tenía que mandarme que lave la mano... sería una distancia de media hora para poder llegar a conseguir agua. En esa época así sufríamos

...solamente querían que hable en lengua española, nada querían saber que hable en kichwa... eso afectaba bastante a nosotros, porque no sabíamos tan exactamente hablar lengua español, nosotros éramos kichwas (Profesor indígena B graduado del PAC-EIB, entrevista, 2014)

Por otro lado, estaba la intencionalidad educativa integracionista, homogeneizadora, civilizadora y discriminadora de la escuela hispana (en los casos mínimos en que la escuela oficial llegaba a las comunidades) o escuela oficial y que son entre otras, condicionantes socio-históricas determinan la agencia de los actores. Estos agenciamientos, nos permiten evidenciar que la educación es precisamente una práctica educativa sobredeterminada, posibilitando el surgimiento de las escuelas propias caracterizadas por mayor *autonomía* de la comunidad y *pertinencia* socio-cultural:

los padres de familia, los niños, los directivos de las comunidades y los de la provincia estaban profundamente involucrados en los procesos de construcción de su proyecto educativo. Cada uno de estos actores contribuía en la definición de los contenidos curriculares, en las formas de supervisión y evaluación educativas, y en la definición de la propia finalidad de la escuela, que debía estar al servicio del fortalecimiento organizativo y del buen desempeño comunitario en sus proyectos de desarrollo (RAMIREZ et al., 2007, p. 119).

En las escuelas propias, tanto la organización escolar, los requerimientos educativos y los docentes se gestionaban por la comunidad, como lo manifiesta el testimonio del líder comunitario de Guayama, Joselino Ante: “en la comunidad... todas las semanas, días miércoles, en la reunión de la comunidad hablábamos de las escuelas... conversábamos sobre la organización, niños que vayan organizando, conociendo de las cosas, vayan viendo lo que se necesita por acá” Ante (1986, entrevistado por IÑIGUEZ y GUERRERO)

En cuanto al sostenimiento y la financiación de las escuelas, este era también comunitario: “la comunidad les daba comida a los educadores comunitarios, o les daba

trabajando sus tierras a cambio del trabajo docente, de alfabetización” (Académico EIB-UPS<sup>90</sup> 1, comunicación personal, 2015). Existían eventualmente fondos que venían de organizaciones como de los voluntarios italianos, la diócesis de Latacunga, FODERUMA (Fondo de desarrollo rural marginal) y, posteriormente la bonificación que se entregaba a los alfabetizadores por parte del Estado.

Los docentes eran comuneros y generalmente dirigentes reconocidos por la comunidad indígena. Dadas las condiciones de oferta y acceso a la educación de la zona en cuestión, inicialmente los educadores eran “personas que habían terminado segundo o tercer grado y que sabían leer y escribir” (salesiano B, entrevista, 2014). “La asamblea comunitaria era la que seleccionaba al educador y era la que pedía cuentas... la asamblea también era la que les sancionaba a los educadores si es que no cumplían lo acordado” (Académico EIB- UPS 1, comunicación personal, 2015). Esto permitía a la comunidad tener “control” sobre la escuela, el trabajo de los profesores y lo que los niños aprendían, es decir los contenidos de aprendizaje. La escuela, a la vez que era auspiciada por la comunidad, esta fortalecía la organización. Los educadores tenían también un rol importante al interior de la comunidad:

... la escuela se convirtió en el centro alrededor del cual giraban las actividades sociales, productivas y políticas, y los educadores se convirtieron en líderes que asumían el rol de mediadores en problemas de linderos, de tierras, de disputas en el hogar, etc... (RAMIREZ et al., 2007, p. 123).

Para el líder indígena, actual presidente del MICC y graduado del PAC, el tener una escuela comunitaria era un logro para la misma comunidad, era el resultado de su propia lucha, la escuela era el espacio para la organización, pero también era espacio para la liberación.

“¡Cuánto esfuerzo ¡Tener una escuela, construir una escuela ahí, tener profesores, para los dirigentes era una alegría! Tener una escuelita alado de la comuna... Mi papá era profesor en nuestra comunidad...Mi papá siempre decía ‘hasta en la sangre existe dominación’...eso tenía que romper” (líder y dirigente indígena de Cotopaxi A, entrevista, 2014).

“La escuela entró, tanto es así que si vas a Chaupi, a Guayama, de ese tiempo toditos los wawas iban a la escuela. Y no había ningún problema y no fallaban. Y no fallaban!” (salesiano B, entrevista, 2014), porque la escuela era importante para la comunidad.

---

<sup>90</sup> Académico de la coordinación del proyecto académico.



La experiencia se iba replicando en distintas comunidades, donde nunca hubo escuela o donde aunque habían las escuelas estatales, se crean como alternativa a la descontextualización, de las escuelas oficiales.

La escuela oficial-formal, distinta de la cultura autóctona, rompe los valores propios. La escuela aparece ante la comunidad indígena como un modelo de vivir y pensar en oposición a lo que es ella misma en cuanto comunidad indígena” (GUERRERO e IÑIGUEZ, 1986, p. 77)

Finalmente, “lo que en 1978 empezó siendo una escuelita, se convirtió en un rosario de ellas”. (MAYORDOMO, entrevista, 1992). Dos décadas más tarde, el SEIC pasó a ser un sistema escolar que contemplaba todos los niveles de educación del Ecuador desde el preescolar hasta la secundaria y la alfabetización de adultos mediante las siguientes ofertas: Huahacunapac Yachana Huasi<sup>91</sup>, que correspondía a los jardines de infantes; los Yachana Huasi<sup>92</sup>, que correspondía a la escuela primaria; Jatun Yachana Huasi<sup>93</sup>, Runa Yachana Huasi que es la escuela de adultos para alfabetización (BALTAZAR et al, 1992, p. 65) y, el colegio Jatari Unancha que funciona hasta la actualidad en modalidad semipresencial y que atiende a las necesidades educativas de los estudiantes de las comunidades indígenas, incluso a los que se encuentran en las zonas más alejadas.

### **3.4.2. La Institucionalización del SEICC y la DINEIB**

En un segundo momento, luego de más de diez años de funcionamiento al margen del estado, las organizaciones logran la institucionalización del SEICC y su reconocimiento por parte del gobierno central en el año 1988 con la oficialización de la DINEIB. Para entonces el SEIC contaba con “pre-escolar, primaria, centros de alfabetización, ciclo básico compensatorio, centros de capacitación” (MANANGON et al, 1992, p. 73). Tanto para los líderes comunitarios como para el equipo de apoyo, la oficialización del SEIC fue un logro importante

...el reconocimiento fue siempre un tema prioritario..., incluso desde mucho antes de que se oficializara la EIB en el país... Dos fueron las razones fundamentales de ello: la sostenibilidad financiera, por un lado, y el reconocimiento de los estudios, por otro (salesiano A, entrevista, 2014).

---

<sup>91</sup> Del kichwa, significa Escuela infantil

<sup>92</sup> Del kichwa, significa Casa del saber

<sup>93</sup> Del kichwa, significa Casa del saber Grande

A partir de ese momento el SEICC pasa a ser gestionado por la DIPEIB-C (Dirección Provincial de Educación Intercultural Bilingüe de Cotopaxi). El proyecto, si bien fue inicialmente coordinado por la Misión Salesiana de Zumbahua de acuerdo al Convenio del 17 de octubre de 1988 entre la Sociedad Salesiana del Ecuador y el MEC (Ministerio de Educación y Cultura), “los lineamientos generales del sistema están regidos por los principios rectores de las organizaciones comunales de base, de la realidad del pueblo indígena de Cotopaxi y de la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador” (MANANGON et al. , 1992, p. 70).

Es interesante apreciar que durante el proceso de funcionamiento del SEICC, este se transforma desde la misma demanda de sus actores. En las prácticas el proyecto se resignifica y se reconstruye. De esta manera, si confrontamos los objetivos iniciales del *Proyecto Zumbahua* de la Misión Salesiana relacionados con la alfabetización, la educación liberadora e integral, capacitación, el fortalecimiento de la organización indígena y el desarrollo de las comunidades comprendido como “mejoramiento de la salud, de las condiciones de vida, agua, forestación, mejoramiento de semillas, evangelización...” (salesiano A, entrevista, 2014), orientada a la transformación de una realidad de pobreza, exclusión, explotación, etc; y cómo este es recibido por distintos actores como padres de familia y educadores comunitarios para quienes los objetivos del proyecto se relacionaban más con el ser libres, tener educación propia, valorar la cultura (idioma y costumbres), valorar la organización, sentir orgullo de ser indígenas (GUERRERO y IÑIGUEZ, 1986, p. 86).

Entonces, la educación para los sacerdotes salesianos, posiblemente alineados a la Teología de la Liberación<sup>94</sup> significaba un trabajo con los pobres, con la emancipación y la liberación. Para los líderes indígenas de las comunidades y los docentes comunitarios la educación posibilitaba la organización, escuelas acordes a sus demandas, cultura, lengua, pero también la posibilidad de aprender de la cultura dominante, los mecanismos de dominación.

La educación así implicó para los actores fortalecer la organización y la cultura y, a partir de ello la gestión de las demandas de derechos colectivos como la salud, la

---

<sup>94</sup> La Iglesia Católica no puede ser vista como una unidad analítica, la iglesia es heterogénea. La Iglesia Latinoamericana en el contexto de la Teología de la Liberación, que es una Iglesia con un pensamiento crítico. Esta sería la Iglesia de la Liberación, Iglesia de los pobres... (BRAVO, comunicación personal, 2016).

tierra, el agua. La escuela comunitaria, como se ha mencionado, fue fundamental en el proceso organizativo de las comunidades, en el logro de la educación propia y más tarde de la EIB.

Lo que ellos hablaban no era de educación indígena ni de educación bilingüe, más bien estaban centralizados al *derecho de una educación propia*, una educación que les ayude a organizar, a resolver los problemas que se suscitaban en la comunidad, a vivir más unidos donde haya más respeto, menos explotación, menos discriminación por parte de los hacendados (Ante, 1993, citado por MARTINEZ NOVO, 2004, p. 255, el subrayado es nuestro)

La creación de la DIPEIB-C contó con la participación activa de los actores que se habían formado en el SEICC, incluso algunos cuadros que colaboraron con el sistema de escuelas indígenas de Cotopaxi participaron directamente en la DINEIB en Quito. Según uno de los educadores del SEIC en su primer momento, miembro de la CONAIE y posteriormente funcionario de la DINEIB, la DINEIB respondían a la CONAIE y al MICC, “porque nosotros lo que decían los dirigentes nacionales estábamos al tanto... porque la DINEIB y otros procesos no se explican sin el movimiento” (académico indígena A, entrevista, 2014).

La DINEIB, sería a partir de ese momento, la institución oficial encargada de la implementación de la educación intercultural bilingüe a nivel nacional. Era una instancia del Ministerio de Educación y gozaba de cierta autonomía frente al mismo, como lo detallamos más adelante. Finalmente, la DINEIB logró convertirse en un sistema de educación que operaba paralelamente al “sistema educativo hispano”. Nos interesa reconocer que la conquista de la organización indígena de contar con un ente estatal específico para la educación indígena fue un avance importante porque a través de la DINEIB se logra proponer “un nuevo modelo educativo, que disputaba un espacio con el modelo homogeneizante” (GONZALEZ, 2011, p. 47) y quizás ese es uno de los elementos que requiere mayor análisis y valoración.

La autonomía seguía siendo una de las principales demandas, incluso para la organización a nivel nacional según señala Luis Montaluisa, dirigente indígena y primer director de la DINEIB, recordando su participación en uno de los congresos nacionales de la CONAIE, previa la oficialización de la DINEIB

asistí al Congreso de la CONAIE. Allí me eligen dirigente de educación [...] Yo planteé dos cosas antes de que me elijan. Primero, debemos crear una institución dentro del Estado que tenga la capacidad [de decidir], porque nosotros

creábamos nuestros libros y decía el Ministerio de Educación que no aprobaba [...Segundo] Era importante una institución que pueda dar títulos, que pueda aprobar el currículo, que pueda aprobar los materiales, que pueda nombrar a los maestros. (Montaluisa, 2009 citado por GONZALEZ, 2011, p. 91).

El proceso de oficialización de las escuelas y la creación de la DINEIB, significó un avance importante en el país en términos de políticas indígenas del Estado y un logro importante para la organización indígena -la recientemente conformada CONAIE- en términos de reconocimiento de derechos colectivos, en este caso el reconocimiento del derecho a educación propia además de los posteriores desarrollos sobre la interculturalidad en la educación y la interculturalidad en la misma política pública y en la legislación ecuatoriana.

En el aspecto legal nos favorecía una reforma al artículo 27 de Constitución aprobada en el referéndum de 1978, que tramitamos en el Congreso Nacional en el año de 1983 cuando existía el CIEI. El texto de la Constitución reformada decía: “En los sistemas de educación que se desarrollan en las zonas de predominante población indígena, se utilice como lengua principal de educación el quichua o la lengua de la cultura respectiva, y el castellano como lengua de relación intercultural”. Este texto pasó íntegramente a ser, el artículo 69 de la Constitución de 1998, y de alguna manera consta en la Constitución del 2008 (MONTALUISA, 2008, p. 19)-

Aunque la DINEIB, contaba con el Decreto Ministerial de creación, en la práctica los procesos de implementación fueron mucho más complejos pues pudieron evidenciarse en macro (a nivel nacional) las problemáticas y dificultades que en décadas anteriores mostró la implementación de la educación propia y comunitaria en Cotopaxi y en otras regiones del país, como lo señala el dirigente indígena en ese entonces Director de la DINEIB

La lucha para organizar y posicionar a la DINEIB fue dura. Fui secuestrado por profesores hispano-hablantes en Latacunga, Riobamba. En varias provincias se habían organizado frentes de dignidad del magisterio para impedir que se concretase la DINEIB. Ahí se experimentó lo que era el racismo en su profundidad (MONTALUISA, 2008, p. 20).

Sin embargo de la existencia del convenio, la aplicación era muy difícil, según cuenta Luís Montaluisa, hubo oposición de los mismos funcionarios del Ministerio de Educación y en algunos casos, del gremio docente, la UNE (Unión Nacional de Educadores). Por eso era necesario contar con la jurisdicción indígena y poder mantener la autonomía en la gestión de las escuelas, en la asignación de docentes y en el currículo.

Según hace referencia el convenio firmado entre el Ministro de Educación y el presidente de la CONAIE<sup>95</sup> de ese entonces, en 1989, la CONAIE tendría las siguientes atribuciones:

1. ...establecer la responsabilidad del MEC y la participación de la CONAIE para el desarrollo de la Educación Intercultural Bilingüe
2. Promover el desarrollo integral de los pueblos indígenas tomando en cuenta sus conocimientos y prácticas sociales.
3. Recuperar y fortalecer el uso de las distintas lenguas indígenas en todos los ámbitos de la ciencia y de la cultura

De esta manera, la CONAIE sería la responsable de llevar a cabo la campaña de alfabetización, de cooperar en la capacitación y formación del recurso humano para la educación intercultural bilingüe, de seleccionar investigadores, sugerir la remoción del personal indígena perteneciente a la CONAIE cuando este no responda a los intereses de las comunidades. La DINEIB sería también responsable de participar en la planificación, ejecución, seguimiento y elaboración de los programas de educación Intercultural Bilingüe. La DINEIB con el auspicio de la CONAIE, sería entonces el ente estatal que se encargaría de manera oficial de la Educación Intercultural Bilingüe en el país.

La formación en términos de capacitación de profesores sería también una de sus responsabilidades, así como la contratación de docentes. Para ese momento las exigencias de la institucionalidad en lo que tiene que ver con la formación de profesores y de que estos cuenten con títulos oficiales era cada vez mayor. Esta sería, como lo veremos más adelante una de las motivaciones para la creación del PAC.

Sin embargo de las dificultades y paradojas que implicaba la implementación del SEIB (Sistema de Educación Intercultural Bilingüe), hay que reconocer el gran aporte a la educación de la DINEIB y la CONAIE que finalmente

...proponen un sistema educativo con una visión renovada que promueve el respeto a la diferencia, que recoge conocimientos culturales muy diversos, y muy distintas formas de organización, al mismo tiempo que afirma la lengua y que difunde ciertos saberes indígenas ancestrales (GONZALEZ, 2011, p. 47).

---

<sup>95</sup> Alfredo Vera y Cristóbal Tapuy respectivamente

Sin embargo, por otro lado, y aunque esta temática no sea objeto central de estudio de esta investigación, se deja planteado que si bien la institucionalización del SEICC contribuyó principalmente al sostenimiento económico de las escuelas, al pago de los educadores y nombramientos como docentes del magisterio fiscal, en términos de pertinencia y autonomía, los conflictos que se produjeron no son menores, principalmente por la burocratización de los procesos y la progresiva pérdida o limitación en cuanto a la participación activa de las comunidades en las decisiones escolares.

En lo que refiere a la participación de los movimientos sociales, como el movimiento indígena, en el caso más específico primero del SEIC y luego en la creación del PAC, al respecto de la relación de estos procesos con el proyecto indígena, se puede sostener, de acuerdo a lo explicitado por los informantes que

Había mucha coherencia entre estos proyectos educativos y los planteamientos de la organización indígena. Había mucha relación orgánica no sólo con la CONAIE sino esto era más local, MICC, que es parte de la ECUARUNARI y la ECUARUNARI es pata de la CONAIE... El SEIC y la carrera nacen en coherencia con lo que fue el proyecto político nacional y local. (académico A, UPS, entrevista, 2016).

Finalmente, es importante resaltar las vinculaciones entre la organización indígena como sujeto colectivo y su amplia participación en las conquistas educativas. Así, los movimientos sociales logran cada vez mayor impacto en los debates políticos y culturales (CAMPOS, 2012, p. 360, traducción propia), como lo demuestra el caso ecuatoriano descrito hasta aquí.

#### 4. CAPITULO III

### UNA UNIVERSIDAD PROPIA PARA FORMAR A NUESTROS PROPIOS DOCENTES: FORMACIÓN DOCENTE DIFERENCIADA Y EN TERRITORIO



*Pay tayta Inti yuyay  
Kunata achic yachin  
Ashtawan ñukanchik imatalla mutsurikunata  
Kashkata rurashpa punchanta kawsayta wichiychikun  
Tukuyllakuna payta payta llankashpa  
Achiklla yuyaykunawan wiñarishpa  
Katinkapak  
Ashtawan shinallami ñukanchik kawsaykunata  
Yuyaykunata allishpa katishun*

*El sol ilumina las mentes  
Que nuestros estudiantes necesitan  
Unir las culturas con  
Igualdad, respeto  
Para enriquecer con amor y dedicación  
A nuestros pueblos indígenas*

*Sexto EIB, Latacunga, 2016*

#### 4.1. Formación docente diferenciada y en territorio

En este capítulo se analiza desde la perspectiva de los actores las condiciones socio-históricas en las que surge el PAC, actualmente Carrera de Educación Intercultural Bilingüe; ¿quiénes participan en su creación y desde dónde provenían las demandas para su nacimiento?; ¿cómo el PAC problematiza y comprende la diversidad socio-étnico cultural en la formación de docentes de educación propia y educación intercultural bilingüe?. A partir de estos referentes, se trabajará en el capítulo 4 la concepción y construcción de la práctica de la interculturalidad en el PAC. Situamos las paradojas, los conflictos, los avances y los impases existentes tanto en la concepción como en las prácticas del programa.

Trabajamos desde la voz y memoria de los actores, hacemos un recorrido histórico en los más de veinte años de funcionamiento del programa, situamos sus orígenes en las experiencias previas de educación propia de Cotopaxi y como punto de llegada de un proceso educativo que requiere la formación de docentes propios.

La recogida de datos se realiza a través de entrevistas y conversaciones tematizadas y en territorio, es decir en los contextos donde se lleva a cabo el programa, a partir de varias visitas al PAC y los espacios geográficos en los que los actores de los procesos analizados se desenvuelven, principalmente Latacunga y Quito; aunque también se visita Zumbahua y Cayambe. Se prioriza Latacunga en Cotopaxi porque es el contexto de origen del programa, como ya lo hemos indicado en capítulos previos y Quito donde se encuentra la dirección del programa, actualmente Carrera de EIB.

Se cuenta con dieciocho conversaciones tematizadas (entrevistas) individuales o colectivas con informantes clave<sup>96</sup> (estudiantes y graduados, algunos de ellos líderes comunitarios; con líderes y académicos indígenas; académicos mestizos; padres salesianos que están desde el inicio del programa académico; con ex directores y con directivos actuales), seleccionados desde un proceso de rastreo en varios y sistemáticos acercamientos al contexto de estudio, por lo que el proceso de selección de los informantes no ha sido estático, sino por el contrario dinámico y secuencial (GOETZ y LE-COMPTE,1988, p. 90), llevándose a cabo entre los años 2014 y 2016.

Los datos que arrojan las conversaciones son generosos y vastos y, para su comprensión tenemos siempre presentes las preguntas de investigación. Nos apoyamos en las herramientas del análisis de contenido y de la teoría fundamentada. La interpretación de los textos de los testimonios es enriquecido desde los aportes de los referentes teóricos y de investigaciones previas sobre la EIB en el Ecuador. Los constantes acercamientos a contexto nos permite no perder de vista el lugar de enunciación desde donde se producen los testimonios.

Ubicamos al programa como alternativa pedagógica y en esta los rasgos de educación propia al ser una propuesta diferenciada y en territorio de formación de docentes propios y para la Educación Intercultural Bilingüe por lo que profundizamos en este capítulo en la categoría de educación propia, para desde esta categoría analítica comprender los procesos, desarrollos y aportes del PAC y Carrera de Educación Intercultural Bilingüe de la UPS.

---

<sup>96</sup> Las referencias de las conversaciones tematizadas se encuentran en el punto 9 de esta tesis. Para guardar la confidencialidad de los testimonios hemos utilizado códigos genéricos en las citas de las entrevistas.



Lo propio tiene que ver con la superación de todas las formas de subalternización y de colonización de los seres, los saberes y los poderes comunitarios...

La educación propia representa la posibilidad histórica de resistir al proyecto sistemático de desaparición al que han sido sometidas las comunidades indígenas... (MOLINA y TABAREZ, 2014, p. 2).

Retomamos para el análisis de los datos la comprensión de la educación como práctica social sobredeterminada (PUIGGROS, 1984) a la que hemos referido en el capítulo II y desde allí interrogamos la educación propia y el PAC, como consecuencia del SEIC y como alternativas pedagógicas contrapuestas a la educación oficial, formal hegemónica.

Siguiendo a Puiggrós (1996, pág. 118) recurrimos al uso de la categoría hegemonía porque es de especial importancia para comprender las específicas articulaciones que históricamente han vinculado educación y sociedad en América Latina y las transformaciones consecuencias de esta relación. Así, el concepto de hegemonía en su acepción gramsciana es una herramienta de análisis interesante porque:

la hegemonía debe ser entendida como una forma de ejercicio de poder entre los dominados y subalternos que implica el establecimiento de un complejo equilibrio entre el consenso y la coerción... concibe las relaciones entre dominadores y subalternos como una suerte de espacio en permanente disputa (BRETON, 2012, p. 64).

Entonces, la dominación no siempre es total, tiene fragilidades, “la hegemonía no es monolítica y acabada” (Roseberry, 1994, p. 216, citado por TATTAY, 2011, p. 18), y tampoco “los campos de dominación- resistencia no son bipolares” (TATTAY, 2011, p. 18) siendo posibles los espacios de inflexión, fracturas, resistencias, transgresiones. De esta manera, como lo menciona Bretón (2012, p. 68) siguiendo a Roseberry (1994) propone darle vuelta al concepto de hegemonía y “no utilizarlo sesgadamente para entender solo en consentimiento sino, muy al contrario para pensar la lucha y en cada caso, las formas que esta adopta”, como un instrumento que ayuda a entender las resistencia y las propuestas transformadoras.

También utilizamos como referenciales en el análisis las discusiones que se instalan en el debate decolonial, al interpelar la educación colonizadora y las posibilidades pero también las paradojas que ofrece la experiencia del PAC como alternativa pedagógica descolonizadora.

Al interrogar la determinación (CASTRO-GOMEZ, 2007, p. 165), apoyándose en la analítica de Foucault cuestiona la teoría jerárquica en la que se basan los postulados de (WALLERSTEIN 1984, 1989, 1998, 2011) sobre el Sistema Mundo en el cual

la lógica del capitalismo se juega por entero en el nivel global del sistema-mundo y todas las demás instancias (el Estado, la familia, la sexualidad, las prácticas de subjetivación, etc.) son tenidas como «momentos» inferiores al servicio de una totalidad mayor. (CASTRO-GOMEZ, 2007, p. 165)

El referido autor considera que “el poder funciona en cadena, pero que hay diferentes cadenas de poder. Hay cadenas que funcionan a nivel molar, pero también las hay a nivel molecular, no es posible pensar las unas sin las otras” (CASTRO-GOMEZ, 2007, p. 165), es decir, desde la teoría heterárquica, no se puede pensar que lo global determine siempre lo local, sino que sin desconocer que los regímenes globales “no funcionan en abstracto sino a través de tecnologías de subjetivación y regularización como son, por ejemplo, la disciplina y la biopolítica, cuya operatividad debe ser investigada empíricamente en los niveles más locales” (CASTRO-GOMEZ, 2007, p. 165). En la misma línea Grosfoguel (2006, s/p) plantea que el análisis colonial no se reduce a la relación trabajo-capital, sino que existen múltiples relaciones de poder, por tanto

Desde la perspectiva de una teoría heterárquica, esto significa que la colonialidad no se reduce al dominio económico y político establecido por las potencias hegemónicas del sistema-mundo sobre los territorios de la periferia (es decir que hablar de colonialidad no es lo mismo que hablar de colonialismo), sino que tiene que ver también, y primordialmente, con los dispositivos de regulación y normalización que operan a nivel gubernamental (las llamadas «herencias coloniales»), así como con las tecnologías de resistencia y decolonización que operan a nivel molecular. Si bien los imperativos económicos de la economía-mundo se vinculan en red, se enredan con otras cadenas de poder que operan en otros niveles (como por ejemplo las relaciones étnicas, epistémicas, sexuales, espirituales, de género y de clase), estas relaciones no son determinadas por las relaciones de trabajo y tampoco son reducibles las unas a las otras. *No hay una sola colonialidad del poder sino que hay muchas* y su análisis dependerá del nivel de generalidad que se esté considerando (micro, meso o macro), así como de su ámbito específico de operación (CASTRO-GOMEZ, 2007, p. 168).

En estas fracturas, en estos territorios en disputa ubicamos las posibilidades de la educación propia y de la EIB como alternativas a lo hegemónico y también como resistencias.

#### 4.1.1. El PAC: el punto de llegada de un proceso liberador de educación propia

Para algunos de los actores “el PAC es un punto de llegada de un proceso educativo liberador de educación propia, (salesiano A, entrevista, 2014) que en un contexto, o de abandono estatal, o de rechazo a la escasa oferta de educación hispana y monocultural existente -caracterizada por ser una herramienta de opresión- organiza todo un sistema<sup>97</sup> educativo para-estatal de *educación propia*, el SEIC.

En el análisis de la perspectiva de los actores -informantes clave- recogido en las conversaciones tematizadas, permite dilucidar dos elementos centrales que fundamentan la educación propia en el SEIC en el marco de la cual se ubica la creación del Programa Académico Cotopaxi, como el resultado de la agencia de los actores, para los cuales la educación en primer lugar, es vista como la posibilidad de la transformación de las condiciones de dominación y por eso es interpelante de la realidad y de los sistemas educativos existentes, lo que ubica en segundo lugar, la necesidad de una educación contextualizada con pertinencia cultural y lingüística, diferenciada de la estatal homogénea, monocultural, occidental. Estos dos aspectos se convierten en primera instancia en búsquedas constantes y en horizontes que perfilan la necesidad de educación propia, de escuela propia, de docentes propios, de universidad propia y, en segunda instancia en espacios de logros, conflictos y paradojas.

Como ya se ha explicado en el capítulo anterior, en Cotopaxi la escuela comunitaria propia, fue por más de una década clandestinas<sup>98</sup> (MONTALUSA, comunicación personal, 2014), en el caso de las escuelas indígenas del Quilotoa y del SEIC, “trece años en la clandestinidad” (JATARI-UNANCHA, 2013) y aunque al inicio no contaron con reconocimiento del estado, su presencia era legitimada por la propia comunidad porque, además de rechazar la escuela hispano-mestiza, reclama y agencia la presencia de una escuela propia que como tal “observa las pautas culturales de los pueblos, son organizadas y controladas por las comunidades” (ROJAS y CASTILLO, 2005, p. 84).

---

<sup>97</sup> Se habla de sistema no solo porque las siglas SEIC refieren al Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi en un primer momento y luego Sistema de Educación Intercultural de Cotopaxi. Sino que estas escuelas llegan a incluir todos los niveles educativos.

<sup>98</sup> Para los líderes comunitarios, las primeras escuelas indígenas fueron clandestinas, como lo refiere el mismo Luis Montaluisa, líder del movimiento indígena de Cotopaxi.

En algunos casos las escuelas clandestinas fueron quemadas (incendiadas) por los dueños de las haciendas como medida de presión para evitar que los indígenas se eduquen. En el capítulo anterior hemos referido a las escuelas clandestinas de Dolores Cacuango.

La escuela propia era una demanda, incluso en las comunidades donde había escuela hispana. La necesidad era tener la escuela propia como proyecto antihegemónico y de resistencia.

nace de la cultura, desde la realidad, por eso, no se podía depender del estado... Es un modelo de escuela indígena, porque salía desde la organización... No estaba ni dentro del contexto de lo...religioso... o de la Iglesia Católica; ni del Estado. Era una cosa que surge de ahí... eran *las escuelas clandestinas*<sup>99</sup> (sacerdote<sup>100</sup>, entrevista, 2014).

Para los actores, la educación es “vista como un proceso de concientización de la realidad” (salesiano A, entrevista, 2014), al inicio vinculada a “un proceso de movilización, de lucha por la tierra” (académico indígena A, entrevista, 2014) como un proceso de toma de conciencia de los propios sujetos de su situación para transformarla “vinculada a los procesos de lucha, de reivindicación del pueblo indígena... aprender a pensar con cabeza propia...” (sacerdote, entrevista, 2014).

Como dice Freire (1975, p. 329) “solamente en la medida en que los oprimidos descubran que ‘alojan’ al opresor podrán contribuir a la construcción de su pedagogía liberadora”. Las escuelas indígenas, en términos metodológico- pedagógico se encontraban en gran medida, alineadas a los referentes educativos de Paulo Freire. Además de estar vinculadas e interconectadas con otras experiencias educativas de educación popular y alfabetización que se gestan en la misma época en que surge el SEIC<sup>101</sup> (CHIODI, 1990; TORRES, 1992; YANEZ, 1996; GONZALEZ, 2011).

Recuerdo que Paulo Freire vino invitado en 1980 por el Gobierno del Presidente Roldós, para dar su punto de vista sobre la campaña nacional de alfabetización que se estaba organizando; nos visitó en el CIEI y al observar lo que estábamos haciendo, emocionado dijo: “Vengan los abrazo por el trabajo que están haciendo”. (MONTALUISA, 2008, p. 6).

---

<sup>99</sup> Sobre las escuelas clandestinas, escuelas indígenas. Se cuenta con el testimonio, recogido en el trabajo de campo, de su creación de comuneros de Guayama, Chugchilán, Pilapuchín, Agamarca y otras más. No hemos incluido en esta tesis porque no es el interés central de este trabajo, sino más bien el origen del PAC. Sin embargo lo marcamos para señalar la cercanía temporal y la importancia de estos procesos que aun en la actualidad se encuentran en la memoria de los sujetos individuales y colectivos.

<sup>100</sup> Gestor y docente del Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi y del Colegio Jatari Unancha.

<sup>101</sup> Como por ejemplo, en los procesos de alfabetización de los gobiernos de Jaime Roldós y Oswaldo Hurtado entre 1979-1983, en las de las Escuelas Radiofónicas de Chimborazo que, se replican luego en varias zonas y contextos del país, en las experiencias académicas del CIEI de la PUCE. Esta última incluso contó con la visita del mismo Freire a un proyecto de alfabetización indígena en Cotopaxi.

Y aunque Freire, no hablaba de educación indígena, algunos elementos de la educación popular se tomaron y adaptaron a los procesos de educación indígena (académico y líder indígena B, entrevista, 2015). Esto se evidencia en “los materiales educativos, todos estaban diseñados desde la palabra generadora” (salesiano B, entrevista, 2014), siguiendo la metodología de Paulo Freire.

Cuando era alfabetizador, yo siempre leía del Paulo Freire, educación es acción; educación debe ser política. Yo empezaba a dar la “S”, a enseñar la (letra) “S”; ¿por qué? ¿De dónde significa? De la Salud. ¿Cómo está la Salud? ¿Cómo está la Salud Pública? ¿Cómo está la Salud de ustedes? Empezaba a problematizar, yo. “A” (letra A) de Agua, tenemos Agua o no tenemos Agua. (líder y dirigente indígena A<sup>102</sup>, entrevista, 2014).

La lectura que los actores hacían a la pedagogía de Freire y su adaptación a su propia realidad del uso de la categoría liberadora ayudaba a la comprensión sobre la práctica de una educación que contradecía la educación tradicional, monocultural y que a la vez luchaba contra la exclusión, los abusos, la discriminación y contribuía a la misma comunidad.

Yo creo que la educación es liberadora y libera de diferentes maneras. Hay formas de liberar, nosotros venimos de procesos de mucha izquierda, liberar era con los procesos de movilización de lucha por la tierra... Ahora hay jóvenes que tienen otras formas, se educan y quieren apoyar a las comunidades, entonces regresan... y esa es otra forma de liberarse (académico indígena A, entrevista, 2014).

La educación era el resultado de las luchas y resistencias al modelo hacendatario hegemónico colonial y dominante, por eso era vista como liberadora. “La educación propicia la organización y el surgimiento en el caso de Cotopaxi del MIC”. (Académico 2, UPS comunicación personal, 2015), “pero además, las escuelas fueron, por sí mismas, espacios políticos en los que se mapeaban los problemas de las comunidades y en las que se definían las estrategias” (Académico UPS A, comunicación personal, 2015). “... con las escuelas en las comunidades, los dirigentes tenían más poder” (líder indígena A, entrevista, 2014).

De esta manera, la educación propia, en contraposición con la concepción de la educación dominante que “convierte en problema todo lo que no entra en su molde, hecho a medida, en realidad para nadie” (LOPEZ, 1997, p. 49) entiende como fundamental en la educación la pertinencia no solo cultural sino también lingüística. La

---

<sup>102</sup> Dirigente del MIC, Graduado del PAC

educación hispana, en cambio monolingüe termina “cercenando la lengua indígena a través de la cual se expresan, la cultura en la cual se desarrollan” (LOPEZ, 1997, p. 49). Justamente la lucha de la educación propia es por el respeto a la cultura y a la lengua, como se puede apreciar en el siguiente testimonio:

yo soy de lengua materna kichwa pero para enseñar en Castellano, hicieron mucho esfuerzo; obligaron con palo y correa y látigo porque nosotros no sabíamos castellano. El profesor hispano tampoco entendía lo que nosotros hablábamos. No querían que comunique en kichwa y maltrataban diciendo que hable, obligaban. Eso pasaba... (profesor indígena de EIB C, graduado del PAC, entrevista, 2015).

Como han señalado algunos de los actores, “el PAC era parte del SEIC” (académica indígena B y docente del PAC IEB, entrevista, 2015)<sup>103</sup> y como propuesta de educación superior para la formación de docentes permitiría dar continuidad a los procesos de educación propia para la Educación Intercultural Bilingüe. Desde la interrogante de ¿cómo el PAC contribuye a los procesos de educación propia o cómo se inscribe en sí mismo como proyecto para la educación propia y la EIB?, analizamos en las siguientes páginas la experiencia del PAC.

Para Moya (2012, p. 70) existen tres grandes cuestiones que cubren la noción de educación propia, de ellas ubicamos al menos dos características<sup>104</sup> en las que de alguna manera se encuentra inscrita la experiencia del PAC. En primer lugar al ser “alternativa educacional que sirven para atender las necesidades de inclusión de perspectivas (políticas, históricas, culturales, etc.) y de las necesidades educativas de un grupo cultural y social específico” y en segundo lugar por constituirse en un

proyecto educativo “*negociado*” con el Estado en la educación formal en cuya implementación se busca incluir los contenidos, las estrategias pedagógicas, los materiales didácticos, los agentes educativos, los mecanismos de participación social, etc., a modo de recuperar los elementos más importantes que se adquieren a través de la misma socialización diseñada en la cultura específica, así como otros elementos mediante los cuales se espera responder a necesidades y condiciones que constituyen la demanda social (MOYA, 2012, p. 71, el subrayado es nuestro).

Es decir, indagamos ¿cómo el PAC atiende a las necesidades educativas y de

---

<sup>103</sup> Graduada de las primeras promociones del PAC, líder comunitaria y en su juventud reportera de la radio comunitaria de Cusubamba, comunidad indígena de Salcedo acompaña el programa desde sus primeros años como coordinadora del Centro de Apoyo Latacunga primero, ahora como académica y docente del PAC.

<sup>104</sup> Moya señala una característica adicional que tiene que ver con los procesos de endoculturación y que no se da exclusivamente en las escuelas.

inclusión del pueblo Kichwa Panzaleo de la provincia de Cotopaxi, primero y de otras nacionalidades del pueblo Kichwa (Otavalo, Kayambi, Puruha, Waranka) de la sierra centro norte del Ecuador? y, ¿cómo se propicia en estos espacios la práctica de la interculturalidad como posibilitadora de la etnogénesis, el “entre culturas”, el ir para retornar y el diálogo de saberes?. Así como ¿cuáles son las tensiones inherentes a los procesos, las paradojas y las contradicciones en la construcción de la interculturalidad y las inherentes a los procesos de institucionalidad?. A lo largo de este capítulo y del siguiente, volveremos recurrentemente a discutir sobre estas interrogantes en el análisis de los datos recogidos en las conversaciones tematizadas con los actores.

#### ***4.1.1.1. La necesidad de formar docentes para la educación propia.***

¿Por qué formar docentes propios para las escuelas propias y para la Educación Intercultural Bilingüe?; ¿cuáles son los antecedentes y experiencias previas?, ¿qué dificultades, qué posibilidades y qué respuestas?, son las interrogantes que orientan nuestro análisis en esta sección.

Como antecedente, retomando lo ya explicado previamente: la década de 1980 en el Ecuador se caracteriza por el surgimiento de un nuevo sujeto político en el país: la CONAIE organización “panindígena” que venía gestándose durante décadas expresado en “la emergencia de una identidad étnica como plataforma canalizadora de la acción colectiva” (BRETON, 2012, p. 29). Las luchas antineoliberales y por reivindicaciones frente a siglos de exclusión se convirtieron en las principales demandas del movimiento indígena organizado. Para este momento el sistema de hacienda en el país se había prácticamente eliminado como consecuencia de la reforma agraria que inicia dos décadas antes y de la recuperación de las tierras por parte de los indígenas. Como lo señala el líder indígena Macas (1999, entrevista, citado por BRETON, 2012, p. 29) “si no se hubiera dado la transformación del huasipungo en el Ecuador, hubiera sido muy difícil que se diera una presencia tan masiva del movimiento a nivel nacional”, por lo que, con el fin del sistema hacendatario “se rompió lo que había logrado la hacienda y la colonia, dividirles a los indígenas... Y dividirles hasta por el poncho<sup>105</sup> La comunidad empieza a ser fuerte y comienza el ñukanchik<sup>106</sup>” (salesiano B, entrevista, 2014).

---

<sup>105</sup> Los indígenas de cada hacienda tenían una forma diferente de vestir, vestimenta que los diferenciaba.

<sup>106</sup> Ñucanchik, pronombre kichwa que significa: nosotros.

En el proceso de construcción del movimiento indígena, además de la misma reforma agraria, y luchas por la tierra hubo otros factores determinantes que intervienen también en la educación y de los cuales esta se nutre:

el apoyo teórico que el movimiento indígena recibió de las ciencias sociales progresistas del país (y de América Latina en general), especialmente de la llamada “nueva antropología”; así como el bagaje político que “heredó” de la tradición de izquierda, fuertemente arraigada en muchos movimientos populares y partidos del Ecuador... y el papel desempeñado por parte de ciertos sectores eclesiásticos de pensamiento renovado<sup>107</sup> (CUEVA, 2007, p. 6)

En este proceso, la educación, juega un papel fundamental, propició la formación de una importante “élite de intelectuales orgánicos, en su acepción gramsciana; élite que asumió un papel fundamental en el liderazgo y la resignificación étnica de cuanto estaba aconteciendo en la sociedad rural andina” (BRETON, 2012, p. 20) y que “permitió la formación de cuadros medios y de una capa de intelectuales de extracción realmente aborigen” (CUEVA, 2007, p. 7) que aportaron en las búsquedas reivindicatorias y en las resistencias, entre ellas, la educación y que luego aportan también a la educación y a la reflexión de la EIB en el país. En el caso del SEIC el apoyo de las autoridades indígenas fue importante como lo señala uno de los actores, “por ejemplo Luis Montaluisa, Luís Macas, estaban trabajando con nosotros desde la PUCE, desde le CIEI<sup>108</sup>” (sacerdote, gestor del SEIC, entrevista, 2014). “Fue una generación de dirigentes con muchísima claridad” (gestora del SEIC, entrevista, 2014).

La educación incidió de dos maneras en nuestro proceso de organización: por un lado nos proveyó de conocimientos y de un espacio para cuestionar la situación socioeconómica y política del país, y por otro, creó expectativas de trabajo y ascenso social que no fueron satisfechas por la sociedad, dada la poca oferta de empleos, así como por el hecho de ser discriminados: esto indujo a reflexionar y *cuestionar el sistema*. En las organizaciones, y al analizar nuestras diversas historias, encontramos que en la mayoría de los casos los indígenas que

---

<sup>107</sup> De acuerdo con la CONAIE, citado por, Agustín Cueva (2007, p. 312). La FEI, o sea la Federación Ecuatoriana de Indios, a la que se alude, fue fundada en 1926, vinculada al Partido Comunista Ecuatoriano y a la Confederación de Trabajadores Ecuatorianos. “Los cambios suscitados en la iglesia católica a partir del Concilio Vaticano II y los Congresos de Melgar, Medellín, Iquitos, etc. y la declaración de Barbados, permitieron que algunos sectores de la Iglesia optaran por los pobres y que, en América Latina, propicien la necesidad de apoyar la formación de organizaciones indígenas. De esta manera la Iglesia habría de convertirse a mediados de la década del 60, en mediadora, reemplazando la labor que venía realizando los partidos de izquierda a través de la FEI. Así mismo, otras instituciones afines a la Iglesia, como la CEDOG y su filial FENOC, desempañaron este papel dentro del marco sindical”.

<sup>108</sup> Centro de investigación para la educación indígena de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador.



impulsan su conformación y que se constituyen en nuestros dirigentes son los que han tenido acceso a la educación... (CONAIE, 1989, citado por CUEVA, 2007, p. 312, el subrayado es nuestro)

“La formación de líderes e intelectuales indígenas a través de la educación ayudó a generar el poderoso movimiento indígena que irrumpió con una agenda política a inicios de los 90” (LUNA, 2014, p. 218) y que “cambió el imaginario de conformación del Estado nación... Con el levantamiento indígena muchos de los indios se convirtieron en indígenas, primero y luego en nacionalidades” (GARCES, 2004, p. 3).

3). La visibilización de los indígenas en la sociedad ecuatoriana

modificó la correlación de fuerzas sociales y políticas de la coyuntura, removiendo los viejos esquemas de organización del Estado y de la relación entre los ecuatorianos a través de los planteamientos de valorar la diversidad, reconocer la multiculturalidad y la plurinacionalidad del Ecuador (LUNA, 2014, 218).

A partir de la década del 1990, la interculturalidad y la educación intercultural cobran importancia en el sistema educativo nacional, la oficialización de la DINEIB, exigía, como se ha explicado anteriormente docentes formados para la educación propia primero y la EIB después

propuestas educativas agenciadas desde los *indígenas* responden a un interés étnico, cultural y político que fue la reivindicación particular de las organizaciones indígenas que nacen después de 1968 o en el momento que Wallestein denomina ‘revolución cultural’ (GONZALEZ, 2011, p. 15).<sup>109</sup>

El PAC, resultado y heredero de los procesos de lucha por una educación propia de las escuelas indígenas de Cotopaxi inicia como una alternativa pedagógica al modelo de formación docente general de la época. Como tal, desde la mirada de los actores, forma parte de un proyecto reivindicador más amplio y que inicia en las escuelas del Quilotoa y del SEIC.<sup>110</sup>

En el caso del SEIC, se puede pensar en un proceso interesante de apropiación social- comunitaria de la escuela, similar al caso de las escuelas zapatistas estudiadas por (BARONNET, p. 219) en el cual esta apropiación es visto por el autor “como

---

<sup>109</sup> Para ampliar revisar: 1968. Revolución del sistema mundo. Tesis e interrogantes de Emmanuel Wallestein.

<sup>110</sup> Ubicamos los orígenes del PAC en SEIC Cotopaxi. No desconocemos las experiencias previas de educación de corte societal, como las denomina Torres, y sus inicios en las escuelas clandestinas de Cayambe.

resistencia cultural”, puesto que ni los sistemas escolares ni la universidad (educación superior), como el caso del PAC, son estructuras propias de la cultura indígena, su apropiación evidencia en el caso de Cotopaxi la “gran capacidad de resistencia del pueblo indígena que logra recrear los mecanismos del mismo Estado, de la sociedad occidental, apropiándose de estas herramientas utilizadas tradicionalmente para sojuzgar” (salesiano B, entrevista, 2014).

Así, los procesos de apropiación educativa se convierte en estrategia reivindicativa en la que como manifiesta (MALDONADO-RIVERA, 2012, p. 20) en su estudio sobre los discursos Mapuche en los entornos virtuales, “los actores socioculturales se abren a formas innovadoras de resistencia y lucha contra las formas de coerción y supremacía social y cultural impuestas por el poder ejercido por los grupos hegemónicos”

El análisis de la educación propia y de la formación de docentes para la educación propia a través del PAC, desde la perspectiva de la *sobredeterminación* puede contribuir a ampliar el análisis de la educación más allá de esencialmente reproductora. Como señala Puiggrós (1996, p. 96, citando BERSTEIN, 1990, p. 125), así se “instala la posibilidad de un descorrimiento de lo pedagógico hacia el ‘punto de encuentro del orden y el desorden, de la coherencia y la incoherencia’, y advierte en la pedagogía el ‘sitio crucial del ‘todavía por pensarse’”. Como producto de la *sobredeterminación*, el Programa Académico Cotopaxi, como alternativa pedagógica se inscribe como proyecto para la educación propia.

Encontrar en la experiencia del PAC la posibilidad de pensar lo pedagógico y lo educativo desde “los *bordes*”, de los límites, de las zonas teóricas y políticas en las cuales se disuelven viejos enunciados pedagógicos y surgen elementos de otros nuevos” (PUIGGROS, 1996, p. 96). Junto a estas cuestiones está la reflexión sobre la herencia colonial y las múltiples respuestas de resistencia, en este caso también en la educación, y con ellas la búsqueda de las utopías.

Como alternativa pedagógica y como estrategia política, las escuelas propias primero y las de la EIB luego, requerían contar con docentes propios, es decir profesores que pertenezcan a la comunidad que comprendan la lengua, la cultura y las

propias necesidades educativas de sus comunidades. “Esto ya fue expresado en el mandato de la dirigencia indígena, en Cachi” (sacerdote y gestor de SEIC, entrevista, 2014) en 1978. Inicialmente y durante más de una década los docentes del SEIC fueron elegidos y sostenidos en muchos casos por la comunidad o por los aportes de las organizaciones “amigas”, como las denominan los actores a las cuales ya se ha referido en el capítulo anterior.

En la mayor parte de los casos, los mismos docentes fueron líderes en sus comunidades, “ellos eran profesores propios” (salesiano B, entrevista, 2014) y fueron los primeros alfabetizados de las comunidades y a su vez los principales gestores y primeros docentes de las escuelas del Quilotoa, comunitarias propias como se lee en el siguiente testimonio del líder indígena (líder, dirigente indígena A, entrevista, 2014).

Mi papá era líder de la organización, de la educación... el se alfabetizó y luego fue profesor en nuestra comunidad, el enseñaba... Yo me acuerdo que andaba desde chiquito atrás, aprendiendo. Y también teníamos wawa wasi; yo andaba en wawa wasi: centro infantil comunitario.

Así, “el contar con profesores propios constituye un hecho político muy fuerte incluso sin tener gente formada<sup>111</sup>, porque no interesaba tanto la formación pedagógica, sino que interesaba más el protagonismo” (salesiano A, entrevista, 2014). El docente tenía un rol en la comunidad muy importante, su vinculación con la comunidad es muy fuerte y en muchos casos “aporta al logro de objetivos comunitarios, aporta en la solución de conflictos y es miembro activo de la comunidad” (FUEREZ y CACHIGUANGO, 2013, p. 73). Su presencia fortalece la misma organización política de la comunidad.

El respeto a la cultura y la lengua del educando y su comunidad son fundamentales en la educación propia y para ello desde la perspectiva de los actores, era necesario contar con profesores propios “porque solo un ‘runa’<sup>112</sup> puede entenderle a otro runa” (académico indígena A, entrevista, 2014). Se trata del ejercicio de la docencia con pertinencia cultural y lingüística, que reconozca la diferencia de los sujetos y las especificidades de los educandos. Justamente, las escuelas propias eran vistas por los actores, como alternativa pedagógica porque integraba aquello de lo que carecía la escuela hispana caracterizada por “relaciones educativas ‘bancarias’, injustas,

---

<sup>111</sup> Se refiere a formación académica formal y titulación

<sup>112</sup> Palabra kichwa que significa persona.

desiguales” que ignora “que los tiempos y los acontecimientos de los educadores no son siempre los mismos que los de los educandos. Pero que tampoco la categoría *educandos* responde a una unidad” (PUIGGROS, 1996, p. 105).

Por eso, en muchos casos en que la comunidad rechazó la escuela hispana a cambio de la escuela intercultural bilingüe, este cambio implicaba principalmente contar con docentes propios del pueblo indígena en lugar de docentes mestizos.

los padres de familia tramitan, dicen: ‘vamos a pasar de la educación hispana a la bilingüe’; y lo lograron enseguida. Mandaron sacando al profesor hispano y le mandó a dos (*profesores*) bilingües... El profesor de la escuela intercultural es, sigue siendo nuestro *mashi*<sup>113</sup>; somos compañeros de trabajo. Es el compañero Francisco Pastuña y Cesar Pilahuano, ellos eran mis docentes en esa temporada. (profesor indígena de EIB C, graduado del PAC, entrevista, 2015).

A todo esto, la preocupación sobre la formación de los profesores propios siempre estuvo presente y siempre fue una preocupación importante en el desarrollo de los proyectos educativos. En la práctica, no existían espacios oficiales para la formación de los educadores indígenas, la formación se hacía con el acompañamiento de los “promotores”, voluntarios de las llamadas “manos amigas”<sup>114</sup>, alfabetizadores, alfabetizandos e indígenas que habían cursado algún nivel de educación formal, quienes acompañaban los procesos educativos.

“los educadores eran gente que habían acabado tercer grado, algo así... Algo sabían de leer. Cada viernes iban por la tarde a Zumbahua y yo hacía con ellos dos horas, preparando la lección de la semana” (salesiano B, entrevista, 2014).

La educación intercultural bilingüe, fue una de las principales luchas de la CONAIE. “En su segundo congreso, realizado en noviembre de 1988, la CONAIE declaró ser una “organización del pueblo oprimido y explotado” y definió su lucha como “anticolonial, anticapitalista y antiimperialista”. (BECKER, 2015, p. 13). La primera directiva nombró al líder e intelectual indígena Luis Montaluisa dirigente de Educación.

estaba muy claro que se tenía que crear en el Estado una entidad dirigida por las nacionalidades indígenas que tenga la capacidad de elaborar su propio currículo, nombrar a los docentes, formar a sus docentes, aprobar la publicación de los materiales educativos, crear centros educativos, planificar la educación bilingüe,

---

<sup>113</sup> Del kichwa, significa compañero.

<sup>114</sup> En el capítulo 2 se ha hecho referencia a lo que la organización indígena denomina “las manos amigas” en Cotopaxi.

dirigir el proceso educativo, normar el proceso educativo, gestionar el financiamiento, sancionar al personal que no trabajara responsablemente (MONTALUISA, 2008, p. 27).

Con la creación de la DINEIB en 1998, uno de los principales logros de la CONAIE, la EIB pasa a manos de organización indígena, con ello la escuela propia se oficializa, oficializándose así un doble sistema educativo en el Ecuador, el hispano (general) y el intercultural bilingüe<sup>115</sup>.

A partir de este momento la DINEIB como instancia nacional articuladora, empieza a gozar de autonomía<sup>116</sup> en la designación de docentes, porque por ejemplo, la prebenda que obtuvo la DINEIB era la asignación de partidas<sup>117</sup> docentes. Esto trajo otras exigencias de carácter administrativo, por ejemplo los docentes debían acreditar instrucción formal.

Luego de que con mucho esfuerzo la CONAIE logró la creación de la DINEIB, se institucionalizó la Educación Intercultural Bilingüe... La lucha para organizar y posicionar a la DINEIB fue dura... Cuando se crearon las direcciones provinciales de educación intercultural bilingüe DIPEIBs, el Ministro dispuso mediante telegrama a las direcciones provinciales hispanas que cedieran una oficina para que funcionen las DIPEIBs, pero, ningún director provincial le hizo caso. En cuanto a las partidas docentes el Ministro dispuso que de las partidas que se habían creado ese año unas 15 partidas por provincia se abstengan de nombrar, porque estaban asignadas a la educación bilingüe. En total eran doscientas partidas... Una vez que se crearon las DIPEIBs, se logró dar nombramiento a más de mil educadores indígenas (MONTALUISA, 2008, p. 22).

A partir de entonces, de alguna manera, la educación intercultural bilingüe entra en nuevos procesos de organización y estructura y debe responder a las exigencias que una institución burocrática como el Ministerio de Educación impone. Este último, heredero de lógicas político-culturales propias de la racionalidad occidental dominante, con todas las complejidades que esto significa y que aunque no serán estudiadas a profundidad en esta tesis por su complejidad y amplitud podrían ser objeto de estudio de

---

<sup>115</sup> En el capítulo anterior hemos referenciado históricamente la creación del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe y sus implicaciones administrativas y de gestión.

<sup>116</sup> Aunque, como se ha discutido en el capítulo anterior, muy posiblemente en desmedro de la autonomía educativa de las comunidades. Si bien este no es el objeto de estudio de esta tesis, es necesario contar con más evidencias empíricas que nos permitan emitir un diagnóstico más completo.

<sup>117</sup> Son puestos de trabajo docente perteneciente al magisterio fiscal, estatal y público. En conversación personal con Montaluisa 2015, refiere a las dificultades reales que significó que el magisterio hispano y la UNE (Unión Nacional de Educadores) “acepte” que las partidas pertenecían a docentes indígenas. En muchos casos hubo oposición fuerte.

otras investigaciones posteriores. La tensión en estos momentos tiene que ver con la autonomía, la pertinencia contextual a cada pueblo y comunidad e incluso la valoración a la EIB por parte de los propios indígenas.

Atañe a nuestro trabajo analizar las complejidades en las respuestas que los actores pueden dar a los procesos descritos, centrándonos específicamente en las respuestas frente a la formación del profesorado para la EIB y las tensiones que en estas se encuentran presentes, como las discutimos a continuación.

Por un lado, eran nuevas las exigencias de formación para el trabajo docente ya, “no era suficiente que los educadores sean comunitarios, estos educadores comunitarios debían acreditar formación docente” (salesiano A, entrevista, 2014) y por otro, “la reflexión interna, también se va haciendo, los educadores se dan cuenta que necesitan formarse. No pueden seguir adelante, solamente así, con buena voluntad” (salesiano A, entrevista, 2014).

Así, a través de la formación continua -incluida la formación superior- se planteaba que era posible sostener la experiencia de lo que ayudó a sustentar el proceso. En palabras del Padre Managón, “se entendió que la participación no era sólo estar presente, sino formarse y tener elementos para opinar y decidir” (RAMIREZ et al. , 2007, p.24)

Entonces se evidencia la importancia de fortalecer la formación de los docentes para la educación intercultural bilingüe porque además, como proyecto educativo, la formación de los docentes propios y para la EIB, se articula a un proyecto político más amplio de los pueblos indígenas, se imbrica con otros procesos sociales y políticos de la década de 1990 en los que la organización indígena jugó un papel fundamental.

Desde esos años de finales de los ochenta se empieza a buscar una alternativa de educación superior para formar docentes. Pero era para formar un docente al servicio de la comunidad con una perspectiva liberadora, crítica, con fuerte identidad cultural, al servicio de las comunidades. Ese tipo de docente se quería; que fortalezca y que sea parte de la organización indígena. No aparte... (salesiano A, entrevista, 2014).

El rastreo realizado desde la voz de los actores da cuenta de las constantes tensiones en la exigencia de la institucionalidad educativa y las propias necesidades del pueblo kichwa de Cotopaxi para la formación de sus docentes como se describe en el siguiente testimonio:

Se empezó con el proyecto más formal de formación docente, se inició con IRFEYAL<sup>118</sup>, sin embargo no se pudo legalizar los certificados del ciclo básico, ahí se decidió crear el colegio propio Jatari en 1989. En ese tiempo ya estuvo el gran amigo indígena Pedro Ushiña, que ya falleció. Él había estudiado en el Normal de Uyumbicho. Y Pedro va a la formación del colegio, apoyado desde la misión salesiana de Zumbahua... Me pidieron que sea el coordinador académico y para mí era todo un reto. Ahí se armó extensiones, se vio profesores, materiales... hacíamos los materiales y la modalidad era semipresencial. La modalidad semipresencial dio respuesta en esa época” (académico indígena A, entrevista, 2014).

“Posteriormente, se llevó a cabo un convenio entre el Colegio Jatari Unancha con el Instituto Pedagógico Intercultural Bilingüe Quilloac de Cañar que había sido creado por el movimiento indígena de Cañar” (académico indígena A, entrevista, 2014) “para la formación de los maestros, pero en Zumbahua” (gestora del SEIC, entrevista, 2014), es decir en territorio. “El Quilloac daba el título de profesores primarios ya era legalizado por la DINEIB y eso fue una cuestión bien importante” (académico indígena A, entrevista, 2014). “Al comienzo, el convenio fue con el SEIC y luego con la DIPEBI... Al principio se formaron los docentes que ya trabajaron en las escuelas comunitarias” (profesor indígena C EIB, graduado PAC, entrevista, 2015).

El Quilloac fue una respuesta temporal, para oficializar/profesionalizar a los docentes comunitarios en ejercicio. Se trataba de “un proceso de formación acelerada” (académica indígena B, docente del PAC, entrevista, 2014) que intentaba dar respuesta a la nueva estructura de la educación intercultural bilingüe ya institucional y estatal que exigía que los docentes tengan procesos de instrucción formal: “cuando hizo SEIC, primer convenio, ahí graduaron solo los compañeros profesores que en ese tiempo han sabido ser profesores pero sin título... entre ellos el compañero Francisco Pastuña, el César Pilalumbo” (profesor indígena C EIB, graduado PAC, entrevista, 2015), dos de los primeros docentes de las escuelas del SEIC, e impulsores de la EIB en sus comunidades.

Aunque el Quilloac fue una respuesta inmediata a la profesionalización de los docentes en ejercicio, la institucionalidad del Ministerio de Educación y de la DINEIB, planteaba nuevas exigencias para las partidas docentes, principalmente en lo que tenía que ver con la titulación. “En el Jatari era solo bachillerato y en el Quilloac el título era

---

<sup>118</sup> Instituto radiofónico Fe y Alegría

de profesor primario... Han requerido la licenciatura para dar el nombramiento. Hubo la necesidad de la titulación” (profesor indígena C EIB, graduado PAC, entrevista, 2015).

#### **4.1.1.2. La “Universidad en el Páramo” de Zumbahua**

En el punto anterior se explica cuáles fueron las posibilidades más viables para la formación de docentes de educación propia y de educación intercultural bilingüe en la zona del Quilotoa y en la provincia de Cotopaxi en relación con las propias necesidades de las comunidades y de la EIB.

A partir de los datos empíricos registrados desde la voz de los actores, intentamos responder a continuación a las siguientes interrogantes: ¿qué significa formar profesores para la EIB en territorio indígena? y ¿cómo la formación de docentes en territorio respondía a las condiciones sociales, políticas y culturales de la provincia de Cotopaxi?.

Como antecedente, para la década de 1990 la organización indígena era ya portadora de algunos logros que la ubicaban como un importante sujeto social con gran capacidad de incidencia en varios ámbitos de la sociedad nacional. Uno de ellos, la educación, pues como ya se ha subrayado, para ese momento, a partir de 1988 con la creación de la DINEIB, ya se había institucionalizado la EIB (para la educación básica y media) en el país. En el caso de Cotopaxi, con el SEIC en la zona del Quilotoa se había logrado el reconocimiento de un sistema educativo propio que iba desde la educación inicial, básica y media, como lo expusimos en el capítulo anterior y que además colocaba en la mesa del debate la necesidad de la creación de una universidad propia porque se requería la formación, capacitación y especialización de sus propios docentes.

Este proceso desencadena en la creación del Programa Académico Cotopaxi. Destacamos la importante trayectoria del PAC, actual Carrera de EIB siendo este uno de los más antiguos programas de Educación Intercultural Bilingüe de la región (Académico 1 EIB UPS, comunicación personal, 2016).

Hay que anotar que previa a la creación del PAC, se dieron muchos debates sobre la educación superior para formación de los docentes tanto desde las organizaciones como al interior de la EIB y en el mismo SEIC. En este debate surge inicialmente la idea de “crear una universidad netamente indígena...que recoja el pensamiento del pueblo



indígena, la cosmovisión andina y la filosofía indígena” (académica indígena B, profesora del PAC EIB, entrevista, 2014). “El sueño era crear la universidad indígena, era el sueño del movimiento indígena, era el sueño de académicos, sueño de dirigentes... era una cuestión loca, era el sueño de pastoralistas, de gente de izquierda” (académico indígena A, entrevista, 2014).

Entonces ahí empiezan a pensar ‘*queremos universidad*’ para poder ir perfeccionando. Entonces el PAC inicia como un espacio muy importante, con la universidad, estudios superiores para perfeccionar a estos dirigentes, a estos líderes comunitarios (líder indígena de Cotopaxi A, entrevista, 2014).

Sin embargo, en ese momento la creación de una universidad indígena no fue posible principalmente por condiciones legales y jurídica del país: “las leyes establecidas para la aprobación de una universidad tenían que pasar por el Congreso Nacional y por las instancias del CONUEP<sup>119</sup>” (REYES, 2006, p. 17-18) que se conjugaron con otras de carácter económicas, financieras y académicas que condicionaban la propuesta naciente. Así “las condiciones para crear una universidad propia no daban” (salesiano A, entrevista, 2014) por ello, fue necesario pensar en alianzas con otras instituciones que de alguna manera habían sido parte de la experiencia previa de la educación indígena de la provincia de Cotopaxi, entre estas, la Universidad Católica de Quito que había tenido décadas anteriores una importante participación desde el CIEI y el Instituto Pedagógico de los Salesianos de Quito y su nexos con la Misión Salesiana de Zumbahua y el SEIC.

La propuesta de la creación de la Universidad en el Páramo se analizó desde el año 1993, conjuntamente con comunidades, organizaciones de segundo grado. Según acta número 01 del primero de septiembre de 1994, realizada una reunión para analizar la opinión de varias instancias de organización indígena, como es la DINEIB, CONAIE, se define el apoyo a la creación de una propuesta de educación superior en el ámbito de la Educación Intercultural Bilingüe (CASTRO, et.al, p. 28).

Las presiones y demandas del sector indígena, tanto de los educadores comunitarios, del SEIC, de la organización y de la institucionalidad y el reconocimiento legal que había logrado la EIB en ese momento en el país tras la creación de la DINEIB y de los DIPEBI, fueron tan grandes que “en la práctica fue necesario que mientras caminaba la propuesta de universidad indígena o de convenio con alguna universidad,

---

<sup>119</sup> El CONUEP era en ese momento la instancia estatal que regulaba la educación superior. Hoy es la Senescyt.

se dé inicio a la experiencia” (REYES, 2006, p. 19) en la parroquia indígena de Zumbahua.

Como afirma uno de los actores que participó directamente en ese momento (sacerdote, gestor del SEIC, entrevista, 2014) “nosotros<sup>120</sup> pusimos la firma para que eso nazca”. De esta forma, el proyecto fue una “iniciativa que nació desde el aporte de varios actores entre ellos: la Misión Salesiana de Zumbahua, Diócesis de Latacunga, organizaciones indígenas locales, SEIC, organización de educadores indígenas, asesoría internacional (PROEIB-Andes, GTZ)”. (FARFAN, 2008, p. 288).

El nacimiento del PAC tiene una vinculación muy estrecha con el MICC, por lo que su creación es vista como un logro de la organización indígena de Cotopaxi (académica B EIB, entrevista, 2015), donde incluso los dirigente del MICC de ese momento fueron los primeros alumnos del programa... ahora varios de ellos son alcaldes, están en el congreso...” (salesiano B, entrevista, 2014) y en la palestra política del país.

El PAC se convertiría así en un programa de formación de educadores imbricado con “el proyecto político-étnico de las nacionalidades indígenas, en el que la educación superior es un objetivo estratégico” (FARFAN, 2008, p. 287), donde la educación es para las organizaciones indígenas una constante en sus luchas por reivindicaciones (FARFAN, 2014, p. 287). Así, la articulación entre organización indígena y educación es una constante que se encuentra en los procesos llevados adelante casi tres décadas antes en las escuelas del Quilotoa primero y del SEIC después y también en la actualidad en el PAC, como lo marcaremos en el capítulo siguiente.

Para los indígenas, la comunidad y la educación están íntimamente relacionadas. Las dos se fortalecen mutuamente... A partir de las comunidades se va generando el proceso organizativo, en tanto que la organización orienta este cambio... (MONTALUISA, 1988, p. 11).

El programa, “era parte del SEIC” (académica indígena B, profesora del PAC EIB, entrevista, 2014) y parte de las luchas reivindicadoras de los pueblos indígenas de Cotopaxi; en su creación participaron académicos y gente alineada con el trabajo con los indígenas. “El momento de la creación del PAC fue el momento de más ánimo, de más energía, de más claridad” (gestora SEIC, entrevista, 2014) porque fue cuando la

---

<sup>120</sup> Se refiere al SEIC

organización indígena tomaba más fuerza y el PAC fue el camino más viable para la demanda de ese entonces.

El PAC da continuidad a un proyecto histórico de largo aliento de educación y reivindicación que inicia con los programas de alfabetización y escolaridad y que vislumbraba la posibilidad de tener educación superior dirigida a la formación de docentes.

Los primeros docentes que participaron en los programas de alfabetización se incorporaron inmediatamente en las escuelas de nivel primario. Posteriormente, continuaron su formación en el Colegio “Jatari Unancha”, terminaron su bachillerato y estudiaron en el Instituto Pedagógico Intercultural Bilingüe “Quilloac”, donde se recibieron de profesores primarios. Finalmente, obtuvieron su licenciatura mediante el Programa Académico Cotopaxi de la Universidad Politécnica Salesiana (RAMIREZ et al. , 2007, p. 126).

La oficialización del programa se da en 1995 con la creación de la Universidad Politécnica Salesiana<sup>121</sup>,

creada mediante Ley del Congreso Nacional (Registro Oficial n°499 del 05 de agosto de 1994, ley N° 63), un año después de haber iniciado su funcionamiento del PAC en 1994, una vez que se suscribe el convenio entre la UPS y el SEIC, siendo la universidad la que otorga los títulos académicos. (FARFAN, 2008, p. 285).

El programa ya oficial se establece en la Parroquia indígena de Zumbahua en la Zona del Quilotoa del Cantón Pujilí en la provincia de Cotopaxi, convirtiéndose así en la primera y única universidad en el páramo ecuatoriano y con ello ofreciendo la posibilidad del acceso a la educación superior a una población que por las condiciones históricas y estructurales de exclusión, producto de la herencia colonial que ya ha sido anotada anteriormente, de otra manera “jamás hubieran siquiera soñado tener acceso a esta formación” (académica B UPS, entrevista, 2015).

Así nació la “*Universidad en el Páramo*” (CASTRO, et. al, 2009, p. 20), como ha sido designada de manera simbólica, caracterizada por tratarse de una propuesta educativa alternativa vinculada a la “convicción política y el convencimiento de la

---

<sup>121</sup> Más detalles sobre los documentos legales se encuentran en el capítulo 5 de esta tesis.

posibilidad de ‘liberación’ del mundo indígena desde la educación” (REYES, 2006, p. 20). Marcelo Farfán<sup>122</sup>, fue designado primer director del PAC.

#### ***4.1.1.3. De la Universidad en el Páramo a la Carrera de Educación Intercultural Bilingüe y la ampliación de la cobertura. Siempre en territorio.***

El Programa Académico Cotopaxi, actualmente Carrera de Educación Intercultural Bilingüe, tiene actualmente una experiencia de más de 21 años de funcionamiento. Durante este período no es posible hablar de un solo PAC. En trabajos previos sobre el programa se identifican dos momentos: el primero el momento del páramo y el segundo la ampliación de la oferta (REYES, 2006; FARFAN 2010; CUJI, 2011).

En nuestro análisis y a partir de los acercamientos que hemos realizado a los actores y al programa, identificamos **tres momentos** que marcan diferencias entre ellos. En los distintos momentos en que se desarrolla el programa se evidencia la tensión entre la pertinencia sociocultural, las exigencias de la institucionalidad y la complejidad de la construcción de un *proceso educativo diferenciado* de formación docente inscrito en una estructura sociocultural compleja y de fuerte raigambre colonial como la ecuatoriana. Estas diferencias están dadas en términos generales por los siguientes aspectos:

1. La ubicación o amplitud geográfica en donde se desarrolla la oferta;
2. El momento histórico en que este se lleva adelante, es decir la ubicación temporal;
3. Las condicionantes legales y jurídicas del país al respecto de la diversidad étnico-cultural del Ecuador;
4. Las condiciones legales y jurídicas de la educación ecuatoriana en general y de la educación intercultural bilingüe en particular en el Ecuador y de la educación superior y junto con ello la exigencias de la institucionalidad educativa;
5. La atención a las demandas provenientes de la organización indígena ecuatoriana y sus conquistas y reivindicaciones;
6. Los desarrollos de la reflexión sobre interculturalidad, educación propia y educación intercultural bilingüe en el Ecuador

---

<sup>122</sup> Marcelo Farfán, fue el primer Director del PAC, entre 1994 y 1998. Sacerdote salesiano que se vincula a la escuela indígena de adultos en los programas de alfabetización “rucu escuela” del SEIC en 1985. Entre 1992-1994 se vincula al proyecto del Jatari Unancha en la propuesta de educación media. Fue parte del equipo que organizó y coordinó la formación docente de las escuelas del SEIC. Posteriormente, fue Vicerrector de la Sede Quito de la Universidad Politécnica Salesiana, Inspector General de los Salesianos del Ecuador, Vicepresidente de la Fundación para la Educación en contextos de multilingüismo y pluriculturalidad (FUNPROEIB-ANDES) en 2008. Actualmente es Coordinador de las Universidades Salesianas en Roma. *Los diálogos con este actor fueron fundamentales para la comprensión de la pregunta central de esta tesis.*

**El primer momento** se encuentra entre los años de 1994 al 2003, es el momento al que los actores de manera simbólica le han denominado “Universidad en el Páramo” por su ubicación geográfica del programa que “inicia en la Casa de la Curia, en la Casa Campesina de Zumbahua” (profesor indígena C EIB graduado PAC, entrevista, 2015), es decir en “espacios, en territorios comunitarios para la Educación Intercultural Bilingüe” (líder indígena A, entrevista, 2014) y como se ha enfatizado estaba destinado principalmente a la formación de los docentes que requería el SEIC, y con el fin de formar docentes para la “comunidad, que maneje los contenidos propios, que pueda manejar lo bilingüe” (salesiano A, entrevista, 2014).

En términos simbólicos, prácticos y como legado histórico para la EIB, la “Universidad en el Páramo” aportó de manera importante al proceso reivindicatorio del pueblo indígena de Cotopaxi, no solo porque en el programa se forman como docentes los líderes comunitarios, sino porque como proyecto atendía a tres aspectos culturales y organizativos de la cultura andina que son comunidad, territorio y educación:

Uno de los aspectos fundamentales de la vida de la comunidad es la tierra y el territorio comunal. Es por eso que los indígenas dicen que en la tierra amanecen al mundo, en ella viven y al atardecer de esta vida vuelven a descansar en ella” (MONTALUISA, 1988, p. 11).

La posibilidad práctica de hacer educación superior en territorio se convierte en uno de los legados más importantes del programa y que se mantiene en los dos momentos subsiguientes por “la importancia del espacio como territorio en las comunidades indígenas” (CASTRO, et. al, 2009, p. 34). “la tierra y el territorio, no sólo como base material de reproducción biológica sino como elemento simbólico y espiritual de reproducción cultural” (MOYA, 2007, p. 239), para el mundo andino, el territorio indígena es la “pachamama” que constituye:

el entorno vital y natural donde se desenvuelve el hombre andino... la tierra sigue siendo madre y protectora... La tierra y la naturaleza deben ser respetadas, no solo por los beneficios que nos brindan, sino también por el misterio que las recubre” (CASTRO, et. al, 2009, p. 36).

Y por otro lado la ubicación del PAC en el páramo era una respuesta operativa a las condicionantes y requerimientos socioeconómicos, contextuales y geográficos e

incluso climáticos, así como las dificultades de transporte y movilización en la zona del páramo<sup>123</sup>.

Como proyecto de formación docente en territorio posibilitó el acceso a la universidad de una población tradicionalmente excluida, ello significaría una conquista importante en términos de luchas antihegemónicas, como se puede colegir del testimonio de los primeros estudiantes/docentes comunitarios del PAC: “la universidad vino al sector donde se necesitaba, entonces ahí, mucha gente tuvimos esa oportunidad de estudiar” (profesor A EIB, graduado del PAC, entrevista, 2014) porque además de la experiencia previa de educación propia, “Zumbahua, era casi centro... igual misma distancia ir de Cochapamba, Saquisilí, o de Pangua, Sigchos” (profesor indígena C EIB graduado PAC, entrevista, 2015) y otras comunidades del páramo del Quilotoa. En el siguiente testimonio se narra cuáles fueron las condiciones en que inicia el programa en Zumbahua

Nos llevamos la universidad al páramo porque queríamos llegar a nuestros destinatarios, porque considerábamos que el contexto geográfico, económico y cultural es una mediación formativa y porque económicamente era una alternativa accesible a los destinatarios. El 85% del costo real estaba subsidiado gracias al trabajo del equipo pastoral y del equipo docente. La experiencia se inició y se ha sostenido con sacrificio y me siento orgulloso de ser uno de los docentes pioneros que durante ocho años nos hemos mantenido como “educadores de alto nivel” (3500 m.s.n.m.) (carta de Martínez, s.a, dirigida a Delgado; citado por REYES, 2006, p. 23).<sup>124</sup>

En este primer momento y en gran medida en los subsiguientes, las respuestas del PAC a las necesidades de formación docente, han estado ancladas a las condicionantes jurídicas<sup>125</sup> y legales del país. Los primeros años de vida del PAC,

---

<sup>123</sup> Quienes tienen la experiencia de visitar el páramo ecuatoriano y las comunidades indígenas que en ellas se asientan pueden constatar las dificultades que existen en la movilización por las condiciones del paisaje, la altitud geográfica y el clima. Para los habitantes de las comunidades de las zonas de páramo la movilización implica varias horas de caminata hasta llegar a la cabecera parroquial donde se puede conseguir movilizarse en bus o camioneta. Cuando se crea el PAC hace más de 20 años las condiciones de vialidad eran muy complejas, “incluso en la actualidad varios estudiantes tienen que caminar tres, cuatro horas para coger un bus, luego dos tres horas en el bus para la llegar a Latacunga” (IZA, 2015) entrevista).

<sup>124</sup> De acuerdo con Reyes (2006) la experiencia de la Universidad en el Páramo, buscaba contrarrestar el pensamiento dominante de la época entre los indígenas de que la ciudad es mejor que el campo. La carta enviada por Martínez a Delgado, se envía en un momento en el que se discutía al interior del PAC sobre la posibilidad de bajar a Latacunga y ampliar la oferta.

<sup>125</sup> Si bien ya se había reconocido y oficializado la educación intercultural bilingüe en el país y hubo un fortalecimiento del movimiento indígena y las luchas por reivindicaciones principalmente en lo que

fueron los más complejos en términos jurídicos, al no existir todavía un marco jurídico favorable y en este sentido “los años de 1990 era casi todo contra corriente” (salesiano A, entrevista, 2014). Las conquistas de los años siguientes, serían justamente el resultado de ese trabajar contra corriente como señala el director del PAC en ese momento.

O sea... es verdad, el PAC del año 1994 no es el mismo del año 2014, ahora, ¿no?. La sociedad y el estado han caminado. Estamos con una Constitución que reconoce la interculturalidad, que tenemos una ley de Educación Intercultural, tenemos un Estado reconocido como plurinacional, que era un planteamiento de la CONAIE en los años 1990 y que era casi un tema tabú, el del Estado plurinacional...Y le cuento que nosotros tuvimos que eliminar entre los objetivos del PAC, el término que apuntábamos a un Estado plurinacional. Se nos obligó a quitar eso... Para la aprobación. Porque era visto como políticamente no correcto. Por las lecturas que hacia la derecha ecuatoriana y las Fuerzas Armadas. Y ahora es un Estado Plurinacional. Entonces, estamos en otro momento, en otro marco jurídico (salesiano A, entrevista, 2015).

Es necesario recordar que en el Ecuador recién en 1992 se eleva a la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe a la categoría de Organismo Técnico Administrativo y Financiero descentralizado<sup>126</sup> y en 1993 se oficializa el MOSEIB (Modelo de Educación Intercultural Bilingüe)<sup>127</sup> y que a partir de ese año, se crea el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe que opera en el país hasta 2008 como un parasistema educativo. Entonces en la formación docente en el PAC, debía incorporar estos cambios y acompañar las luchas que propiciarían los cambios de los años venideros<sup>128</sup>.

La aprobación del PAC en el marco de la institucionalidad de la Universidad Politécnica Salesiana estaría sujeta al marco legal de educación superior del país y en términos generales “el proyecto inicial tiene que ‘negociarse’ con la institución universitaria... porque no era igual que plantear un proceso de formación de docentes

---

tiene que ver con el reconocimiento de la interculturalidad y la plurinacionalidad en el aparato jurídico del Estado, y esto era una lucha muy compleja que venía desde el mismo mundo indígena.

<sup>126</sup> Reforma de la Ley de Educación, Ley 150 del 15 de abril de 1992 del Ministerio de Educación y Cultura del Ecuador.

<sup>127</sup> Acuerdo 112 del Ministerio de Educación y Cultura del Ecuador del 31 de agosto de 1993

<sup>128</sup> El reconocimiento del estado pluricultural y multiétnico en la Constitución Política del Estado de 1998; y del estado intercultural, plurinacional y el deseo de la construcción del *sumak kawsay* que son reconocidos en la última constitución de 2008.

para la ciudad o urbano. ¡No pues!..” (salesiano A, entrevista, 2014) y eso exigía por un lado mantener la pertinencia y la autonomía y por otro responder a la institucionalidad<sup>129</sup>.

“Era una propuesta que tenía un currículo similar al de la formación de docentes, para negociar con la institución” (salesiano A, entrevista, 2014) *pero que en la práctica se iba construyendo, los profesores junto con los estudiantes*. Entonces, como propuesta educativa diferenciada, el PAC promueve procesos pedagógicos desde la propia realidad de los estudiantes y sus comunidades.

Yo formo parte del primer grupo del PAC... para nosotros al menos fue una gran oportunidad. Aparte de trabajar (yo trabajaba esa época como profesor comunitario en Angamarca) tenía la oportunidad de estudiar en un sistema totalmente distinto donde las enseñanzas enfocaban a nuestra realidad... (profesor A EIB graduado PAC, entrevista, 2014).

A la complejidad del marco jurídico y sus implicaciones académicas, se suman las condiciones socioeconómicas de los estudiantes y en general de la población indígena de Cotopaxi, ya descritas. Los gastos que implicaban los procesos de formación no podían transferirse directamente a los estudiantes y tampoco se contaba con ayuda del Estado. Al tratarse de una iniciativa privada, su financiamiento dependía de la ayuda externa<sup>130</sup> y de misma Misión Salesiana de Zumbahua.

De acuerdo al testimonio de un graduado del PAC, la inversión económica que hacían los estudiantes era mínima y se contaba con apoyo de varias “manos amigas”

Ahí teníamos varios apoyos igual. No sé de donde se sacó ayudas, pero nosotros estudiábamos casi así, *cuerpo prestado*. Porque teníamos carro, la alimentación, todo eso... Solo teníamos que pagar el costo de la matrícula; ni módulos no sabíamos pagar nosotros... nada (profesor indígena C EIB, graduado del PAC, entrevista, 2014)

---

<sup>129</sup> Aunque ciertos elementos curriculares son similares a las propuestas convencionales de formación docente, los documentos incluyen elementos muy diferenciadores, sobre todo los fines de la formación, pero también en los contenidos y asignaturas como se detallará en el capítulo 5. Por otro lado, de acuerdo con los testimonios de los actores, como caracteriza a la resistencia indígena kichwa, con el fin de lograr la aprobación del documento, se coloca nominalmente asignaturas tradicionales, aunque la discusión en el aula, siempre fue en relación con la pertinencia del proyecto (salesiano A, 2014, entrevista).

<sup>130</sup> Principalmente Caritas (Granda, comunicación personal, 2016).



Junto con ello, se evidencian las dificultades de pago a los docentes que aunque era solventado con el compromiso de los profesores con el proyecto académico y con el mundo indígena, tenía implicaciones académicas y organizativas.

Al inicio los docentes eran voluntarios, allí estaban el Isaac, el Alberto Conejo<sup>131</sup>, son docentes que hasta ahora nos vienen acompañando. El Isaac desde sus inicios, llegaba a Latacunga a las siete de la noche, dormía en el SEIC y a las cuatro de la mañana teníamos que ir a Zumbahua. Entonces, creo que no esperaban nada... ellos pasaron con un pequeño compromiso... solo con los pasajes y más por sacar adelante el programa...

Cuando llegó el Master Eduardo<sup>132</sup>, decía que era inhumano que tengamos a los docentes así y que con qué cara íbamos a pedir una planificación, con qué cara íbamos a pedir un ajuste académico... todo lo hacían como un voluntariado... (académica indígena B, profesora PAC, entrevista, 2014)

Las dificultades fueron, como se ha señalado de diversa índole, llama la atención la violencia racista de la que sus actores, principalmente estudiantes indígenas han sido víctimas por parte de diversos sectores de la sociedad mestiza de Cotopaxi, denotando la profunda matriz colonial de nuestro país y la colonialidad histórica, pero a la par la capacidad de resistencia y la posibilidad de etnogénesis que discutiremos más adelante.

Los docentes hispanos se burlaban de los bilingües porque nosotros teníamos un internado de tres meses durante junio, julio y agosto, casi hasta mediados de septiembre. Tenían que venir trayendo para tres meses y medio... Entonces claro venían en el bus y claro decían: *cómo van a ser esos profesores, más parecen cargadores*. Nos burlaban también decían: *que era una universidad del páramo, una universidad del páramo cómo va a formar los profesionales*. (Académica indígena, docente del PAC, entrevista, 2014).

Sin embargo de las dificultades expuestas, la graduación en el año 2000<sup>133</sup> de los primeros estudiantes fue un logro importante para el programa, para la educación intercultural bilingüe del país y para la formación docente, cumpliendo así con la demanda de la época que era “formar docentes de las comunidades para que den servicio en las mismas comunidades... comprendiendo las necesidades de las mismas comunidades. Por ejemplo que el docente esté vinculado a la comunidad, que el docente

---

<sup>131</sup><sup>131</sup> El Profesor Alberto Conejo es un reconocido líder e intelectual indígena kichwa del pueblo Otavalo. Reconocido lingüista y profesor de kichwa

<sup>132</sup> Se refiere a Eduardo Delgado quien dirigió el PAC en 2003 y propició su reubicación en Latacunga y la ampliación a otras provincias.

<sup>133</sup> Según los archivos que reposan en secretaría en este año, se graduaron 11 estudiantes de la primera promoción, entre ellos Olmedo Cunuhay, actualmente docente de la Unidad Educativa del Milenio Cacique Tumbala de Zumbahua, con quien hemos podido conversar para conocer su perspectiva para el desarrollo de esta investigación.

sea el líder de la comunidad” (académica indígena A, profesora del PAC, entrevista, 2014)

Para el año 2000, las condiciones jurídicas del país habían cambiado, la década de 1990 había presenciado la gran movilización indígena en el Ecuador<sup>134</sup> con tres levantamientos, todos de gran significado histórico. Nos detenemos en levantamiento de 1997, “contra el gobierno de Bucaram y a favor de la Asamblea Constituyente, que se traduce en cambios significativos en la Constitución Política del Estado con relación al carácter pluricultural del país, los derechos ciudadanos y los derechos colectivos” (CHIRIBOGA, 2001, p. 31), recogidos en la Constitución ecuatoriana de 1998.

Por otro lado, el movimiento indígena había cobrado importancia en la política nacional,

saltando a la palestra pública, el mundo mestizo estaba ya aceptando la diversidad, al menos la existencia de este grupo con voz, con posibilidades de participación activa en la vida sociopolítica, sobre todo en las provincias en donde hay alta población, no cierto indígena (académica 2, UPS, entrevista, 2015).

Todo esto se fortalece con la gran marcha indígena de la CONAIE a Quito de 2001 donde la Universidad Politécnica Salesiana juega un rol fundamental al acoger a los marchantes varios de ellos eran alumnos de la UPS, por más de diez días en el Campus El Girón en el llamado, *Grito del Arcoíris*<sup>135</sup>, luego de que estos fueran expulsados del Parque El Arbolito por el gobierno del presidente Gustavo Novoa.

Un sector representativo de los movilizados solicitó ser recibido en su centro de estudios habitual. Para nadie es desconocido que la Universidad Salesiana por la diversificación de modalidades educativas que oferta ha formado a varias generaciones de estudiantes que ha engrosado la creciente intelectualidad orgánica que orienta con voz propia la emergencia social del mundo andino en el escenario político nacional (MADRID, 2002, p. 100).

---

<sup>134</sup> 1990, Levantamiento indígena del Inti Raymi; 1994, 1997 y 2000

<sup>135</sup> Revisar la participación de la UPS en esta movilización indígena en “El Grito del Arco Iris” (UPS, El Grito del Arcoíris, 2002)

Para quienes fuimos testigos, en mi caso como docente de la Universidad Politécnica Salesiana, la ocupación del a UPS por parte del movimiento indígena significó la posibilidad de comprender la magnitud del movimiento y la magnitud de la lucha. A la vez fue posible la visibilización de la diversidad, complejidad de la sociedad. Las manifestaciones de solidaridad no faltaron en la sociedad quiteña, pero tampoco las de racismo.

“Entonces ya la presencia del movimiento fue muy reconocida en el mundo mestizo, en lo urbano, en lo quiteño y por su puesto en la academia y eso fue muy importante” (académica B UPS, entrevista, 2015) para el país en términos de fortalecimiento de la reflexión de la interculturalidad, incluso para el fortalecimiento de los mismos proyectos educativos de la UPS vinculados al mundo indígena.

Todos estos procesos, tanto políticos como académicos y las más de dos décadas de experiencia de educación propia y de educación intercultural bilingüe orientan desarrollos en el contenido del concepto de la interculturalidad, junto con ello la concepción de educación intercultural se modifica.

En un primer momento las ideas sobre la interculturalidad tiene más que ver con el ejercicio de la especificidad lingüístico-cultural de cada pueblo (VELEZ, 2008), sin embargo, a partir de la década de 1990 el carácter del movimiento indígena y las políticas estatales, y teniendo como antecedentes las reformas de las reglamentaciones de la educación de los años de 1988, 1989, 1992, 1993 y la reforma constitucional de 1998 que incorporan el multilingüismo y la pluriculturalidad, aún más actualmente, como lo resalta Muyolema (2015, p. 2), “el estatus constitucional de la plurinacionalidad, la interculturalidad, los derechos colectivos, son el acumulado histórico de dos procesos constituyentes sostenidos y nutridos desde la movilización y la reflexión comunitaria” y desde ella se aporta a la sociedad y a la educación en su conjunto.

Desde estos desarrollos sobre la interculturalidad y la educación intercultural bilingüe se debate al interior del PAC en 2003 “el riesgo de caer una propuesta educativa “eticista, indigenista<sup>136</sup>, cerrada” (académica B EIB, entrevista, 2015) “casi exclusivamente para indígenas” (Delgado, 2003, citado por REYES, 2006, p. 24) donde hacer educación intercultural es hacer educación indígena “con el riesgo de replicar una educación colonizadora y hegemónica que conduciría a reproducir la pobreza y la exclusión” (académica B UPS, entrevista, 2015) y a invisibilizar las causas coloniales de la dominación y sometimiento.

A este debate y luego de una evaluación general del proyecto que demandaba mejor infraestructura, ampliación de la planta docente y mejoramiento académico

---

<sup>136</sup> postura que piensa que el “único indígena auténtico es el indígena en conserva” Cueva, (2007).

Delgado (2003, en REYES, 2006). Finalmente, en 2003, “el PAC concluye el convenio con el SEIC y se establece en Latacunga (FARFAN, 2008, p. 288), capital de la provincia de Cotopaxi.

A partir de ese año se da inicio el **segundo momento del PAC** que se ubica entre 2003 y 2010, “buscando mayor institucionalización y una apuesta por lo pedagógico en una vinculación directa con la UPS” (FARFAN, 2008, p. 288). “Eso por su puesto, dio toda la posibilidad de *ampliar esta experiencia y reproducirla en otras provincias*”( académica B, UPS, entrevista, 2015) del país.

Hay que recalcar que entre los años 2002 y 2003, el PAC era muy cercano al MICC. En 2004, el MICC apoyaría el nombramiento de Tamara Puente<sup>137</sup> como directora del PAC, quien se traslada a Latacunga para reestructurar el programa, luego de la salida de Eduardo Delgado.

Los años siguientes fueron de importante expansión del programa, la ampliación se hacía en base a convenios con distintas organizaciones e instituciones con trayectoria en la educación indígena principalmente religiosas “que han estado muy cerca del trabajo indígena” (académica B UPS, entrevista, 2015); y que han acompañado el proceso, hecho que se convierte en una importante paradoja, pues si bien el estado ecuatoriano es laico, la interculturalidad y la educación intercultural son ejes de la discursiva de la política del Estado. El PAC no ha contado con apoyo o auspicio directo del Estado, paradójicamente al igual que en el primer momento de las escuelas indígenas de Cotopaxi, el mayor apoyo a desarrollo de la propuesta vinieron de las organizaciones civiles y religiosas, alineadas con la educación popular y la educación indígena.

El proyecto logra un importante posicionamiento ya no solo a nivel de la provincia de Cotopaxi, sino en la sierra y amazonía convirtiéndose quizás en la única propuesta educativa de este tipo, así para el 2008 “el programa ha llegado a cubrir el centro norte andino ecuatoriano y la provincia amazónica de Morona Santiago

---

<sup>137</sup> Académica, reconocida pedagoga.

constituyéndose en la propuesta más significativa de formación superior de docentes en EIB en el país” (FARFAN, 2008, p. 288).<sup>138</sup>

Provincia	Cantón o población del centro de apoyo	Año de Creación
Cotopaxi	Zumbahua <sup>139</sup> Latacunga	1996 2003
Imbabura	Otavalo	2002
Bolívar	Simiatug	2005
Morona Santiago	Wasakentza	2004
Chimborazo	Riobamba	2008
Pichincha	Cayambe	2004

**Tabla 1: Tabla de creación de centros de apoyo del PAC**

Fuente: Elaboración propia

Para este momento el trabajo educativo en contextos de diversidad cultural, lograba mayor respaldo jurídico, principalmente por el reconocimiento constitucional en 1998 de la “diversidad lingüística y cultural como una riqueza que debe ser fortalecida por el Estado, al tiempo que se plantea el fomento de la interculturalidad desde el reconocimiento de la equidad y la igualdad cultural” (GARCÉS, 2004, p. 8); de la educación intercultural bilingüe “haciendo explícita la garantía de continuidad del sistema de EIB como parte de una política de Estado de largo plazo” (Art. 69) (GARCÉS, 2004, p. 9); y de los derechos colectivos de los pueblos indígenas,

el Estado se compromete a “Mantener, desarrollar y fortalecer su identidad y tradiciones en lo espiritual, cultural, lingüístico, social, político y económico”; para luego reiterar su compromiso de que los pueblos indígenas puedan “Acceder a una educación de calidad” y “Contar con el sistema de educación intercultural bilingüe” (Art.84) (GARCÉS, 2004, p. 9).

Durante estos años, el PAC mantiene y amplía los procesos de formación docente intercultural bilingüe en territorio al acercarse a los “puntos focales” o centros de apoyo antes mencionados; dos de ellos caracterizados por encontrarse a grandes

<sup>138</sup> Aunque retomaremos este análisis más adelante, vale la pena señalar que incluso en la actualidad, el PAC (Carrera de Educación Intercultural Bilingüe) constituye la única oferta de educación superior de formación de docentes para la EIB en Ecuador en territorio, toda vez que en el año 2012 el Estado ecuatoriano dispuso el cierre de los institutos pedagógicos de las distintas provincias en que funcionaran y auspicia la creación de la Universidad Nacional de Educación del Ecuador para la formación de los docentes que requiere el Ecuador, proyecto que aún no ha sido concretado. Retomaremos este análisis más adelante

<sup>139</sup> El PAC inicia en el páramo Zumbagueño en 1996, para el año 2003, se cambia el centro de gestión a Latacunga y se abren nuevos centros de apoyo.

distancias y de difícil acceso como es el caso de Simiatug<sup>140</sup> en la zona del páramo de la provincia de Bolívar y Wasakentza en la amazonía, provincia de Morona Santiago. Los demás centros de apoyo Latacunga, Otavalo, Cayambe y Riobamba son poblaciones más grandes y con mayores facilidades de acceso, a la vez, constituyen importantes espacios de incidencia por estar ubicadas en las provincias de la sierra centro norte y con mayor población indígena del país.

Así mismo, este segundo momento se caracterizó por un vínculo más directo y también por una relación mayor con la institucionalidad universitaria lo que por un lado, complejizaban el ejercicio de la autonomía pues al ser el PAC parte de la universidad, tiene que rendir cuentas a esa institucionalidad: es evaluada desde las propias lógicas de la institución de educación superior occidental. Por otro lado “este período privilegia lo académico” (académica B, entrevista, 2015) poniendo énfasis en la formación profesional.

Durante este segundo período la concepción de la interculturalidad y de la educación intercultural toma otras características que llevan a la reflexión desde adentro, de lo que se estaba haciendo (académica UPS, entrevista, 2015), más allá de una visión que centra únicamente en la especificidad lingüística, “desde ellos, para ellos y sin salir de la comunidad” (académica UPS, entrevista, 2015) y se declara una perspectiva que la entiende como ejercicio real “basada en los principios de la igualdad, la diferencia y la interrelación positiva a partir de un proyecto político que toma en serio la superación de las relaciones históricas de dominación” (FARFAN, 2008, p. 293).

En lo que tiene que ver con el manejo financiero, “en el período referido, el 60% del costo de la matrícula es subsidiado por la Universidad Salesiana. En el caso de los estudiantes amazónicos el subsidio es del 70% y se cuenta con aportes de fundaciones privadas y organizaciones internacionales” (FARFAN, 2008, p. 291).

---

<sup>140</sup> Como parte de mi experiencia docente, pude participar en el proceso de creación del punto focal Simiatug en el año 2005 y cuando se hablaba de llevar la universidad a Simiatug, significaba precisamente eso, llevar recursos de infraestructura, recursos materiales, recursos didácticos y la planta docente... y así lo hicimos. Para el año en que se inauguró este punto focal hace más de diez años, las condiciones de vialidad eran muy complejas. El recorrido se hacía desde Quito a Ambato en carretera de primer orden y desde Ambato a Simiatug en camino vecinal de tercer orden. Si las condiciones de acceso para los docentes eran complejas, para los estudiantes no eran menos complejas, muchos de ellos caminaban hasta cinco horas desde sus comunidades para llegar a las instalaciones que logró la UPS en la Misión Salesiana de Simiatug. En la actualidad las condiciones de vida de los estudiantes no han cambiado, las condiciones climáticas y geográficas, así como las rutas de acceso desde las comunidades son a veces difíciles.

Finalmente, identificamos un **tercer momento** en el PAC (Carrera de EIB), ubicándolo entre 2010 y hasta la actualidad. En términos generales, este tercer momento se caracteriza por mayor respaldo jurídico y el reconocimiento de la interculturalidad, la plurinacionalidad y los postulados del régimen del Buen Vivir en la Constitución Política del Estado ecuatoriano de 2008.

Decidimos construir una nueva forma de convivencia ciudadana, en diversidad y armonía con la naturaleza, para alcanzar el buen vivir, el *sumak kawsay* (Preámbulo de la Constitución de 2008)

El Ecuador es un Estado constitucional de derechos y justicia, social, democrático, soberano, independiente, unitario, intercultural, plurinacional y laico... (Art,1) (ECUADOR, Constitución, 2008).

En lo que refiere a la educación esta incluye la interculturalidad y se orienta al logro del *sumak kaway*, además es vista como un derecho, promotora del diálogo intercultural y que garantiza el aprendizaje en la lengua y cultura propia.

un derecho de las personas a lo largo de su vida y un deber ineludible e inexcusable del Estado. Constituye un área prioritaria de la política pública y de la inversión estatal, garantía de la igualdad e inclusión social y condición indispensable *para el buen vivir..* (Art. 26)

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. La educación es indispensable para el conocimiento, el ejercicio de los derechos y la construcción de un país soberano, y constituye un eje estratégico para el desarrollo nacional (Art. 27).

La educación responderá al interés público y no estará al servicio de intereses individuales y corporativos. Se garantizará el acceso universal, permanencia, movilidad y egreso sin discriminación alguna y la obligatoriedad en el nivel inicial, básico y bachillerato o su equivalente. 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*. El aprendizaje se desarrollará de forma escolarizada y no escolarizada. La educación pública será universal y laica en todos sus niveles, y gratuita hasta el tercer nivel de educación superior inclusive (Art. 28).

El Estado garantizará la libertad de enseñanza, la libertad de cátedra en la educación superior, y *el derecho de las personas de aprender en su propia lengua y ámbito cultural*. Las madres y padres o sus representantes tendrán la libertad de escoger para sus hijas e hijos una educación acorde con sus principios, creencias y opciones pedagógicas (Art. 29) (ECUADOR, LOEI, 2010).

A partir de estas declaraciones constitucionales, se promulga en 2010 la Ley Orgánica de Educación Intercultural y el LOEI Ley Orgánica de Educación Superior.

En lo que respecta a la LOEI, esta misma plantea la interculturalización la educación ecuatoriana, el reconocimiento de la plurinacionalidad, el diálogo de saberes, el fortalecimiento de la cultura y el plurilingüismo en la educación; como se lee en el siguiente articulado.

z. Interculturalidad y plurinacionalidad.- La interculturalidad y plurinacionalidad garantizan a los actores del Sistema el conocimiento, el reconocimiento, el respeto, la valoración, la recreación de las diferentes nacionalidades, culturas y pueblos que conforman el Ecuador y el mundo; así como sus saberes ancestrales, propugnando la unidad en la diversidad, propiciando el diálogo intercultural e intracultural, y propendiendo a la valoración de las formas y usos de las diferentes culturas que sean consonantes con los derechos humanos;

aa. Identidades culturales.- Se garantiza el derecho de las personas a una educación que les permita construir y desarrollar su propia identidad cultural, su libertad de elección y adscripción identitaria, proveyendo a los y las estudiantes el espacio para la reflexión, visibilización, fortalecimiento y el robustecimiento de su cultura;

bb. Plurilingüismo.- Se reconoce el derecho de todas las personas, comunas, comunidades, pueblos y nacionalidades a formarse en su propia lengua y en los idiomas oficiales de relación intercultural; así como en otros de relación con la comunidad internacional; (Art. 2) (ECUADOR, LOEI, 2010).

La LOES incluye también en su articulado la interculturalidad como marco para el fortalecimiento del plurilingüismo y el desarrollo de los saberes ancestrales y el logro del buen vivir

l) 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 (Art. 13).

La educación superior y el buen vivir.- La educación superior es condición indispensable para la construcción del derecho del buen vivir, en el marco de la interculturalidad, del respeto a la diversidad y la convivencia armónica con la naturaleza (Art. 9) (ECUADOR, LOEI, 2010).

A todo ello hay que subrayar el señalamiento del líder indígena (MUYOLEMA, 2015, p. 3)<sup>141</sup>, a saber:

...que el reconocimiento constitucional de los pueblos indígenas viene de décadas de luchas y utopías colectivas. El estatus constitucional de la

---

<sup>141</sup> Armando Muyulema es líder indígena miembro de la CONAIE, El documento se plantea en el contexto del paro nacional del 13 de agosto de 2015 convocado por la CONAIE en protesta con la política de estado del gobierno del presidente Rafael Correa



plurinacionalidad, la interculturalidad, los derechos colectivos, que han sido invocados intensamente, son el acumulado histórico de dos procesos constituyentes sostenidos y nutridos desde la movilización y la reflexión comunitaria

*Que nadie olvide que estos logros constitucionales no son regalos o dadas de algún gobierno!.*

Como se colige, este último momento se caracteriza también por mayor institucionalidad de la EIB en general en el Ecuador, pues, como lo hemos descrito, muchos de los ideales de la EIB se encuentran ya garantizados en la legislación y en la política educativa ecuatoriana. Hay que considerar que en el caso ecuatoriano, “La Asamblea Constituyente tomó varias demandas de movimientos sociales históricos... desde enunciaciones como plurinacionalidad, derechos colectivos, derechos de la naturaleza, participación ciudadana” (ORTIZ, 2014, p. 588).

Sin embargo, de que los últimos años se caracterizan por un momento histórico en que los movimientos sociales del Ecuador experimentan un proceso de repliegue, “como en el resto del continente, el neoliberalismo ha promovido ciclos de repliegue y ciclos de emergencia pública de los movimientos sociales” (OSPINA, 2007, s.p). Acentuados en el caso ecuatoriano por la “fragmentación de la sociedad civil y disciplinamiento de los movimientos sociales” como consecuencia de la Revolución Ciudadana del Gobierno de Rafael Correa<sup>142</sup>;

---

<sup>142</sup> Para Ortiz (2014) “el gobierno de Correa ha aprovechado este tipo de heterogeneidad para contrarrestar el accionar crítico de los movimientos sociales, recurriendo a estrategias clientelares desde proyectos enfocados a las bases de las organizaciones, a la creación de lineamientos corporativos que reclutan líderes civiles en puestos públicos, y al diseño de una estructura de organizaciones cooptadas (o creadas) para apoyar a la Revolución Ciudadana que compiten con los movimientos sociales críticos. Además, se ha buscado desacreditar la organización civil e incluso criminalizar las protestas sociales”.

Para Figueroa en cambio, la crisis del movimiento indígena ecuatoriano se debe por un lado a la imagen esencialista que sobre ellos han construido los mismos movimientos de izquierda en la medida en que el indígena “es construido como el otro cultural por excelencia y como la encarnación de la solución no solo de la crisis del capitalismo, sino también de la crisis del mundo moderno y de la civilización occidental contemporánea... que, como veremos, no solo imposibilita la construcción del bloque popular, sino que también despolitiza al propio sector indígena y consolida su exclusión, al exotizarlo y construirlo como un sector invulnerable a los efectos de la historia y del tiempo” todo esto en un contexto de recuperación y fortalecimiento del estado; interpretado por los mismos grupos de izquierda, opositores al gobierno de Correa como “un sofisticado instrumento de control de los movimientos sociales en la escala nacional, complementando las tendencias supranacionales del neoliberalismo”. En segundo lugar “la participación del movimiento indígena ecuatoriano en los procesos electorales y en la administración del estado le ha significado una «[...] enorme pérdida de legitimidad y apoyo» (Hoetmer, 2009: 103).

Así mismo, la institucionalidad y las exigencias reguladoras tienen incidencia limitando la autonomía en la gestión administrativa del programa. Sin embargo de ello, la ejecución del proyecto académico mantiene las mismas orientaciones planteadas al inicio del proyecto y el esfuerzo por lograr una formación diferenciada de los docentes para la Educación Intercultural Bilingüe. Las orientaciones y gestión académica son constantemente debatidas al interior del programa y siempre en relación con una continua lectura de la realidad y demandas de las comunidades donde se encuentra situado. La participación de las organizaciones locales es permanente de múltiples y diversas formas (incluso no orgánicas), teniendo como enlace las coordinaciones zonales en los centros de apoyo, y con ello, se propicia la necesaria pertinencia cultural y contextual<sup>143</sup> que caracteriza la proyecto académico (Académico 1, EIB, UPS, comunicación personal, 2016).

#### **4.2. La apuesta por una formación diferenciada y las paradojas de la institucionalidad**

Para el primer director del Programa Académico Cotopaxi, tiene mucha significación que “el PAC *nace con la* Universidad Politécnica y *no de la* universidad... (entrevista), según él afirma, “cuando nace la Universidad Salesiana, ahí se encontró el espacio para empezar la formación docente” (salesiano A, entrevista, 2014) e institucionalizar los procesos que se habían iniciado en la práctica. Encontramos este aspecto importante de recalcar porque en esta perspectiva no es desde la institucionalidad universitaria desde donde se gesta la creación del programa, sino que ocurre a la inversa. Es a partir de la demanda de diversos actores desde donde se crea el programa, hecho importante de subrayar principalmente por rasgos de autonomía, de originalidad y pertinencia pero también tensiones y paradojas que van caracterizando al proyecto en sus 21 años de funcionamiento, como lo recalca la directora del programa académico entre 2003- 2010

*Las cosas se han ido haciendo al revés* en el PAC, respondiendo a retos, dando a veces respuestas operativas, atendiendo a las presiones de lo que va pasando por afuera, atendiendo a las demandas del MICC, de la institucionalidad de la Universidad, las demandas del gobierno y la política pública para la educación superior y la formación docente, las tecnologías, la globalización, la UNESCO y otros organismos... (académica B UPS, entrevista, 2015).

---

<sup>143</sup> Profundizaremos este aspecto en el capítulo siguiente.

Encontramos en *este hacer al revés* al que refiere esta académica, la posibilidad para generar procesos alternativos a las prácticas tradicionales de formación de profesorado existentes en el país y por ello encontramos significativa la experiencia. Junto con ello, no desconocemos la complejidad de la interculturalidad vista esta como ejercicio, “es parte de un proceso muy largo, que requiere de muchos esfuerzos para lograr las rupturas que se requieren” (académica B, UPS, entrevista, 2015).

En un primer momento se trataba de un proyecto académico sobre el cual no existían precedentes y por tanto todo lo que se planteaba requería de creatividad para responder a la demanda.

No había... y creo que aún no existe.. se empieza a preguntar a los mayores , a hacer observaciones. Por ejemplo, con los estudiantes se investigaba ¿cómo la madre indígena se relaciona con los hijos en términos educativos?... Se intentaba reflexionar, discutir, confrontar con la teoría... (salesiano A, entrevista, 2014).

Por otro lado, hay que considerar que al tratarse de una propuesta diferenciada, entra en tensión con la institucionalidad de la universidad porque es “la estructura administrativa universitaria que entra en conflicto con programas que exigen flexibilidad en la gestión” (FARFAN, 2008, p. 293), como también con los procesos de institucionalización de la educación intercultural e intercultural bilingüe que se van desarrollando en el país porque, se trata de responder a un modelo de gestión “con grandes exigencias académicas que en la actualidad estamos viviendo a diferencia de antes cuando toda potestad teníamos desde Latacunga” (académica indígena B, docente del PAC, entrevista, 2014).

A este respecto es importante recalcar la paradoja que vive la educación en general el en país y principalmente la educación intercultural bilingüe, pues si bien se cuenta con una estructura jurídica que desde la Constitución del Ecuador se muestra favorable, existen otras exigencias de orden administrativo, sistemas de evaluación y sistemas de acreditación de las instituciones de educación superior y de formación docente con rasgos homogeneizadores y que terminen priorizando una sola lógica de pensamiento que es la académica occidental.

Entonces estamos en otro momento, en otro marco jurídico, el país ha caminado... yo pienso que en este contexto, el desafío es el de reflexionar la interculturalidad, para que la interculturalidad no sea solo un discurso legal sino que sea una praxis... y que como fruto de esta reflexión ayude a pensar un nuevo perfil docente... un docente capacitado para conducir procesos pluriculturales...

y un docente que ayude también a entender mejor el nuevo momento político que están viviendo los pueblos indígenas

El riesgo sería que la propuesta de educación intercultural de formación de docentes interculturales, termine simplemente repitiendo lo que hace la educación clásica (salesiano A, entrevista, 2014).

Entonces la institucionalidad va generando sus propias contradicciones como lo señala el director actual de la Carrera de Educación Intercultural Bilingüe (PAC):

Me encargan el PAC en un momento muy complejo, tenemos que acreditar con todos los formatos y los miles de indicadores, cantidad de cosas, nos tienen ahí papel tras papel... No se trata de pedir indicadores... traten de entender un poquito cómo ha venido funcionando esto... (académico A UPS, entrevista, 2014)<sup>144</sup>

Actualmente la Carrera de Educación Intercultural Bilingüe, al igual que las demás ofertas académicas en ciencias de la educación del país se encuentran en proceso de rediseño curricular desde los parámetros curriculares que ofrece el Reglamento de Régimen Académico del CES (Consejo de Educación Superior del Ecuador) aprobado el 21 de noviembre de 2013, según resolución RPC-SE-13-No.051-20 13 y el Currículo Genérico de las Carreras de Educación del Ecuador publicado en el mes de mayo de 2015. El documento oficial del Estado toca tangencialmente el contenido de la interculturalidad en la formación de docentes del país<sup>145</sup>. En el último capítulo nos referiremos al proyecto de rediseño curricular presentado para aprobación del CES por la Carrera de EIB en 2015.

Finalmente, recalcamos como uno de los elementos que le dotan al programa de originalidad y la posibilidad de vincularse directamente en los espacios y sujetos es que desde sus orígenes y así se ha mantenido a lo largo de sus más de 20 años de funcionamiento es que el “PAC fue concebido como un programa especial mediante el cual la UPS se acercó directamente a las comunidades de residencia de los potenciales interesados” (MATO, 2012, p. 57). Con ello, el PAC, busca no solo la pertinencia del programa y responder a las necesidades educativas de sus destinatarios, como lo analizamos en el capítulo siguiente, sino que además es coherente con las propias demandas educativas de la EIB, como lo destaca el profesor del PAC (académico B y líder indígena, entrevista 2015) “La escuela y la universidad vaya al territorio, y no al revés. y eso hace bien el PAC”.

---

<sup>144</sup> En conversación con José Manangón, director del Colegio Jatari Unancha

<sup>145</sup> Ampliaremos este análisis en el CAPÍTULO V de esta investigación

## 5. CAPITULO IV

### LA PRÁCTICA DE LA INTERCULTURALIDAD EN EL PAC.



*En el PAC ... siempre lo que haces  
te sigue pareciendo poco... siempre  
piensas que puedes hacer más y más...  
(Tamara Puente).*

#### 5.1. La perspectiva de los actores. Alternativas pedagógicas, desafíos y paradojas.

En los capítulos anteriores acercamos a la comprensión de la interculturalidad como una práctica decolonizadora en constante construcción, que “envuelva prácticas de des- aprender lo impuesto y asumido y de volver a reconstruir el ser...tanto a nivel teórico, como artístico, como de acción política” (MALDONADO-TORRES, 2013, pág. 12). Como práctica, la interculturalidad se ubica más en un camino a transitar como constante búsqueda, es la utopía para la “superación de la exclusión y del discrimen; y, de esa forma también, compartir el poder” (LOPEZ, 2006), (BARONNET, 2009, p. 209), (MONTALUISA, entrevista, 2015 ).

Entendemos las relaciones interculturales en el PAC, precisamente como relaciones entre culturas en constante construcción porque el PAC, como propuesta académica de formación docente, ocurre en el espacio de lo social y por tanto, no está exenta de las condicionantes estructurantes de esa sociedad donde se sitúa la experiencia; a veces conflictivas y contradictorias, pero con profundo contenido pedagógico. Por tanto, la interculturalidad no puede ser vista como algo terminado o acabado, sino que se

construye en la experiencia como alternativa pedagógica que genera procesos educativos para la práctica de la interculturalidad.

Entendemos la práctica de la interculturalidad como la “posibilidad de impulsar o encaminar el interpensamiento e interrelacionamiento que no tiene que asumir la perspectiva del otro sino de permitir que la diferencia intervenga en uno, abriendo así nuevas perspectivas interculturales de vivir “con” o de “con-vivir” (WALSH, 2009, p. 15). La interculturalidad como práctica implica el caminar hacia la construcción de una sociedad más democrática y equitativa.

Cuando hablamos de interculturalidad, no esencializamos la cultura, la entendemos en constante transformación, en constante reinvencción, como producción histórica de un pueblo, por tanto, la cultura, desde esta perspectiva no es permanente no es fija, se resignifica y se construye en su historia. Así,

la cultura y su patrimonio, a su vez, son percibidos como una decantación del proceso histórico, sedimento de la experiencia histórica acumulada y en un proceso que no se detiene. El carácter cumulativo de ese sedimento se concretiza en lo que percibimos como usos, costumbres y nociones de apariencia quieta y repetitiva, que el concepto antropológico de cultura captura, estabiliza y postula como su objeto de observación disciplinar. Sin embargo, todo etnógrafo que regresa a su campo diez años después sabe que esa apariencia de estabilidad no es más que un espejismo, y que usos y costumbres son nada más que historia en proceso (SEGATO, 2010, p. 7).

Entonces, la interculturalidad implica el reconocimiento de varias historias y no una sola historia y también, la posibilidad de los pueblos de construir su futuro, es decir de construir su historia.

La reflexión sobre interculturalidad no se reduce a la simple diferencia cultural vista desde el multiculturalismo, que termina enmascarando la “colonialidad del poder” Por ello, cuando se habla de interculturalidad, se piensa también en el Estado plurinacional con su reconocimiento no solo en el plano de la valoración cultural, sino además en su reconocimiento jurídico, de interrelaciones y de producción de conocimiento.

Como posibilidad en construcción del “vivir con”, del “convivir”, de interhistoricidad y como práctica, de “entre culturas”, para nosotros, la interculturalidad en el PAC, se ubica en territorios en disputa que podrían considerarse como lo señala González (2001, p. 178) en su investigación sobre educación indígena en Colombia y Ecuador: “entre lo instituido, lo hegemónico inscrito en un espacio de lo social estructurado bajo relaciones conflictivas y asimétricas que configuran acciones, actitudes y representaciones sobre la cultura, la etnia, la identidad” e incluimos la historia; pero que a la vez despierta la intención de la búsqueda de otra realidad posible.

A partir de estos referentes, intentamos comprender las prácticas de interculturalidad y la educación para la práctica de la interculturalidad; las tensiones entre reproducción social y resistencias; los agenciamientos las resignificaciones, las apropiaciones; las brechas y posibilidades descolonizadoras; los procesos y desarrollos en educación intercultural, las alternativas pedagógicas en particular en el campo de la formación de docentes para la EIB.

Trabajamos en este capítulo desde la perspectiva de los actores a partir de la información recogida en las entrevistas y conversaciones tematizadas y las continuas visitas y acercamientos al programa y su contexto. Contamos con el testimonio actores (estudiantes, docentes, líderes indígenas y académicos) recogidos a partir de conversaciones tematizadas, a veces, grupales y a veces, individuales. La elección de los informantes, como ya lo expusimos al inicio, se realiza a partir del acercamiento al contexto del estudio. En un primer trabajo exploratorio se elabora un mapa de actores que son incluidos en la de recogida empírica de evidencia. Los actores seleccionados dan cuenta del proceso vivido por el PAC en sus tres momentos que hemos identificado, y a los que ya nos hemos referido en el capítulo anterior. Desde la Univesidad en el Páramo hasta el momento actual.

El trabajo incluye visitas periódica al programa académico, retornando al contexto en múltiples ocasiones con la intención de recuperar la información necesaria para la comprensión de las ya señaladas preguntas centrales del estudio, el trabajo se complementa con acercamientos etnográficos, tanto a la dirección del programa, como a los puntos focales, principalmente al de Latacunga el cual fue visitado continuamente en donde colaboro como docente desde hace más de quince años.

La elección metodológica es horizontal, “se basa en que la teoría y la práctica son parte de un mismo proceso. Consideramos que la fase investigativa y de producción de conocimiento es muy compleja y que no necesariamente los conceptos teóricos anteceden a la práctica y determinan su contenidos” (CORONA y KALTMEIER, 2012, p. 4); esto contribuye a valorar el conocimiento del otro, por lo que nos interesa poner en diálogo los testimonios de los actores con la teoría. Por eso, priorizamos el diálogo horizontal, aunque sin ignorar el lugar de enunciación de los hablantes y del propio lugar de enunciación del investigador.

Como estrategia de ruptura de jerarquización se opta por la construcción del discurso a partir de los testimonios de los actuantes en un mismo plano, sin que ello implique el desconocimiento del lugar de habla de quienes dan sus testimonios.

De acuerdo con (RUFER, 2012, p. 44) la escucha “debería asumir la diferencia, ambivalencia, la contradicción...” Coincidiendo con Spivak (2000, citado por RUFER, 2012, p. 45) convenimos en que el problema de lo subalterno y de la alteridad no es un asunto de recuperación (recuperar voces, rescatar tradiciones) sino, un problema de simetría y de valor. Intentamos aprender de los actores y de los sentidos que ellos dan a la educación y a la educación intercultural.

Las entrevistas y conversaciones son generosas, fueron grabados en audio y transcritos en su totalidad, generando una gran cantidad de material de análisis. Junto con las transcripciones se registraron los contextos, las primeras impresiones y preguntas que van surgiendo a partir de los testimonios.

Como ya lo hemos expuesto en el primer capítulo, para el análisis de datos acudimos a las herramientas metodológicas de la teoría fundamentada y procesos de interpretación inductivos. La amplitud del material recogido es seleccionado a partir de los aportes de las perspectivas teóricas que trabajamos en esta tesis, lo que nos ayuda a la definición de temas y conceptos que se van precisando a lo largo de la investigación.

A continuación los datos han sido agrupados en categorías (conceptos, ideas, temas similares) a partir de las cuales se generan relaciones y se ponen en diálogo los testimonios de los diversos actores para desde allí valorar el aporte que tiene cada uno



de estos para la comprensión de las preguntas de investigación que guían el capítulo y la tesis. Así, “a medida que se avanza en el análisis de los datos, esos temas y conceptos se tejen en una explicación más amplia de importancia teórica o práctica, que luego guía el reporte final” (Rubin y Rubin 1995, citado por FERNANDEZ, 2006, p. 3).

## **5.2. El Programa Académico Cotopaxi: tensión entre reproducción social y resistencias, prácticas decolonizadoras y etnogénesis.**

*“las posibilidades de la vida humana juntos, no se resume en las variantes de vivir la diferencia en desigualdad”*

*Lucia Bruno (traducción propia).*

La tensión entre la reproducción social (BOURDIEU y PASSERON, 1995) y la resistencia cultural, política, social se evidencia en la agencia de los diferentes actores en las posibles prácticas decolonizadoras y la etnogénesis, pues sin duda, como señala (BARONNET, 2009, p. 30) “el campo social de la educación indígena es un subsistema estructurado de posiciones sociales en el cual los agentes e instituciones están en lucha por la apropiación y resignificación de lo que está en juego en las relaciones de fuerza entre ellos”.

Si bien en esta investigación se analiza la casuística del PAC, es importante colocar como telón de fondo que para la década de 1990, la organización y la educación propicia procesos de etnogénesis como lo menciona (BRETON, 2012, p. 103) “...estas experiencias a trazo grueso y a mediano plazo, desataron procesos de reafirmación (y reinención) identitaria”. Así, para la década en que se crea el PAC “muchos indígenas recuperaron su identidad y dijeron *eso soy yo! Y vale...* y era gente capacitada, que al ir al grupo, el grupo les convierte en líderes” (salesiano B, entrevista, 2014), intelectuales orgánicos.

Es interesante el testimonio al respecto del reconocido líder indígena Luís Macas, 1999 en una entrevista realizada por (BRETON, 2012, p. 92).

“... no fueron tan amaestrados los indios...Por ahí creo que los indios lograron torcer la dirección, la orientación de ese proceso y, de repente, aparecer con una cosa muy propia. Yo me acuerdo que los dirigentes viejos decían: no importa la situación en la que estemos cuando sabemos que estamos caminando hacia adelante y que vamos a lograr muchas cosas, si es un momento en que hay que

adoptar mecanismos de resistencia, hasta sacrificios, eso no importa mucho porque en definitiva se está arribando a un logro mucho más importante. Yo creo que también los varios siglos de dominación, de discriminación, han hecho que el movimiento indígena haya ido integrando en su interior cosas para poder sobrevivir en su proceso de lucha. Me parece que es un mecanismo que la gente adopta como suyo: la religión, por otro lado la politización...”

Testimonio similar recoge (RAMIREZ et al, 2007, p. 126) al referirse a procesos de reafirmación identitaria “al reconocerse y sentirse indígenas” en un testimonio de un padre de familia de las escuelas del SEIC. La EIB de esta época impactó de manera significativa en la autoestima “Nosotros somos indígenas, hablamos kichwa, nuestros wawas<sup>146</sup> deben hablar kichwa, están aprendiendo bastante en la escuela”.

En el PAC, la tensión entre reproducción y resistencia es constante pues si bien, la universidad es una institución occidental, “permite una realidad: y es que, hasta que no hubo el PAC, si un profesor indígena quería estudiar tenía que ir a una propuesta institucionalmente pensada, desde occidente, desde la estructura universitaria...” (salesiano A, entrevista, 2014), hispana, mestiza y urbana, en la que las posibilidades de acceso era prácticamente mínimas, al igual que la permanencia y conclusión de estudios, sin contar los innumerables casos de blanqueamiento de los estudiantes indígenas como posibilidad de supervivencia en una institución tradicionalmente racista.

El PAC, por el contrario, “permite hacer las cosas al revés. Sí!..., es una propuesta institucional, pero pensada desde una historia indígena, abierta también a los mestizos” (salesiano A, entrevista, 2014).

### **5.2.1. Posibilidades de etnogénesis, reafirmación y recomposición identitaria.**

Intentamos responder a la interrogante sobre cómo la formación docente en el PAC genera procesos educativos de reafirmación identitaria a partir de los testimonios de los actores, en este caso acudimos a la voz los estudiantes indígenas de las primeras promociones<sup>147</sup> vinculados a la organización indígena:

---

<sup>146</sup> Wawa, palabra kichwa que significa niño (hijo). Esta palabra está bien asimilada en el castellano popular.

<sup>147</sup> Desde la voz de docentes indígenas de escuelas comunitarias a la vez estudiantes de la primera promoción del PAC, muy vinculados a los procesos de educación intercultural de la zona. Esta conversación se realizó en la población indígena de Zumabahua, en la Escuela del Milenio Cacique Cumbal donde actualmente ejercen la docencia.

“la mayoría éramos maestros del sistema de Educación Bilingüe, entonces ahí lo importante era fortalecer la cultura, idioma la vestimenta. Nosotros éramos parte de esa realidad, veníamos de esa realidad” (profesor A, EIB, graduado del PAC entrevista, 2014)<sup>148</sup>

“En el PAC, ha enriquecido mi identidad, digamos así... definiendo lo que somos, lo que hemos sido y dónde nacimos” (profesora indígena D, EIB graduada del PAC, entrevista, 2014)<sup>149</sup>

“Ahora ya hablamos de lengua ancestral... ya hemos reconocido nuestra cultura propia” (profesor indígena D, entrevista, 2014)<sup>150</sup>.

...yo estudié en la escuela urbana, entonces crecí como persona mestiza. Pero ya con mis estudios fui buscando, mis raíces. No puedo decir que soy mestizo porque mis abuelitos son indígenas, igual que mis padres” (profesor indígena F, entrevista).<sup>151</sup>

...yo recuperé mi idioma, mi forma de ser y son orgullosa (académica indígena B docente del PAC, entrevista, 2015 ).

Estos procesos de etnogénesis que propician la revalorización de la propia cultura indígena, de su propia historia como pueblo, entran constantemente en tensión con lo que se denomina “vergüenza étnica, una de cuyas expresiones es la vergüenza lingüística” (BIORD, 2012, p. 28), aquella que se reproduce a nivel global en el país y que se evidencia en los datos que arroja el último censo nacional de acuerdo al cual la autoidentificación étnica es de apenas el 9% <sup>152</sup>; en la vergüenza de hablar en kichwa, o en el uso de la lengua materna únicamente en la esfera de lo privado, en la familia, en las fiestas y ceremonias.

La vergüenza étnica tiene que ser entendida como producto de la violencia colonial, del profundo racismo<sup>153</sup> y del ideal del mestizaje como identidad del ser ecuatoriano, “presentes en el discurso y horizonte colonial del mestizaje y su proyecto sociopolítico” (WALSH, 2009, p. 13). Su consecuencia es la subestimación del otro y de su cultura, como se evidencia en el siguientes testimonios:

---

<sup>148</sup> Estudiante de la primera promoción del PAC (1995) fue docente del SEIC, actualmente docente de la Unidad Educativa Cacique Tumbala de Zumbahua,

<sup>149</sup> Estudiante de la primera promoción del PAC (1995), fue docente del SEIC, actualmente docente de la Unidad Educativa Cacique Tumbala de Zumbahua

<sup>150</sup> Graduado de la Carrera de EIB (PAC), punto focal Latacunga, docente de Educación Intercultural Bilingüe.

<sup>151</sup> Graduado del PAC, Cayambe

<sup>152</sup> Ver referencia en el capítulo II

<sup>153</sup> Son múltiples los testimonios sobre vivencia racistas de los estudiantes del PAC, que va desde la exclusión en ciertos espacios, el mal trato y múltiples prejuicios.

nosotros en kichwa usamos solo tres vocales y al querer expresar en castellano, siempre confundimos la e con la i, no es que los otros compañeros (mestizos) van a corregir, más bien es motivo de broma, de burla (líder indígena B entrevista, 2014)<sup>154</sup>

Estas mismas tensiones generan por un lado sentimientos de autodesvalorización, pero de resistencia y de lucha por otro. “Son procesos de contraposiciones y disputas en las cuales los sentimientos de justicia pugnan frente a un modelo sociocultural que desconoce otros conocimientos, sujetos y sus historias” (GONZALEZ, 2011, p. 182).

En estas contradicciones se puede identificar la tensión entre la imposición occidental y la resistencia y búsqueda de reafirmación cultural y lingüística de los sujetos individuales y colectivos. Veamos los siguientes testimonios:

Antes era el puesto sombrero, el que menos sabe. El que habla kichwa no es inteligente. De esa manera. Eso se ha superado poco a poco (líder indígena A, entrevista, 2014).

yo soy indígena soy filial a la CONAIE, soy indio de una comuna de Loja: Collago... yo soy indio Palta... Cuando llego a Zumbahua como voluntario, tengo la oportunidad de reencontrarme. Eso fue una cosa y la otra fue el tema de los saberes, de las plantas. Con eso me reencontré en Zumnagua (académico indígena A, entrevista, 2014)

...he cambiado de vestimenta, quizás.... Pero, lo de indígena se lleva en la mente, se lleva en el corazón, se lleva en la sangre. Y si es que la mente no logra perder sigue siendo indígena. Eso es lo mío (profesora indígena D, graduada del PAC, entrevista, 2014)

La tensión entre blanqueamiento y etnogénesis es compleja, responde también al conflicto social permanente de dominación histórica en el Ecuador y al imaginario sobre la supuesta superioridad de la cultura occidental donde los procesos de educación prioriza el conocimiento occidental y la lengua occidental. Es inquietante el testimonio de la intelectual y docente indígena B, profesora del PAC (entrevista, 2014) porque parte de su propia vivencia y comprensión de la discriminación y la recomposición y autovaloración y el compromiso con su propio pueblo

...cuando yo estudié el colegio en Quito, trabajaba como empleada doméstica pasé varios ‘choques’...culturales, yo no podía poner sombrero... nos discriminaban, se burlaban... entonces yo pensaba... no!, tenemos que salir ganando...es solo estudiando!. Dije si hoy tengo la oportunidad entonces, tengo que jalonar

---

<sup>154</sup> Gabino es dirigente indígena del MICC.

enfrentamos grandes choques con los mestizos, con los docentes hispanos... a pesar de eso nos hemos sostenido (académica indígena B docente del PAC, entrevista, 2014).

En estas vivencias los sujetos son víctimas de humillaciones. Pero precisamente son

las sensaciones de menosprecio y humillación, están acompañadas por sensaciones afectivas negativas que pueden indicar al sujeto que está siendo vulnerado. Aunque esto no es un acto mecánico, son las vivencias del rechazo las que contribuyen a dar paso a la acción, a la lucha por dignificar aquello que es menospreciado (GONZALEZ, 2011, p. 177).

A la par es posible que a pesar de las dificultades contextuales, los procesos de organización, de educación, como se ha insistido, propicien procesos de autorevalorización de los sujetos individuales y colectivos históricamente excluidos o como afirma Freire (1970) “cuando los oprimidos tengan condición de descubrirse y conquistarse, reflexivamente como sujeto de su propio proceso histórico” “yo, no me siento menos que nadie, estoy en las mismas condiciones que cualquier profesor de la ciudad” (profesor A EIB, graduado del PAC, entrevista, 2014).

Así, a decir del académico A (entrevista, 2016) el mismo proceso formativo procura un “proceso de intervención”, porque la propuesta de la carrera no es formar docentes técnicos “El esfuerzo ha sido por formar gente que de alguna manera apoye ese proceso de reconstrucción de lo que sería un colectivo indígena que el día de mañana pueda integrarse de manera más equitativa al estado nación”. De esta manera la formación docente procura procesos de “reconstrucción individual y colectivamente”, de sujetos históricamente discriminados y maltratados, como se expresa en los siguientes testimonios:

Yo estudiaba primero en otra universidad hispana (...), viví mucho racismo, siendo indígena pues, con sombrero así; un poco me veían que yo era indígena. Ellos se sentían muy “sabidores”... (graduado del PAC A, entrevista, 2014).

... yo soy de Riobamba ... mi madre es indígena, utiliza el ‘anaco’, ‘la bayeta’ y somos del Cantón Colta. Pero, la verdad a raíz, de que ella pasó por una discriminación, como decirnos; ella no podía utilizar el anaco, la discriminaban por su vestimenta, inclusive por su forma de... hablar, por su lenguaje. Entonces mi mami tomó la opción de ‘aculturarnos’, diríamos, a lo que es los mestizos. Por eso yo visto lo que es ahora el pantalón. Pero realmente esta no es mi vestimenta, es una vestimenta que se acopló a mí, porque mi madre dijo, *‘no quiero que sufras lo que yo sufrí’*, por una parte. Y el lenguaje digamos... los

maestros deberíamos aprender, es porque, por ejemplo, yo digamos, mi abuelita es puro Kichwa, ella no sabe el Español, con ella solo hay que relacionarse solo con el Kichwa. Entonces, yo sabía, como se dice, mi mami me decía, ‘tú no tenías el kichwa mezclado, sino el kichwa puro’. Entonces, (con mi experiencia, ¿no?) me fui al Jardín (*de infantes*) me acuerdo, y yo hablaba el kichwa, pero mi maestra no me entendía. Entonces, mi maestra, digamos era..., de acá, y era hispana, y yo a veces le pedía permiso, así al baño o situaciones que a veces uno necesitaba. Imagínese, yo lloraba, le decía que me de permiso para ir al baño, en mi idioma y mi maestra, no entendía...

Yo fui forzada, de niña...La verdad yo me estaba olvidando mi idioma...a medida de lo que... fui, o sea, forzada, ¿no? Iba en la casa, mi maestra..., (mi mamá mi papá se fueron jóvenes a trabajar y yo estuve a cargo de mi abuelita y mi abuelita siempre hablaba el kichwa, yo también hablaba solo en kichwa, pero a raíz de lo que no me entendía (mi maestra) y no me daba a entender, o sea de parte y parte no nos entendíamos, ella empezó como a investigar mi maestra. Sabía así... se quedaba así de tarde conmigo. O le cogía a mi abuelita y le decía que trate de hablar en Español. Que intente hablar en Español y ya no en kichwa, porque yo entendía, ni ella me entendía. Y sí, me forzaron..

... yo en realidad, en realidad, fortalecí más este idioma, en mi persona, es aquí en la Universidad... (graduada del PAC B, entrevista, 2014)

Por eso, a decir del académico A UPS (2016, entrevista), es importante tener claridad quienes son los sujetos que se educan que en el caso del PAC y cuál es la ruta que marca el proceso educativo en su reafirmación identitaria<sup>155</sup> y que esta se da en condiciones de asimetría y exclusión social.

“son gente con identidades muy devaluadas tanto individual como colectiva... muchas veces esconden su identidad indígena. Entonces el gran reto... si no trabajas en la línea de *autovaloración en términos individuales y colectivos*, muy poco vas hacer... en ese marco la entrada de *hablar de nosotros, de lo propio de recuperar la propia historia*, creo que si es necesario en un momento... para ese trabajo más formativo”

### 5.3. El “entre culturas”

*porque siendo mestizos o indígenas todos  
somos iguales, pero diferentes*

*María Elsa Gavilanes* <sup>156</sup>

---

<sup>155</sup> De acuerdo con Luís Mujica, “las personas y los grupos, para definir sus identidades y sus culturas, se valen de un conjunto de elementos como ser parte de una historia, de un lugar, de una comunidad y de una familia. Así mismo, son importantes también las maneras de organizar sus actividades productivas, políticas y culturales; como el uso de una lengua y las maneras de comunicarse, los conocimientos y las creencias, y los sistemas”

<sup>156</sup> Estudiante del PAC

Analizamos en la experiencia del PAC los acercamientos y distanciamientos del “entre culturas” entendido como las relaciones de equidad en el reconocimiento de la diferencia como el “derecho a ser iguales cuando la diferencia nos coloca en una situación de inferioridad y el derecho a ser diferentes cuando la igualdad nos trivializa” (SOUSA SANTOS, 2003, p. 58).

Discrepamos con la visión de la interculturalidad como un “entre culturas” que puede ser visto con mirada ingenua, como algo terminado o concluido, o como la simple tolerancia del otro. La concepción de interculturalidad como simple tolerancia termina con el “sometimiento de lo distinto dentro de la totalidad construida por la lógica de la cultura moderna (...), cuya función fundamental es la interiorización de las jerarquías, la obediencia a las normas, por muy injustas que sean” (VIAÑA, 2010, p. 19).

Por ello, siguiendo a (WALSH, 2007, p. 175) entendemos que la interculturalidad “más que un simple concepto de interrelación significa procesos de construcción de una sociedad “otra” y el “entre culturas” como la posibilidad de vivir la diferencia con más igualdad y en relaciones de alteridad. La interculturalidad es equidad e inclusión, supone la participación activa de los grupos, pueblos y etnias subalternizadas.

Desde esta comprensión, analizamos a partir de la voz de los actores la práctica de la interculturalidad en el PAC y la posibilidades de educar para el “entre culturas”. Revisamos en esta experiencia las posibilidades de contrariar las históricas prácticas excluyentes de la educación superior del país<sup>157</sup> y de la región, heredera del “eurocentrismo tanto sociorracial como epistémico de la academia, manifestado en su tirría a las presencias de los signos amerindio y afrodescendiente entre sus cuadros” (SEGATO, 2012, p. 47).

De acuerdo con lo que señala el primer director del PAC es una propuesta diferenciada para la formación docente para el mundo indígena, pero no étnica ni culturalmente excluyente que posibilitaría el entre culturas además de relaciones interétnicas:

---

<sup>157</sup> En el Ecuador solamente el 14,7% de la población indígena asiste a la educación superior, comparado con el 44,4 % de quienes se autoidentifican como blancos o mestizos. (ECUADOR, SENPLADES, 2013, p. 57)

si hablábamos de interculturalidad, también nuestras aulas debían ser plurales... eso lo hicimos conscientemente... y que los indígenas tengan la oportunidad de confrontarse con otros y porque había mestizos interesados en la propuesta”. (salesiano A, entrevista, 2014).

En los testimonios de los estudiantes indígenas se puede inferir que el “entre culturas” se manifiesta en la posibilidad del estar juntos (mestizos e indígenas) o en la *convivencia, vivida* no para doblarse sino para conocer y para valorar la diversidad y la diferencia, como de:

... nosotros somos indígenas, mezclados con otros compañeros, con los mestizos, hemos conocido, aprendido de parte de allá y hemos compartido de nosotros también hacia allá... (graduado A PAC, entrevista, 2014).

...el primer día de encuentro entre indígenas y mestizos es un mundo diferente, que estamos los dos mundos, que estamos uniendo, encontrando. Si es un poco difícil la situación hasta acoplar, hasta conocer. Hemos estado educándonos y educamos también y hemos mostrado respeto mutuo (estudiante A PAC, entrevista, 2014).

Considerando esta constatación, es posible afirmar que “no todas las diferencias o encuentros son necesariamente conflictivos” (CUJI, 2011, p. 75)

En el aula, había respeto. Había mestizos también, había indígenas también. Teníamos un espacio de diálogo de explicaciones, de entender, de tolerar también. Igual hemos conocido, igual ellos conocieron... mestizos e indígenas son iguales (estudiante A PAC, entrevista, 2014).

...más bien en todo el respeto ¿no?. Tampoco decían que porque son indígenas que les excluyo a un lado... siempre igual para todos (estudiante B, entrevista, 2014).

A pesar de la valoración de los actores a lo que hemos denominado “convivencia”, no desestimamos las tensiones presentes en ese “estar juntos”, tampoco afirmamos que por el solo hecho de estar juntos se logra la igualdad en la diferencia, o el “entre culturas” pues si bien los estudiantes y graduados del programa en general reconocen que el PAC genera espacios de encuentro, de relaciones, de interaprendizaje y de valoraciones entre el mundo mestizo y el indígena, también es posible apreciar en sus testimonios tensiones<sup>158</sup>, principalmente al inicio de los procesos formativos

---

<sup>158</sup> Fue posible realizar esta constatación en los múltiples acercamientos etnográficos al contexto, donde se pudo observar elementos muchos más finos del día a día como las afinidades en la formación de grupos de trabajo en los que es más fácil o hay preferencia en organizarse por proveniencia principalmente geográfica y la misma que generalmente es étnica. Aunque esto era regular, se pudo



Al principio, si había como decir desigualdad, porque por una parte éramos, como decir la gente de abajo, como decían y otros eran la gente de arriba, que es indígena<sup>159</sup>. Al principio, era así, pero no, después ya íbamos llevándonos bien. Y así salimos adelante... (estudiante 2, PAC, 2014).

Estas tensiones tienen que ver con la herencia colonial y el racismo, pues si bien el mestizo en las zonas donde se lleva a cabo el programa académico, está muy cerca del indígena, incluso fenotípicamente, no hay que descontar procesos de blanqueamiento y de negación. Por otro lado, el indígena principalmente comunero tiene “temor”<sup>160</sup> y vergüenza frente al mestizo: “tenía miedo de no hablar bien o de no escribir bien, por eso no hablo mucho... pero si quiero relacionar” (estudiante del PAC, comunicación personal, 2015)<sup>161</sup>

Aunque como lo hemos afirmado, el estar juntos, no garantiza per sé el “entre culturas”, es posible identificar en el PAC al menos dos aspectos que podrían posibilitar el una formación docente para la práctica de la interculturalidad: En *primer lugar*, al contrariar la tendencia regional tradicionalmente excluyente de la educación superior, al hacer realidad la participación de la población históricamente excluida de la educación superior. En el PAC la mayor parte de los estudiantes son indígenas,<sup>162</sup> que comparten sus aulas con estudiantes mestizos posibilitando así, “la presencia de diversos en espacios institucionalizados como es la universidad” (CUJI, 2011, p. 73).

En *segundo lugar* el PAC potencia el coexistir en la alteridad. Como práctica, como espacio educativo genera relaciones sociales y educativas “otras”, al propiciar relaciones interétnicas e interculturales con mayor equidad, como lo expresan los estudiantes y graduados de programa:

---

apreciar espacios de interacción y de colaboración conjunta (Observación realizada en el Centro de apoyo Latacunga en las fechas de los encuentros presenciales durante los períodos 2015. 2016.

<sup>159</sup> Cuando se refiere a los de abajo o los de arriba es para diferenciarse de los que viven en las zonas geográficamente más altas, generalmente indígenas comuneros de aquellos que están en las zonas más bajas, donde hay más población mestiza.

<sup>160</sup> Utilizo este término, por que en las conversaciones con los estudiantes, principalmente con mujeres, era común esta descripción al preguntarles por qué no hablaban más en clase o tomaban iniciativa.

<sup>161</sup> Estudiante PAC, mujer indígena, comunera.

<sup>162</sup> El programa no tiene una estadística que resuma la proporción de estudiantes autoidentificados como indígenas, sin embargo un acercamiento a las aulas de clases y una consulta directa a los estudiantes de tercer nivel del Centro de Apoyo Latacunga en el mes de junio de 2015, se pudo constatar que el aula está compuesta por un 70% de estudiantes indígenas de la nacionalidad Kichwa, la mayoría de ellos del pueblo Panzaleo y un 30% de mestizos, campesinos o docentes con intereses cercanos a la educación intercultural bilingüe. Esta relación puede variar dependiendo del centro de apoyo. Por ejemplo en Wasakentza el 100% de estudiantes son indígenas amazónicos de la nacionalidad Achuar (constatación en los acercamientos a los cinco centros de apoyo).

A mí me gustó porque no era de ser individualistas... (estudiante B, PAC, entrevista, 2014).

...aquí podemos compartir las culturas, las sabidurías o las vivencias que cada uno tenemos... (graduado A, PAC, entrevista, 2014).

No hay interculturalidad si no hay una cultura común, una cultura compartida (SOUSA SANTOS, 2007, p. 31), más allá del mestizaje o del sincretismo, la interculturalidad requiere potenciar el “entre culturas” como ejercicio de aprestamiento cultural que nos permita mirar al otro y aprender del otro en práctica de alteridad o como dice Luís Enrique López (2009) es necesario recuperar las lecciones de interculturalidad vivida por los hombres y mujeres indígenas “por continuar siendo diferentes desde la subalternidad” (MOYA, 2012, p. 89).

#### 5.4. Ir a volver

*Contagiado para siempre de los cantos y los mitos, llevado por la fortuna hasta la Universidad de San Marcos, hablando por vida el quechua, bien incorporado al mundo de los cercadores, visitante feliz de grandes ciudades extranjeras, intenté convertir en lenguaje escrito lo que era como individuo: un vínculo vivo, fuerte, capaz de universalizarse, de la gran nación cercada y la parte generosa, humana, de los opresores. El vínculo podía universalizarse, extenderse; se mostraba un ejemplo concreto, actuante. El cerco podía y debía ser destruido; el caudal de las dos naciones se podía y debía unir. Y el camino no tenía por qué ser, ni era posible que fuera únicamente el que se exigía con imperio de vencedores expoliadores, o sea: que la nación vencida renuncie a su alma, aunque no sea sino en la apariencia, formalmente, y tome la de los vencedores, es decir que se aculture. Yo no soy un aculturado; yo soy un peruano que orgullosamente, como un demonio feliz habla en cristiano y en indio, en español y en quechua*

*Arguedas<sup>163</sup>*

*Desde que saí da casa, trouxe a viagem da volta gravada na minha mão, enterrada no umbigo, dentro e fora assim comigo, minha própria condução*

*Desde que salí de casa, traje el viaje de vuelta gravado en mi mano, enterrado en el ombligo, dentro y fuera, así conmigo, mi propia orientación.*

*Torquato Neto*

---

<sup>163</sup> Extracto del discurso cuando recibía el premio Inca Garcilaso de la Vega

Como se ha dicho los sistemas escolares como los entendemos en la actualidad, en todos sus niveles, incluida la universidad son una construcción occidental y como tales no pertenecen ni a la cultura, ni a los pueblos indígenas. En este sentido, hemos ya marcado que experiencias como el PAC constituiría una práctica de resistencia y transgresión en el contexto de lo local a través del cual los indígenas impulsan la formación diferenciada de docentes para sus propios pueblos, lo que significa la participación por parte de los indígenas de una institución de la cual históricamente han sido excluidos. La universidad.

Increpamos la manera en que la participación de los indígenas en la educación superior, en el caso del PAC es una opción decolonizadora y si esta posibilita el fortalecimiento o

la construcción de una conciencia política en los sujetos como representantes del proyecto histórico de su pueblo y de una historia que no es necesariamente lineal como se entiende en occidente, sino que se trata de una la historia cíclica,<sup>164</sup> de lo que va para volver...

ir aprender la lengua del colonizador, comprendiendo la forma de pensar y de vivir del mundo blanco y también las armas y las formas que utiliza el opresor para oprimir, pero para volver (SEGATO, 2015, registro propio de ponencia).

Este proceso implica reconocerse, fortalecerse, organizarse: “es como entrar en una casa pero de allí salir formado con ideas, más apropiado” (líder y dirigente indígena A, entrevista, 2014)<sup>165</sup>. Pero es un ir para retornar<sup>166</sup>, aprender para volver, “...por eso la educación tiene un papel fundamental para los dirigentes” (líder y dirigente indígena A, entrevista, 2014), porque contribuye a la construcción de un proyecto político de pueblo indígena como parte de sus luchas reivindicadoras y de resistencia.

El “*voy a volver*”<sup>167</sup> como la posibilidad de ir, aprender y regresar a su propia comunidad<sup>168</sup> se evidencia en algunos de los sentidos a los que los actores otorgan a su

---

<sup>164</sup> El curso de la historia para el mundo andino por ejemplo no es lineal, es circular, el mundo indígena tiene el futuro a sus espaldas y el pasado al frente.

<sup>165</sup> Dirigente indígena del MICC

<sup>166</sup> De acuerdo con Segato (2015) que se remite a la obra del intelectual peruano José María Arguedas “Todas las Sangres” y las vivencias de su protagonista el indio Demetrio Rendón Wilca.

<sup>167</sup> Como expresión es muy utilizada en el mundo andino, traducido al castellano tienen un efecto de redundancia en el uso del lenguaje que significa ir para regresar, no para quedarse, por lo tanto es temporal.

<sup>168</sup> “La comunidad es la unidad básica donde se desarrollan y reproducen todas las prácticas culturales, que caracterizan a un pueblo y/o nacionalidad. Constituye el conjunto de familias asentadas en un territorio determinado, que se identifican como parte de un pueblo y/o nacionalidad, que basan su

participación en el PAC. Por ejemplo, para el líder y dirigente indígena de Cotopaxi A, quien además es exalumno del programa (entrevista, 2014), la conciencia sobre la organización puede interpretarse como esa posibilidad de ir para retornar y fortalecer la organización indígena de acuerdo con su testimonio:

O sea, el PAC nos hacía reaccionar, nos hacía reflexionar ¿de dónde vengo?, pertenezco a una organización, vivo en una comunidad. Reflexionar: Si tenemos organización, podemos tener fuerza, podemos decidir, podemos reivindicar nuestros derechos. Si estamos individuales es más fácil que nos dominen.

El “ir a volver” para los actuantes es la posibilidad de aportar en los espacios de deliberación comunitaria<sup>169</sup>, en las reuniones y en las asambleas de las organizaciones de primer y segundo grado<sup>170</sup>. En muchos casos, son las comunidades las que muchas veces apoyan e impulsan a los estudiantes, con la finalidad de que luego puedan aportar a las mismas comunidades, como se puede leer en los siguientes testimonios: “...en mi comunidad los dirigentes me han apoyado, de igual manera hemos participado en la reunión” (profesor indígena B EIB, graduado del PAC, entrevista, 2014). Y en el fortalecimiento de la educación en las escuelas de la misma comunidad donde pertenecen los estudiantes o de la EIB: “lo que yo quiero es preparar para trabajar en mi comunidad con los wawas de allá mismo” (estudiante D PAC, entrevista, 2015); “para mí, más principalmente, mi anhelo es llevar la profesión y trabajar con las gentes indígenas”

En los diálogos con algunas mujeres indígenas, comuneras y estudiantes,<sup>171</sup> ellas atribuyen la razón o la importancia de su participación en el PAC a la posibilidad de aprender para volver con esos aprendizajes y experiencias a sus comunidades. En sus comentarios se puede leer que las expectativas apuntan al compromiso con sus

---

modo de vida en una práctica colectiva de y solidaridad, con un sistema de organización político, administrativo, espiritual y cultural colectivos” (SIDENPE, 2015) y que comparten una historia común.

<sup>169</sup> El tejido social comunitario representa una importante forma de organización que pervive hasta la actualidad, incluso en los indígenas urbanos. Constituyen otras formas de solidaridad y sororidad. Se constituyen en espacios de deliberación comunitaria.

<sup>170</sup> Las organizaciones indígenas en el Ecuador (también en el caso de Cotopaxi) tienen una estructura piramidal siendo las organizaciones de base las de primer grado OPG, principalmente de comunidades, estas a su vez se agrupan en las provinciales que son las de segundo grado (OSG). Las organizaciones de tercer grado, son las regionales.

<sup>171</sup> Las estudiantes pertenecen a comunidades indígenas rurales de Cotopaxi. En general en sus participaciones se intuye que las mujeres tienen vínculos afectivos y de pertenencia a las comunidades esto porque a diferencia de los varones quienes desde la adolescencia migran a las ciudades más cercanas a trabajar como albañiles o en servicios. En el caso de las estudiantes que participaron en este diálogo pertenecen a las comunidades indígenas de la Parroquia Chugchilán y de la Parroquia Zumbahua (28 de junio)

comunidades y con el retorno de los conocimientos adquiridos en la universidad: "... mis aprendizajes son para compartir con el resto de la comunidad, que necesitan de nuestras personas" (estudiante A PAC, entrevista, 2014), porque "lo que espera la comunidad es que compartamos lo aprendido, que ayudemos a socializar" (estudiante C, PAC, entrevista, 2015); "lo que yo espero es llevar nuevas cosas, nuevas ideologías para que la comunidad pueda también salir adelante y como mujer indígena dar ejemplo, por eso las mujeres tenemos que preparar" (estudiante E PAC, entrevista, 2015); y "...lo que nosotros hemos aprendido, hemos captado, eso lo estamos haciendo en nuestras comunidades; siendo solidarias, compartiendo; O sea, de lo que uno se puede..." (graduado A, PAC, entrevista, 2014). "...nosotros venimos, y la comunidad espera que compartamos lo aprendido y las experiencias (estudiante E PAC, entrevista 2015).

Para eso vine acá, a la universidad, al PAC, porque yo estoy dentro de una comunidad y llevarme, lo que yo aprendo aquí, llevo a compartir en mi comunidad, tanto en mi trabajo, con los padres de familia, con los profesores igual en mi comunidad (estudiante F, PAC, entrevista, 2014).

El "ir a volver" está presente cuando el acceso a occidente posibilita la resistencia frente a la discriminación y a la exclusión colonial y colonialista, cuando los sujetos van a aprender de occidente los conocimientos, la cosmovisión, las formas de pensar porque en ese *ir para regresar* se pueden aprender los aportes de la modernidad indispensables para solucionar el daño que hizo la misma modernidad (SEGATO, 2015, en ponencia, registro propio).

Sin embargo, también en las prácticas en el PAC está presente la tensión entre "el ir a volver" y la tendencia a la asimilación, a la descaracterización, cuando el ir se convierte en posibilidad de occidentalizarse, de entrar en el mundo mestizo como proceso de blanqueamiento étnico-cultural, de negación de su propio origen o de folklorizar la cultura. A decir de los participantes "siempre estuvo esa tensión entre el educador indígena, docente que quería asemejarse al profesional mestizo...como esa tendencia a desvalorizar lo propio" (salesiano A, entrevista, 2014) donde está presente ese riesgo de caer en una interculturalidad funcional, asimilacionista, despolitizando la educación y los sujetos.

A un compañero le pasó en Jataló, un excelente profesor, el compañero F.P. es un gran profesor de EIB, llegan a verle los hispanos<sup>172</sup> quedó mal porque trató

---

<sup>172</sup> Se refiere a los funcionarios mestizos de la supervisión escolar.

de hacer una mala copia de hispano... Si el como indígena hacía bien el proceso pedagógico-metodológico intercultural bilingüe. (profesor indígena C, graduado del PAC, entrevista, 2015).

Desde el punto de vista de la formación docente en el PAC, el proceso educativo deberá entonces orientarse al fortalecimiento de la cultura propia y la autovaloración lo que implica “fortalecer a la persona a nivel *individual* y *colectivo* de tal manera que pueda integrarse en mejores condiciones entrar a codearse con niveles de mayor equidad... en los espacios que comparte con la sociedad en general...” (académico A EIB PAC, entrevista, 2016).

Pero el ir para volver o el viaje de vuelta, significa también el retorno al pasado, pero “no como un ejercicio nostálgico de retorno al pasado y desconectado del presente”( PACHECO DE OLIVEIRA, 1999 p. 31, traducción propia) sino que por lo contrario implicaría un reencuentro con ese pasado, que no ubica al indígena en este como algo estático. Más por el contrario permite comprender la complejidad y heterogeneidad de los pueblos indígenas. Además de poner en claro que estos han estado en constante relación con el occidente colonizador y que por tanto no es posible verlos como estáticos, mucho menos objetivizarlos.

### **5.5. Los sujetos individuales y colectivos y su educación: Participación de los destinatarios y pertinencia del proyecto educativo**

*Para qué sirve la utopía... Para eso sirve, para avanzar*

*Eduardo Galeano.*

Aunque en el capítulo V de esta tesis remitiremos a los documentos sobre la creación del programa académico para revisar la relación orgánica del programa con las demandas de la organización indígena, situamos a continuación a partir de los testimonios recogidos las características de la participación indígena en la creación y en los procesos que vive el programa académico a lo largo de más de 22 años de existencia.

Nos interesa comprender cómo es la participación de los destinatarios y cómo se incluyen sus propias necesidades educativas, como sujetos individuales y colectivos en el PAC, es decir buscamos entender cómo se produce la relación entre las expectativas

de los sujetos individuales y colectivos que se educan y el planteamiento del proyectos educativos. Finalmente esto nos remite a la comprensión sobre pertinencia cultural y contextual que todo proyecto educativo debe tener para garantizar de alguna forma los resultados deseados y esto en el caso del PAC.

De acuerdo con las constataciones en los registros realizados a partir de las conversaciones tematizadas, en la creación del PAC hubo participación directa de la organización indígena que demandaba la creación de una institución que forme a los docentes para la EIB que contó con el apoyo de la Misión Salesiana de Zumbahua<sup>173</sup>. Para ese momento, aunque mucho se demandaba la creación de una universidad propia, la posibilidad real (por el marco jurídica del país), como ya lo veremos en el próximo capítulo, de acuerdo con los documentos de creación del programa académico, fue que el proyecto de formación de profesores para la EIB se incluya al proyecto de creación de la Universidad Politécnica Salesiana, como programa académico. De esta manera,

Entonces, desde el nacimiento del programa se encuentra una relación importante de este con el proyecto educativo indígena, "...había coherencia de la carrera porque en ese momento había una relación orgánica que creaba espacios de confluencia y participación de las organizaciones de las comunidades en la definición de la carrera". (académico A EIB PAC, entrevista, 2016); principalmente con el MIC que pertenece a la ECUARUNARI y a la CONAIE.

Fue de esa forma que la misma organización indígena impulsó la creación de una carrera de nivel superior para la formación de sus propios cuadros, "...se trata de la formación de docentes al servicio de la comunidad... que fortalezca, que sea parte de la organización indígena... No aparte..." (salesiano A, entrevista, 2014); "... la carrera nació de una red consolidada en Cotopaxi pero al mismo tiempo, ayuda a ir consolidando otras redes, van consolidándose en los otros espacios" (académico A, PAC EIB, entrevista, 2016).

---

<sup>173</sup> Como ya lo hemos explicado la misión de Zumbahua que había sido influyente en la organización política de corte étnico de la sierra ecuatoriana (MARTINEZ NOVO, 2004, p. 237) y pionera dentro de la Iglesia católica en la promoción de la identidad y el orgullo étnico (MARTINEZ NOVO 2004, 2007, BRETON, 2012) tenía una experiencia de trabajo de varias décadas en la educación indígena, específicamente en el SEIC.

Este proceso de creación y sostenimiento del programa académico, finalmente cobra mucha relación con la concepción sobre la educación de los pueblos. De acuerdo con Montaluisa (1988, p. 11),.

para los indígenas la comunidad y la educación están íntimamente relacionadas. Las dos se fortalecen mutuamente. Las comunidades representan la unidad primera y fundamental del pueblo indígena. A partir de estas se va generando el proceso organizativo en tanto que la educación orienta este camino

Más actualmente, la relación con las comunidades y organizaciones indígenas sigue siendo una constante aunque de diversas formas y a ratos no tanto con la organización nacional sino con las organizaciones más locales. Pero, es “constante y es orgánica, a veces más, a veces menos, pero siempre hay retroalimentación permanente, principalmente de las organizaciones locales, comunitarias, organizaciones de segundo grado...(académico A PAC, entrevista, 2016). La más reciente institucionalización del programa también ha propiciado una relación que se genera desde la misma vía institucional universitaria a través de los encuentros que se realiza con egresados y graduados, muchos de ellos dirigentes comunitario, gestores educativos y docentes de la EIB que son aprovechados como espacios de retroalimentación:

En todos los encuentros de egresados y graduados hay un espacio para que ellos valoren la carrera. Es lo rico... La primera parte es hacer ese ejercicio: en todos los encuentros tenemos una herramienta para que se valore la carrera. La primera parte es ese ejercicio de preguntas generadoras, cuales son las fortalezas y debilidades de la carrera...En la segunda parte de los encuentros conversamos, recuperando lo que sale en la primera parte, consultamos los intereses que tienen a nivel de formación continua... Desde allí se planifican talleres (ciencia ancestral, etnomatemática, kichwa, didáctica, currículo, etc.) (académico A PAC, entrevista, 2016).

La pertinencia y coherencia del programa con las necesidades educativas de los sujetos individuales y colectivos, también se va gestando en el día a día pero por canales que son mucho más informales. Son relaciones a veces “invisibles”, relaciones en redes y de muchas formas pero que existen con la red educativa, que existe en los espacios locales. Hay muchas formas de participación que ayudan a mantener la pertinencia, muchas de ellas son características propias de formas de la organización indígena andina (redes).

Los coordinadores de los centros de apoyo son los actores que vienen de una red que también son claves en lo que sería una organización orgánica entre carrera,



organizaciones y comunidades Aurora, Lucho, Teresita... la Hermana Carmen, tienen excelentes relaciones con las organizaciones, con los gobiernos locales pero también con los distritos, municipales. Son redes invisibles, que dan vida al proyecto, *son formas propias de la organización andina* y que en definitiva ayuda a mantener contacto con tierra, ayuda a alimentar la carrera siempre. No entenderías el éxito de la carrera y la pertinencia sin estas relaciones más informales... Un indicador de estas redes invisibles es el número de estudiantes que se inscribe en la carrera (académico A PAC EIB, entrevista, 2016).

Así mismo, hay que destacar desde el inicio del programa la participación constante de algunos intelectuales orgánicos del mundo indígena, no solo apoyaron su creación desde la DINEIB -“...yo vine a la DINEIB en 1993 y en seguida los Salesianos me pidieron que apoye el programa de EIB” (académico e intelectual indígena A, entrevista, 2016), sino que se vincularon como docentes y aportan a la reflexión de la educación intercultural e intercultural bilingüe.

Se hizo el esfuerzo y se logró integrar a algunos de los docentes indígenas con una muy fuerte trayectoria como Luís Montalusa, Cachiguango, Fabián Potosí Cachimuel, Alberto Conejo, de los que me recuerdo... Contar con profesores indígenas como una herramienta más para la formación de los docentes, para que los indígenas puedan ver profesionales indígenas, fue una estrategia para ser coherentes con los objetivos de la educación y con el proceso (salesiano A, entrevista, 2014).

Actualmente, continúan en el ejercicio de la docencia varios docentes indígenas, algunos de ellos vinculados a la DINEIB y/o a la CONAIE o a organizaciones más locales otros con mayor injerencia nacional. Varios de ellos son reconocidos intelectuales indígenas como: Luís Montalusa, Alberto Conejo, Amable Hurtado, Freddy Simbaña, Aurora Iza, esta última graduada del programa académico. Se trata de actores que contribuyen a la reflexión y a retroalimentar constantemente de la oferta académica, pero que también tienen mucha cercanía con los estudiantes y sus demandas como representantes del pueblo indígena. Esta presencia contribuye a darle pertinencia y articulación al programa académico en relación a las necesidades de formación y a entender también las posibilidades reales y las utópicas.

### **5.5.1. La inclusión de las necesidades educativas de los destinatarios**

*Y en este tiempo, a partir de la colonización, por muchas cosas en la historia mismo, creo que el indígena tiene que prepararse y hasta mucho mejor que un mestizo para intentar o estar dispuesto a enfrentar en todo aspecto.*

*Aurora Iza*

Como hemos referido, el PAC surge como respuesta a las necesidades de formación para las escuelas propias del SEIC y para la EIB. Como propuesta y proyecto diferenciado tiene exigencias que surgen desde los mismos contextos para quienes está destinada. Referimos algunos procesos que se encuentran en la memoria de los actores en los que se evidencia la intencionalidad de relacionar formación docente y contexto, formación docente y comunidad:

Entonces en la universidad en el PAC aprendíamos, pensábamos en una escuela, una educación que investigue su chacra, sus animales, ¿por qué su producción?, su economía local, ¿por qué hay mucha migración?, una escuela más familiaridad, más a lo real... (líder indígena A, entrevista, 2014).

Yo creo que sin perder este espacio, estos aspectos, se puede decir: lo comunitario, lo cercano, lo vivencial, sin perder esto, tenemos que formar a nuestros docentes. Siempre tenemos que enfatizar que lo pedagógico lo debemos relacionar con lo comunitario, con la comunidad, lo didáctico, relacionar con la comunidad, la interculturalidad, la cultura, la parte curricular, relacionar con la comunidad. Yo creo que tenemos que relacionar siempre, estar enfatizando... (académica indígena B docente del PAC, entrevista, 2014)

Interesa detener el análisis en el énfasis que hacen los sujetos sobre la necesidad de relacionar constantemente la formación con lo comunitario y con lo contextual. Por ello, la pertinencia educativa para los actores tiene siempre que ver con cómo esta se relaciona con la cultura y cosmovisión y en lo que la comunidad significa para los sujetos como espacio socio-antropológico y desde allí aportar a la reflexión sobre la pertinencia curricular y didáctica. Estos elementos, aunque son muy particulares y específicos, son fundamentales en el ejercicio de la docencia y tienen más que ver con la comprensión de cómo los sujetos aprenden y por tanto requieren definiciones y precisiones epistemológicas. De allí que este dato se puede correlacionar con la manifiesta necesidad de los egresados y graduados de mejorar sus competencias didácticas y el conocimiento de ciencia ancestral y lengua propia<sup>174</sup>.

Pero además, las necesidades educativas de los sujetos que se educan rebasan lo meramente escolar y didáctico tienen que ver también con las expectativas de la comunidad, de los pueblos indígenas frente a la sociedad nacional. Es decir la formación universitaria requiere el dotar a los estudiante de las herramientas necesarias para “sobrevivir” en una sociedad de corte colonial, como lo plantea (BARONNET, en

---

<sup>174</sup>Al respecto de esto, en el capítulo V hacemos referencia a los datos recabados en los encuentros de egresados y graduados.

conferencia, 2013) en relación a su investigación del caso de Guajaca en México: “Lo que queremos es conocer el conocimiento que tiene el blanco y porque con ese conocimiento nos dominan”.

Este planteamiento coincide con lo expuesto por una docente indígena del PAC (entrevista, 2014)

Nosotros tenemos que dar herramientas para que defiendan... Tenemos que ir llevando la parte tecnológica, la parte comunitaria, la parte científica, la parte occidental. Para ello nosotros tenemos que estar previstos...

## **5.6.La introducción de conocimientos y lenguas no coloniales en la universidad**

*... incluir diferentes matrices epistemológicas de los actores que concurren en las aulas*

*Prada*

### **5.6.1. Los conocimientos y saberes ancestrales y comunitarios**

El PAC como institución de formación de docentes para la educación intercultural bilingüe es quizás uno de los programas de este tipo más antiguos de la región y surge, como lo explicitan los actores, en la época de mayor vitalidad e incidencia del movimiento indígena del Ecuador en la sociedad nacional. Las demandas propias de la organización indígena de la provincia de Cotopaxi, y de los docentes del SEIC, de la DINEIB y DIPEBI, como también las condicionantes jurídicas y legales para la creación de universidades orientaron la creación del Programa Académico Cotopaxi, actualmente Carrera de Educación Intercultural Bilingüe con la UPS.

Las decisiones sobre lo que se debe enseñar y aprender están vinculadas precisamente a las reivindicaciones y las resistencias, pero también a las exigencias de la misma institucionalidad de la política pública y de la UPS como institución de educación superior. La valoración de los contenidos de los aprendizajes, de los conocimientos propios y los de la ciencia occidental están en constante tensión. Por un lado está la reflexión sobre que la formación incluya los saberes y conocimientos de la misma cultura “que recoja todos los pensamientos del pueblo indígena” (académica indígena B y docente del PAC, entrevista, 2014) y por otro lado que ofrezca a los

destinatarios aprendizajes y conocimientos de la ciencia occidental, visto este como la posibilidad de comprender las lógicas y la lengua del mundo mestizo.

De acuerdo al testimonio de los actores, la orientación de la formación docentes se relacionaría más con la vinculación tanto de los conocimientos ancestrales como con del conocimiento occidental.

la recuperación del conocimiento indígena y la valoración que se empieza a dar con la recuperación de los cuentos, de los mitos indígenas y que se empieza a convertir en contenidos educativos. La recuperación de la historia, o sea, una relectura de la historia indígena ya no desde las lecturas oficiales, las historias oficiales. Al recuperar los líderes indígenas, historias comunitarias, la historia de los dirigentes, la historia de la lucha por la tierra. Junto con eso, el conocimiento que se llamaba occidental; las Ciencias Naturales, la Matemática. Entonces, siempre estuvo esa tensión entre cómo la escuela no se convierte en que va eliminando el conocimiento indígena y como también le va dando herramientas que necesita (salesiano A, entrevista, 2014).

La valoración de los conocimientos propios en el proceso de formación del profesorado se expresa en la práctica en las experiencias de formación que detallan los estudiantes y graduados en las conversaciones realizadas. Por ejemplo:

Siempre nos mandaban de tarea preguntar en las comunas cómo comen, cómo organizan... todo eso era más fácil para nosotros aprender (profesor indígena C graduado del PAC, entrevista, 2015).

La UPS, el PAC ha empezado a investigar, a valorar lo que es el territorio comunitario, lo que es la organización, lo que es la identidad, lo que es la lengua (líder y dirigente indígena A graduado del PAC, entrevista, 2014).

Nosotros también hemos aportado con vivencias de la comunidad, hemos aportado (estudiante A, PAC, entrevista, 2014).

Aparte que nosotros conocíamos nuestra realidad, teníamos oportunidad de conocer lo científico (profesor A EIB, graduado PAC, entrevista, 2014).

Aunque esto lo correlacionaremos luego en el capítulo V que refiere a la documentación secundaria existente (proyecto académico y malla curricular) se evidencia en los testimonios de los actores, que el programa académico logra traer otros conocimientos dentro de la universidad.

Si, entonces fue interesante porque los estudiantes, los que ya eran docentes de años, empezaban a escribir sus propias historias, a recuperar conocimientos, a preguntar a sus mayores, a ver las comunidades cómo venían haciéndose... Ese era el tema, entonces los contenidos indígenas se intentaba que se vuelvan

contenidos educativos, formativos. Ahí había toda una sabiduría indígena que tenía el educador indígena que manejar (salesiano A, entrevista, 2014).

Por otro lado, en la misma voz de los actores se puede identificar la tensión entre priorizar los conocimientos propios y los conocimientos occidentales a decir de uno de los docentes indígenas, es importante incluir más la ciencia indígena. “Se necesita incorporar alguna materia que sea ciencia ancestral. La ciencia occidental no es la única ciencia que hay...” (académico B, intelectual y líder indígena, entrevista, 2015).

Así mismo, en la experiencia de formación docente se incluye como parte del pensum de estudios algunas asignaturas que no solo propician la introducción de otros saberes en los procesos de formación docente en la universidad sino que coadyuvan en el mismo fortalecimiento de la cultura. Aunque dedicaremos el capítulo siguiente al análisis curricular y documental del PAC, transcribimos a continuación la narrativa realizada por el Profesor Freddy Simbaña<sup>175</sup> que corresponde a la asignatura de Cosmovisión Andina, y que por contribuir a ilustrar esta temática reproducimos en su totalidad :

En ella se recuperan varios conceptos, nociones y temáticas de la cosmovisión andina que considera el estudio de las simbologías y rituales desde la perspectiva educativa intercultural, vinculadas a los diálogos de saberes.

La asignatura tiene como propósito central que los/las estudiantes se acerquen de manera teórica al estudio e interpretación de la Pacha Mama (madre naturaleza), simbología, ritualidades, sistemas económicos, políticos y bioculturales presentes en los pueblos y nacionalidades del Ecuador. Se pone especial énfasis en los logros en el ámbito de la educación.

La primera parte del curso entiende a la Pacha Mama como divinidad productora de vida, la territorialidad como sistema de distribución de la tierra, la estructura política desde lo ritual, la mitología y magia y religión; en la segunda parte se analizan algunas sistematizaciones relacionadas al calendario agro-festivo y cartillas de sabidurías campesinas indígenas andinos amazónicos incorporados en la malla curricular en la EIB; en la tercera parte se analizan varios usos y puesta de las memorias colectivas desde la oralidad y dispositivos vinculados a la revitalización y reconstrucción de los pueblos; y, en la última, se discute la conflictividad desatada de nociones, debates, propuestas y desafíos relacionadas a la naturaleza y a la desacralización del mundo entre modelos de desarrollo y perspectivas de usos de la naturaleza.

Relacionado con los objetivos de aprendizaje el/la estudiante comprende diversas relaciones conceptuales del territorio y del manejo de la realidad de los pueblos y nacionalidades y sus aportes a la democratización de la sociedad en la construcción del Estado plurinacional; analiza la simbología y la ritualidad como formas de entender la vida y la muerte y el retorno de los pueblos y nacionalidades del Ecuador; interpreta las cosmovisiones como una estructura

---

<sup>175</sup> Profesor de la Carrera de Educación Intercultural Bilingüe (PAC). Docente indígena Kitu Cara.

social que permite la identificación mediante la construcción de calendarios agrícolas, astronómicos y festivos-religiosos de los pueblos; analiza las diversas maneras y usos de las memorias colectivas desde el campo de la oralidad desde los pueblos y comunidades; discute varios enunciados desde la visión política de las comunidades referente al mundo de vida y la desacralización (modelos desarrollistas) y los desafíos actuales y del futuro (SIMBAÑA, 2014, p. 13).

#### **5.6.1.1 El fortalecimiento del bilingüismo.**

*La oficialidad de la lengua permite recuperar la institucionalidad de la lengua. La institucionalidad de la lengua entendida como el ejercicio de los derechos lingüísticos de las nacionalidades y pueblos, genera la obligatoriedad de las instituciones y fundamentalmente de sus ciudadanos –indígenas y no indígenas–.*

*En el caso de las instituciones, la oficialidad implica la obligatoriedad que tienen los funcionarios de las instituciones públicas y privadas, de atender en las lenguas oficiales a los hablantes de esas lenguas maternas y, en el segundo caso, en lo referente a los ciudadanos, principalmente en los hablantes de las lenguas maternas, el compromiso, la seguridad, el orgullo de hablar, escribir en su lengua, el compromiso de ejercer los derechos lingüísticos, en suma, tener un alto nivel de conciencia lingüística, de conciencia política. Si no existe ese nivel de conciencia, nuestros reclamos solamente serán tiros al aire.*  
*Ariruma Kowi.*

*...no hay educación bilingüe de lengua originaria y castellano o portugués que no busque ser a la vez, intercultural*

*Luís López.*

En los relatos de las experiencias escolares -en escuela hispana- de los docentes en ejercicio, estudiantes y graduados del PAC es frecuente encontrar las vivencias de discriminación por ser kichwas y hablar su lengua así como también por el desconocimiento del castellano. Esto significa en la práctica el silenciamiento de la lengua originaria:

La educación hispana solamente quería que hable la lengua española, nada querían saber que se hable en kichwa y nosotros éramos niños kichwas... (profesor indígena E EIB, graduado del PAC, entrevista, 2014).

...tenía en la escuela un compañero que siempre le pegaban en la escuela; porque bajó de una comunidad, y el profesor siempre le pegaba porque el hablaba en kichwa y le decía que ‘era rudito, que no aprendía’ (profesor indígena F EIB graduado PAC, 2014, entrevista).

Se trata de experiencias que son parte de las historias de vida de los estudiante; en estas se narran las condiciones y características de un sistema educativo monolingüe, monocultural, tradicional e hispano, pero sobre todo discriminador y excluyente. Como lo hemos ya marcado, justamente contra esta escuela, surgen las propuestas de educación propia a las que nos referimos en el Capítulo II de esta tesis.

En el campo de la formación de los docente para la educación intercultural bilingüe, el fortalecimiento de la lengua propia para el trabajo docente y como reivindicación histórica, constituye un elemento fundamental para los actores, de acuerdo con los siguientes testimonios:

En la educación bilingüe tenemos que manejar lo que es lengua kichwa y lo que es lengua española... Un docente que va a trabajar en escuela bilingüe tiene que dominar especialmente el kichwa. Eso sería lo principal! (profesor indígena A graduado del PAC, entrevista, 2014).

En el PAC, el kichwa era bien importante y aunque la mayoría éramos kichwas teníamos clases intensivas de kichwa, para perfeccionar... Yo ahora soy profesora de kichwa en el colegio en Cochapamba (profesora indígena F graduada PAC, entrevista, 2015)<sup>176</sup>.

Desde esta perspectiva, la importancia del fortalecimiento de la lengua propia, no se reduce a la mera instrumentalización de la lengua para el aprendizaje de contenidos occidentales. Su enseñanza y aprendizaje son importantes para la revitalización cultural y para mantener la funcionalidad de la lengua como lengua viva, como lo manifiesta el profesor kichwa (CONEJO, 2016) en uno de los encuentros con los estudiante, “es importante que hablemos nuestra lengua y también es importante que escribamos sobre nosotros mismos, sobre nuestra educación, en nuestro idioma”.

Por su puesto, que para que la lengua se mantenga viva, son necesaria acciones concretas. Una de ellas que la lengua se hable en las escuelas. En el caso del programa académico que estudiamos en esta tesis, el propiciar que los estudiantes, docentes y graduados indígenas y no indígenas hablen el kichwa, a través de procesos formativos como el caso de los cursos de kichwa que se programan periódicamente son espacios importantes de impulso al mantenimiento vivo de la lengua.

---

<sup>176</sup> Docente indígena comunera, profesora de kichwa

Es importante recordar que, a diferencia de lo que ocurría en décadas anteriores, el Ecuador reconoce desde su constitución como país intercultural y plurinacional. Con este marco legal de base, se cuenta con las herramientas jurídicas suficientes para promover el uso de la lengua, más allá del espacio familiar. Así según el artículo 2 de la Constitución del Ecuador de 2008

“El castellano es el idioma oficial del Ecuador; el castellano, el kichwa y el shuar son idiomas oficiales de relación intercultural. Los demás idiomas ancestrales son de uso oficial para los pueblos indígenas en las zonas donde habitan y en los términos que fija la ley”.

Esto significa que, “el kichwa, el shuar, son oficiales, por lo tanto las instituciones públicas y privadas a nivel nacional tienen la obligación de garantizar su uso a nivel oral y escrito en todas sus actuaciones, es decir, atención al público así como la obligación de recibir y responder escritos en las respectivas lenguas” (KOWI, 2013, p. 142).

En la misma perspectiva de los actores se puede leer esta comprensión sobre la posibilidad real de revalorización de la lengua propia en los procesos educativos y que las condiciones sociales y jurídicas, permiten seguir avanzando en el fortalecimiento y revitalización de la lengua propia.

Mi abuelita me contaba que en el tiempo de las haciendas, aquí en Cangagua, en la hacienda de la familia B..., les escuchaban hablar en kichwa y les azotaban, les decían *tienen que hablar civilizadamente*. Únicamente cuando estaban solos, entre ellos podían conversar en kichwa. Pero ahora creo que es importante rescatar el idioma... el tiempo de las haciendas ya se acabó!!, ahora existe bastante apoyo para revalorizar el kichwa y nuestra cultura... (graduada C de PAC EIB, entrevista, 2014).

Así, desde esta anotación, la formación de profesorado para la EIB en el PAC, intenta atender a la pluralidad de situaciones sociolingüísticas propias de nuestro país y a la diversidad de situaciones educativas y sus contextos. Vista desde esta perspectiva, la diversidad lingüística de los sujetos que se educan “deja de ser un problema para el sistema educativo y pasa a ser un recurso y un valor” (LOPEZ, 2007, p. 262), como es el caso de otros contextos plurilingües, donde el aprendizaje de las lenguas se ha fortalecido.

Por otro lado, si bien los estudiantes del PAC, algunos docentes en ejercicio y sus graduados, como hemos visto en los testimonios, reconocen la importancia del kichwa para la educación intercultural, muchas veces se encuentran con la tensión de



que la familia de los niños de las escuelas insisten en priorizar el aprendizaje del castellano que es la lengua que será utilizada principalmente en los contextos mestizos y fuera de la comunidad. A la vez, se puede identificar en los testimonios de los graduados su interés por perfeccionar su propia lengua y su uso en las escuelas donde trabajan, además de la motivación a las familias para su uso:

Como profesora, si he tenido ese problema, los papacitos han venido a decir *para qué van a enseñar el kichwa, si kichwa nosotros ya sabemos*. Y allí es donde nosotros como docentes tenemos que mediar y explicar. Últimamente, han empezado a valorar (profesora indígena 4 EIB, graduada del PAC, 2014).

Esta tensión suele ser frecuente, en contextos donde las lenguas ancestrales han sido excluidas o silenciadas y tiene su explicación en el anhelo de los padres de que sus hijos vivan menos discriminación en los contextos monolingües, mestizos. Sin embargo, la formación de profesores en el PAC, propicia que los destinatarios del proyecto académico desnaturalicen la subalternización de la lengua y busquen promoverla y utilizarla en el ámbito escolar y no escolar.

Ya en términos de interculturalización de la educación general ecuatoriana, hay que citar que la LOEI, prevé que se enseñe en las escuelas al menos una lengua oficial, aunque esto tiene dificultad en su aplicación por la escasa formación de profesorado que domine la lengua originaria y porque no se han generado procesos que permitan llevarlo a la práctica, si es importante recalcar que hay una “parte de la población mestiza, que empieza a darse cuenta de la riqueza que significa tener estas lenguas todavía en su territorio, de compartir con una variación de las mismas en el marco de la sorprendente biodiversidad de este país” (ABRAHAN, 2013, p. 151).

Para la sociedad en general además es importante valorar el aporte que ha dado el kichwa al “castellano mestizo” de habla cotidiana de los ecuatorianos y que son insustituibles por no tener traducción en la lengua dominante.. No hay que desconocer que

el kichwa ha producido una literatura floreciente, desarrollado modos y sutilezas refinadas y ha tenido éxito en entrometerse en el castellano andino, prestando conceptos prácticos, nombres de lugares, exclamaciones sentimentales y palabras de amor y cariño (ABRAHAN, 2013, p. 146)

## 5.7. Una educación para fomentar el diálogo de saberes. Desafíos y limitaciones

*Para los isleños como yo, la educación siempre ha sido cuestión de aprender como estos coloniales nos robaron para de esa manera llegar a conocerlos mejor de lo que ellos mismos se conocen, para que no nos puedan robar de nuevo*

*Por su puesto, hay riesgos con mi enfoque si la centralidad de la posición indígena y el conocimiento indígena que nos sostiene no se confirma y no hay continuidad en ellos.*  
*Martín Nakata*

La universidad tradicional latinoamericana y ecuatoriana como institución occidental prioriza los conocimientos y la razón de la modernidad/colonialidad occidental y da espacio a “una sola verdad”, la de la ciencia dominante (QUIJANO, 2000; DUSSEL, 2001; LANDER, 2000; ESCOBAR, 2014; WALSH, 2002; MALDONADO-TORRES, PALERMO, CASTRO- GÓMEZ, 2002; CORONIL, MIGNOLO, 2003; SEGATO, 2012). En el plano epistémico la única concepción de producción de conocimiento es de base del eurocéntrica moderna/colonial (ESCOBAR, 2007, p. 11), dejando por fuera todos los conocimientos y saberes otros. Esta única concepción es el resultado de las múltiples formas de racismo, incluso de tipo epistémico que provoca finalmente un genocidio epistémico (GROSFOQUEL, 2013, p. 31 ).

De tal forma que la exclusión de los pueblos indígenas de la educación superior en nuestro país tiene que ver no solamente con el acceso, permanencia y conclusión de los estudios de los grupos históricamente subalternizados, sino también con la eliminación de las lenguas, saberes y conocimientos de los mismo grupos, vistos estos como no científicos. De acuerdo con (ECUADOR, SENESCYT, 2014, p. 2), el acceso de jóvenes, indígenas, afro- ecuatorianos y montubios a las IES (Instituciones de Educación Superior) es reducido, así como el cumplimiento de su derecho a una educación de calidad con pertinencia cultural y lingüística.

Frente a esta realidad (SEGATO, 2012) sugiere las posibilidades de generación de “brechas descoloniales para la universidad nuestroamericana”<sup>177</sup> y plantea la necesidad de romper con ese imaginario dominante de las universidades tradicionales. Estas brechas posibilitarían las alternativas educativas y pedagógicas y acciones

---

<sup>177</sup> Corresponde también al título de uno de los ensayos de la autora señalada.

mediante las cuales se pueda transitar hacia la inclusión de los sujetos históricamente excluidos (acceso y permanencia). Así como posibilitar la inclusión, la recuperación, utilización, reproducción y producción de saberes propios y ciencia propia. En el caso del PAC, en estas brechas se inscriben las posibilidades para una educación para el necesario diálogo de saberes y diálogo intercultural.

La ecología de saberes como posibilidad de que la ciencia entre no como monocultura sino como parte de una ecología más amplia de saberes, donde el saber científico pueda dialogar con otros saberes como el indígena, el campesino o el popular (SOUSA SANTOS, 2006, p. 26) o los saberes ancestrales; y como dice el mismo autor, “esto no significa que todo vale lo mismo”, sino que estos deben ser vistos como saberes diferentes, lo que no significa que sean saberes desiguales. Así mismo, como señala este autor su potencial de uso e intervención pueden ser diversos:

lo importante no es ver cómo el conocimiento representa lo real, sino conocer lo que un determinado conocimiento produce en la realidad; la intervención en lo real. Estamos intentando una concepción pragmática del saber. ¿Por qué? Porque es importante saber cuál es el tipo de intervención que el saber produce. No hay duda de que para llevar al hombre o a la mujer a la luna no hay conocimiento mejor que el científico; el problema es que también sabemos hoy que para preservar la biodiversidad, de nada sirve la ciencia moderna. Al contrario, la destruye. Porque lo que ha conservado y mantenido la biodiversidad son los conocimientos indígenas y campesinos. ¿Es acaso una coincidencia que el 80% de la biodiversidad se encuentre en territorios indígenas? No. Es porque la naturaleza allí es la Pachamama, no es un recurso natural: “es parte de nuestra sociabilidad, es parte de nuestra vida”; es un pensamiento anti-dicotómico. Entonces lo que tengo que evaluar es si se va la luna, pero también si se preserva la biodiversidad. *Si queremos las dos cosas, tenemos que entender que necesitamos de dos tipos de conocimiento y no simplemente de uno de ellos* (SOUSA SANTOS, 2006, p. 27, el subrayado es nuestro).

Desde una perspectiva incluyente y plural, entendemos la ecología de saberes como la posibilidad de traer otros conocimientos hacia adentro de la universidad (SOUSA SANTOS 2006, p. 38), y el diálogo de saberes como la posibilidad de que los conocimientos no tradicionales, no exclusivamente occidentales, los saberes ancestrales coexistan con el conocimiento científicos e incorporarlos a la cultura científica en el marco del respeto al ambiente, la naturaleza, la vida, las culturas y la soberanía para la consecución del Buen Vivir (ECUADOR, SENESCYT, 2015).

De acuerdo con Daniel Mato, en este diálogo se trata de propiciar la interculturalización de la educación superior

entendida como la inclusión de los conocimientos y modos de producción de conocimientos, formas de aprendizaje, lenguas, historias, visiones de mundo y proyectos de futuro de los pueblos indígenas y afrodescendientes, en los planes de estudio de todas las IES, según sea pertinente para las diversas formaciones profesionales (MATO, 2012, p. 18).

Teniendo como referentes lo hasta aquí señalado, y mirando siempre en perspectiva de lo que se construye en la práctica y sin ignorar paradojas, contradicciones y limitaciones, intentamos hacer una lectura en la experiencia del Programa Académico Cotopaxi como alternativa educacional intercultural, la práctica de la interculturalidad y en ésta el posible diálogo de saberes y la formación de los docentes para una educación hacia ese diálogo.

A continuación marcamos algunos aspectos de orden teórico que nos parecen indispensables para analizar los acercamientos del PAC hacia el diálogo de saberes:

En primer lugar, “el diálogo de saberes supone el reconocimiento de modos de vida otros, contenidos en propuestas éticas y sociales de sujetos que luchan por órdenes políticos interculturales y plurinacionales” (CORTEZ, 2013, p. 15). Lo que significa que de entrada es necesario el reconocimiento de la diversidad, étnico, cultural, lingüística, epistémica.

En segundo lugar, en el Ecuador el reconocimiento desde los distintos sectores sociales de los saberes ancestrales, tiene su genealogía en su emergencia académica en la década de 1980 con el aporte interdisciplinar de la lingüística, la antropología, la teología de la liberación y el indigenismo, vinculados a la ruptura de la perspectiva colonial. El punto de inflexión que replantea los cánones del saber dominante se encuentra en el levantamiento indígena de 1990. Esta misma década constituyó, como lo hemos anotado antes en el momento de mayor visibilización de lo indígena en el país y con ello, sus saberes y conocimientos.

Tercero, es importante tener presente que las circunstancias en las que se pretende instalar el diálogo está permeado por condicionantes de la estructura social y económica y bajo las relaciones de poder que de esta se desprende que estas. Para que exista diálogo, es necesario construir condiciones necesarias para su fomento. Para (MOYA,

2007, p. 241) “el diálogo solo ocurre o, lo que es lo mismo, solo puede tener los efectos esperados, cuando se crean y consolidan los dispositivos sociales, culturales, institucionales que minimicen la polaridad y desigualdad de los intervinientes en el mismo”.

Finalmente, desde nuestra perspectiva, como ya lo hemos señalado antes, el diálogo de saberes y la interculturalidad se construyen en la práctica, en la vida escolar. Lo que es sin lugar a dudas un gran desafío para la formación de los docentes.

En los testimonios de los actores, encontramos algunas pistas que contribuyen a comprender cómo el PAC incluye distintos saberes y los pone en diálogo o, cómo se procura desde este, una formación docente que pueda contribuir a una educación que propicie ese diálogo de saberes, tales como la lengua propia

En el aula había esa diversidad. Entonces, por ejemplo, yo... en mi aula había más compañeros que hablaban kichwa, entonces hay un profesor de kichwa y se entendían. Hasta por broma se comunicaban y hablaban. Pero había otros profesores que no hablaban. Entonces hablábamos en castellano mismo... a veces algunos compañeros se equivocaban en las letras y les daba ánimo; les decían ustedes pueden redactar bien, hacer bien. Porque era importante que aprendan para relacionarse” (estudiante B PAC, entrevista, 2014).

Porque aparte de que ellos daban sus conocimientos, yo también podía aportar. Aportábamos!. Era un ir y venir de conocimientos no solo del profesor sino también de nosotros... No se acercaba solo a lo occidental... siempre hablábamos más allá del trabajo en las comunidades... (graduado C PAC, entrevista, 2014).

Yo soy indígena... y no es que me considere (indígena), yo soy indígena!. Y para mí no ha sido difícil relacionarme con los compañeros mestizos, más bien ha sido una experiencia de que igual yo he aprendido de ellos, quizá ellos también han aprendido de mí, porque yo tengo algunos conocimientos que nosotros tenemos en nuestras comunidades (estudiante F PAC, entrevista, 2014)

La introducción de lenguas ancestrales y los saberes no occidentales en la educación superior instala la posibilidad del diálogo de saberes:

Los alumnos vernáculohablantes necesitan de una escuela que los reconozca como distintos, los respete como tales y les ofrezca la posibilidad de continuar siéndolo, hecho que, de modo alguno, implica que desconozcan a los demás. Más bien, a partir del autorreconocimiento, de la autoaceptación y del autorrespeto se podrá crear un clima de entendimiento de las diferencias y de respeto mutuo (LOPEZ, 1997, p. 51).

Así mismo, de acuerdo con uno de los intelectuales y académicos indígenas que son docentes en el PAC EIB (entrevista, 2015) el trabajo tendrá que seguirse haciendo en el campo de la etnomatemática y su “relación con la matemática occidental”

El PAC yo creo que tendría que tomar un poco más de lo que ciencia indígena porque es ciencia no es saberes. Estamos en el mismo nivel y no es una ciencia que ha quedado en el pasado... es una ciencia que sigue desarrollando, como en el caso del diseño de mi taptana. (académico B intelectual y líder indígena, entrevista, 2015).

En la misma perspectiva la dirección del programa académico explica que durante los encuentros presenciales, además de las asignaturas del currículo se generan otros espacios en función de los requerimientos de los estudiantes. Por ejemplo el curso de etnomatemática que busca “fortalecer el trabajo en el área de matemática en este esfuerzo por interculturalizar el día a día que hay en el trabajo para incluir una perspectiva intercultural en la educación” (académico A, EIB PAC, entrevista, 2016).

Otro ejemplo que puede ilustrar el propósito de generar diálogo de saberes es este tomado de una de las propuestas de tarea de clase de los estudiantes de la asignatura de planificación curricular y que tiene que ver con el cuidado del páramo planteado en kichwa y castellano por parte de uno de los estudiantes de la asignatura de Didáctica:

Yachay Ñan. Camino de aprendizaje.

Yachaywa: Urkukunata allí charinamanta ñukanchikpa wasita shina.  
*Conocimiento: buen uso y cuidado de nuestros páramos como nuestra casa.*

Tukuy yachakukkunawan, urkuta rikunkapak llukshina.

*Visita al páramo, para observar de donde nace el agua.*

Shuk yurata mankapi tarpuna, alliwiñachun kamana.

*Sembrar una planta en una maceta y responsabilizar su cuidado* (trabajo de aula de estudiantes de Latacunga, 2016)<sup>178</sup>

Por otro lado, el día a día de la intencionalidad de propiciar el diálogo intercultural tiene sus dificultades, así como lo explicita uno de los académicos de la dirección del programa académico (entrevista, 2016). “ En el PAC, se trata de incluir una perspectiva intercultural en la educación... Eso no es fácil. Fácil es decir pero hacerlo no...”. El diálogo intercultural se dificulta por la priorización que en gran parte de los casos se hace de la ciencia occidental, como se evidencia en el siguiente cuestionamiento

---

<sup>178</sup> Ejemplo tomado de la asignatura de Planificación Microcurricular, Sexto Ciclo, Punto Focal Latacunga, Período 47, Estudiante, Adolfo Latacunga Pastuña.

planteado por uno de los docentes del PAC, sobre las teorías del aprendizaje y su propuesta de desarrollar estos aprendizajes en contrastación con las formas propias de conocer que tiene relación con la experimentación y el acompañamiento, el consejo y la mediación cultural.

Está bien hacerles conocer las teorías occidentales (Piaget, Ausubel), pero hay que hacerles conocer contrastando con la metodología propia... partir de lo que ya tenemos... en algunos casos estamos más adelantados, por otros caminos. No es la única ciencia que hay. Hay varias ciencias (académico B, intelectual y líder indígena profesor del PAC, entrevista, 2015).

Junto con estas reflexiones, es importante también señalar que la tensión entre la necesidad de los aprendizajes propios su revitalización y la necesidad de aprender los conocimientos occidentales es constante y está presente en el programa académico como lo manifiesta el primer director del programa (entrevista, 2014): se trata de una “tensión interna muy complicada”, entre una educación que enseñe lo occidental, pero que a la vez contribuya a la reafirmación cultural y que incluya las lengua y los saberes no coloniales.

En ese sentido, desde la perspectiva de los actores es necesario comprender que el diálogo intercultural es un proceso, una utopía hacia donde hay que transitar en este esfuerzo decolonizador que lleva implícita la interculturalidad. Por ello, es importante

entenderse que en los mismos procesos educativos existen relaciones inequitativas, por eso un intento de abrir canales, yo veo que es posible pero con toma de conciencia clara de las posturas y de los niveles de poder, de lo inequitativo, a partir de ese reconocimiento, es posible integrar ese diálogo y eso en perspectivas de largo plazo para lo que se requiere esfuerzos serios sistemáticos, organizados de todos los actores, con amplia participación de los estudiantes, con el empoderamiento de los mismos estudiantes, con tomar las riendas de veras de su propia historia académica (académica B EIB PAC, entrevista, 2015).

El acceso a ambos conocimientos (propio y occidental) de tal manera que se propicie la articulación o el “interfaz cultural”<sup>179</sup> de los conocimientos y valores de los

---

<sup>179</sup> Para Nakata, (2014, p. 304), los espacios de encuentros ente dos culturas no son vistos como intersecciones sino como interfaces. Para el la Interfaz Cultural está constituido por puntos de trayectorias que se cruzan. Es un espacio multidimensional y de múltiples capas, de relaciones dinámica constituidas por las intersecciones de tiempo, lugar, distancia, diferentes sistemas de pensamiento, discursos que compiten y se cuestionan entre y al interior de diferentes tradiciones de conocimiento y sistema de organización social, económica y política. Es un espacio de muchas intersecciones

pueblos con los conocimientos y valores occidentales “cuyo dominio es obligatorio para acceder a niveles superiores de formación, ascender en la escala social, ejercer la ciudadanía y participar en la sociedad envolvente” (BERTELY, et.al, 2008, p. 9), esto, sin descontar como ya se ha señalado en el acápite anterior que pueda comprenderse e incluirse en la educación los conocimientos y valores de los pueblos y su funcionalidad social, como es el caso, por ejemplo de los lazos de reciprocidad vigentes en estos grupos o los procesos de socialización de los menores, vinculados a la vida comunal, a las fiestas, la ritualidad y la familia.

Citamos algunos de los testimonios de los actores que permiten una mejor comprensión sobre las necesidades educativas de los sujetos en relación con la comprensión y el dominio del conocimiento occidental. Visto este dominio como mecanismo de defensa y como posibilidad de lograr un mejores posibilidades de interacción y participación en la sociedad dominante:

La necesidad de aprender bien el castellano, porque esa es la lengua que más puede relacionarse en la sociedad (estudiante A PAC, entrevista, 2014)

...no se puede dejar de lado aquello que los pueblos indígenas requieren para su desarrollo, en todos los ámbitos de la vida, y en relación con su inserción en contextos que demandan una preparación de los niños, niñas y jóvenes que les permita la participación en todos los ámbitos de la sociedad, por ello, las propuestas curriculares deben comprender tanto los conocimientos de los pueblos indígenas como los producidos en los centros de poder de los países colonizadores (SIMBAÑA, 2014, p. 14).

El conocimiento occidental es visto como herramientas para poder “defenderse” en una sociedad pluricultural, pero también profundamente excluyente y racista.

Si queremos algo más que sobrevivir como pueblo indígena, y si queremos vernos a nosotros mismos como algo más que víctimas de la invasión y la opresión de las fuerzas coloniales y sus estados nación modernos, tenemos que estar preparados para ser nosotros mismos y participar más allá de la seguridad de nuestras fronteras (NAKATA, 2014, p. 14).

---

cambiantes y complejas entre diferentes personas con diferentes historias, experiencias, lenguas, prioridades, aspiraciones y respuestas.



## 5.8. La formación política en la formación docente

*el conocimiento de las luchas y de las formas de contribuir con su  
proceso de expansión, para nutrir la fe histórica y promover las  
capacidades que nos permitan concebir un mundo diferente al que  
conocemos*

*Rita Segato*

*...yo francamente, estoy estudiando para luchar con la  
comunidad y para mejorar yo mismo*

*José Pilahuano*

De acuerdo con la perspectiva de los participantes, en los procesos educativos que lleva adelante el PAC, “siempre el conocimiento de la historia de la comunidad y del pueblo indígena se consideraba en las clases” (profesor indígena C. EIB graduado PAC, entrevista, 2015), como contenido educativo y como recurso para la formación del profesorado; este dato será luego corroborado con la revisión de la malla curricular (Capítulo V) donde se aprecian asignaturas que específicamente trabajan estos contenidos.

Así mismo, de acuerdo con la perspectiva del presidente del MICC, graduado del PAC, el programa académico “se ha ido involucrando con los pueblos y nacionalidades, desde allí ha empezado a crecer el papel del movimiento indígena. Por eso, la educación tiene un papel fundamental para los dirigentes” (líder y dirigente indígena A, entrevista, 2014), porque a partir de la educación se va fortaleciendo la conciencia histórica y la capacidad de participación en condiciones de mayor equidad de los sujetos históricamente subalternizados en la sociedad nacional. Según este mismo líder indígena,

... de los que han estudiado en el PAC hay muchos frutos, muchos son autoridades, están en espacios públicos, son prefectos, alcaldes, están en las juntas parroquiales... en el PAC siempre se hablaba del logro que ha tenido el movimiento indígena en el Ecuador.

Para (FARFAN, 2008, p. 289) la contribución del PAC fue siempre importante “en la formación de líderes indígenas que están aportando en los gobiernos locales” .

En nuestro análisis, es posible evidenciar que la formación política de los sujetos, constituye un elemento central en la propuesta académica. El conocimiento de su propia historia, cultura y cosmovisión, constituyen elementos cohesionadores que propician la organización, el “asumirse como colectivos sociohistóricos con su propia identidad, la misma que se convierte en un recurso de la lucha social” (MOYA, 2007, p. 239).

Por otro lado, no solo se trata del conocimiento de la historia propia, sino además de “la historia del conjunto de la sociedad interpretada desde los indígenas” (MOYA, 2007, p. 239), por lo que los intereses de estas luchas atañen a “los mismos indígenas y también a los de los otros sectores de la sociedad, especialmente aquellos que son objeto de explotación y exclusión” (MOYA, 2007, p. 239). Por eso, las alianzas entre indígenas, mestizos pobres y sectores populares tienen su origen en la misma historia de exclusión de la que todos estos han sido víctimas.

En esta misma línea, el conocimiento, la reflexión y valoración de la cultura e historia propia, desarrolla en los estudiantes no solo una conciencia de su papel histórico como representantes de una comunidad, de un pueblo, sino el anhelo de un mejor futuro basado en la confianza en uno mismo y en la posibilidad de seguir luchando en la seguridad de que “luchando se pueden cambiar las cosas” (SEGATO, 2015)<sup>180</sup>. Las luchas sociales, las luchas de los maestros son entonces contenidos pedagógicos, porque luchando se enseña y se aprende a luchar. A la par la educación es entonces parte y está al servicio de su propio proyecto político.

## **5.9. La educación vista como la posibilidad de transformación y justicia social**

*La construcción de una ciudadanía intercultural de este tipo  
supone muchos cambios. Acaso el principal de ellos sea ir  
reduciendo la enorme brecha entre pobres y ricos que, en  
América Latina, también es en gran medida una brecha étnica:  
los más pobres son también los herederos de las grandes culturas  
originarias*  
Juan Ansión

En la actualidad las condiciones socio-económicas de las poblaciones indígenas de Cotopaxi, siguen siendo de pobreza económica. La pobreza rural, en el Ecuador “por

---

<sup>180</sup> Comunicación en ponencia presentada en la Universidad Andina Simón Bolívar

ejemplo, duplica a la urbana. Esta brecha persiste, aunque su magnitud ha declinado moderadamente. La diferencia entre el ISC urbano y rural era de 20 puntos en 1990, 18 puntos en 2001 y bajó a 16 puntos en 2010” (ECUADOR, SENPLADES, 2013, p. 23). Respecto a la satisfacción de necesidades básicas para el año 2010, el grupo 5 presenta mayor vulnerabilidad,

El Grupo 5, ubicado principalmente en los páramos de la Sierra central, tiene el más bajo nivel de escolaridad del país, con 4,2 años, y un 23% de analfabetismo. Además presenta carencias serias en vivienda, con un acceso al agua potable de sólo el 22%, y dispone solamente de 11,2 médicos equivalentes por cada 10.000 habitantes. Además, sufre en un 54% de desnutrición crónica infantil, que representa el porcentaje más alto del país. (ECUADOR, SENPLADES, 2013, p. 29).

La mayor parte de las parroquias rurales de la provincia de Cotopaxi para 2010, mantienen una incidencia de pobreza significativa, principalmente en la zona de páramo, situación que se repite en la mayoría de la parroquias rurales de la sierra central ecuatoriana, zonas de incidencia del PAC..

Así como vimos en los relatos sobre las escuelas indígenas que eran vistas por los comuneros como la posibilidad de la transformación de sus propias vidas y la referencia a la función pragmática de la educación que es vista bajo la premisa de que *hay que educarse para salir de la pobreza*. Desde la voz de los actores, al inicio cuando se crean las escuelas indígenas en Cotopaxi,

los únicos objetivos iniciales de la educación era aprender a leer y aprender hacer bien las cuentas, las matemáticas. Eran fines muy, muy concretos!. Era porque los indígenas no tenían capacidad de negociación en los procesos de las haciendas. No sabían leer una escritura pública, estaban en manos de los abogados: ‘teníamos que aprender a leer para poder defender la tierra’, y aprender hacer las cuentas era para defenderse de los comerciantes, para que no les roben. O sea, eran objetivos muy concretos de la educación, no eran otros... *muy funcional a esos fines... El análisis de la educación era más la superación de la pobreza de la pobreza y de la relaciones de opresión* (salesiano A, entrevista, 2014).

En la actualidad, el acceso a la educación superior como lo es a través del PAC sigue siendo una posibilidad de transformación para estas poblaciones, como hemos visto, históricamente excluidas. El acercamiento empírico a los centros de apoyo donde opera el PAC permite constatar las condiciones socio-económicas de sus estudiantes,

donde el acceso a los propios recursos educativos, al transporte y movilización, constituyen grandes limitantes. Estas condicionantes, a la vez se convierten en obstáculos que superar y son un importante motor para continuar y concluir estudios, como se puede leer en el discurso de graduación de Rocío Simaluisa, estudiante del Centro de Apoyo Latacunga, fragmento que transcribimos a continuación:

En esta mañana llena de luz, de felicidad, sobre todo de *esperanza por una vida más digna para nuestras familias*; hoy estamos aquí de las diferentes nacionalidades y pueblos indígenas, negros y mestizos; venimos desde los más altos paramos de la sierra y de las diferentes ciudades de nuestro Ecuador querido.

Pareciera común lograr el título de tercer nivel, en realidad no lo es así; en el Ecuador hay una brecha muy distante entre pobres y ricos, analfabetos por niveles, *pueblos indígenas arrinconados, tanto en el campo, como en las grandes urbes que no tienen el pan del día peor para comprar un esfero, un lápiz o un papel*, que decir de las mujeres en particular del sector indígena y negro; sin embargo hemos empezado a salir pero estamos lejos de tener la igualdad que tanto se habla, *seguiremos adelante y hoy estamos aquí en busca de la construcción de una nueva sociedad más justa y humana, para así alcanzar el Sumak kawsay que han soñado nuestros pueblos.* (SIMALUISA, discurso de graduación, 2015).

La educación en condiciones de pobreza económica como la expuesta, requiere ser siempre vista como posibilitadora de transformación de las históricas inequidades y herencias coloniales. La educación se convierte en la *esperanza de una vida más digna*, en esperanza de construir una sociedad para la *alcanzar el sumak kawsay*. Así mismo, el testimonio de (SIMALUISA, 2015) la “toma de conciencia” de la situación de exclusión, de la pobreza de la que son víctimas los indígenas, los negros, las mujeres. Junto con esto la resistencia y el anhelo de “salir... seguir adelante”. Es una comprensión clara de que hay que seguir luchando para transformar las realidades presentes en el anhelo de la construcción de un mundo mejor.

En el siguiente relato de un graduado del PAC, profesor de escuela de la comunidad, encontramos el valor que los actores le dan a la educación y la posibilidad que ven en esta de transformar, no solo su realidad, sino también las de sus familias y comunidades.

...he tratado de preparar un poco más a mi persona. Todavía en niño no he preparado, todavía en juventud. Más bien mis padres y mi mamacita no quería que estudie. Más bien en esos años decía: *ustedes tienen que trabajar en la agricultura... cuidar los animales*. Así en ese sentido hablaban ellos. Pero con el

esfuerzo yo he podido estudiar un poco y llegue hasta cuarto curso en el Colegio Jatari Unancha, ahí estudié. Y entonces, justo salió falleciendo mi mamá... y yo quedé ahí paralizado. Ya no estudié más. Y justo así seguía viviendo en la casa, trabajando en la agricultura<sup>181</sup>. A los 22 años conseguí mi esposa. Ella es la que a mi me apoyó, igual porque yo estudie, así en juventud. Después del matrimonio yo ingresé a estudiar...

Entonces ella más bien dijo: *como usted ya está en cuarto curso, siga estudiando*. Tenía que continuar estudiando y logré sacar el título de bachiller. Y después dijo igual, *ya solo con esto usted no va hacer nada, ingrese a la universidad* y justo en esa época yo andaba trabajando por ahí, por los páramos, así trabajaba en talado de bosques, así... Justo mi esposa me llamó y dijo que el Programa Académico Cotopaxi está matriculando, *¡venga!*. Gracias al apoyo de ella yo ingresé a estudiar en la universidad.

También la gente de la comunidad... los dirigentes, algunos han apoyado... de igual forma hemos participado en reunión, hemos orientado a los chicos que vienen después. Hemos dicho *estudien porque la educación puede favorecer a ustedes*. Porque si no hay educación, ahora como quien dice, creo que ya somos casi nada. Así ya no hay sentido en el campo (profesor indígena B EIB, graduado PAC, entrevista, 2014)

En acápites anteriores hemos marcado la importancia de la formación política de los sujetos que se educan. La educación implica que, como dice Freire en su obra *La importancia del acto de leer*, “la lectura del mundo precede a la lectura de la palabra, y la lectura de ésta implica la continuidad de aquella” (FREIRE, 1989, p. s/p) (traducción propia).

Entonces educar implica promover la formación política de los sujetos. En el caso del PAC, vemos como la misma propuesta educativa interroga en el proceso formativo las causas estructurales de las condiciones de inequidad y exclusión de todo tipo, incluso de género, como se marca en los testimonios de las graduadas del programa.

Porque reflexionábamos, para tener en cuenta: ¿qué es la pobreza?, ¿por qué?, ¿cuál es la causa?... A más de eso sacar adelante y preparar... yo si no hubiera sido por la educación con unos diez hijos hubiera estado... no sabría ni quien era... (profesor indígena F EIB, graduado PAC, entrevista, 2015)

En las clases con el profesor (...) hablábamos de los grandes poderes, de los poderosos y de cómo nosotros, los del pueblo indígena hemos estado viviendo

---

<sup>181</sup> La población indígena de páramo, viven en condiciones de pobreza económica, principalmente aquellos que se dedican al pastoreo de ovejas, las condiciones de vida en el páramos son especialmente duras por los fríos y vientos extremos, tierras no cultivables. Situación que contrasta con la belleza del paisaje del páramo andino.

en el páramo hemos estado abajo... y cómo con la educación intercultural podríamos ser casi “*igual-igual*”(profesor indígena B EIB graduado PAC, entrevista, 2014).

De esta manera, una educación que transforme la realidad, es una educación en la que se reflexiona sobre ella y propicia la formación acorde con las necesidades de los sujetos que se educan y con su proyecto político. En este sentido, la educación intercultural no puede ser sino un proyecto que propicie esa transformación más allá del multiculturalismo que se relaciona con la tolerancia entre diferentes, sino principalmente con el anhelo de una vida con menos desigualdad. La igualdad y la alteridad son indispensables en estos procesos.

### **5.10. La interculturalidad, la praxis que fundamenta la academia**

El reconocimiento de la interculturalidad en el campo educativo, curricular y su soporte jurídico en la educación formal en el Ecuador tienen su origen en las prácticas y experiencias de educación indígena y de educación propia de las décadas previas.

Durante estos años se produce la “fundamentación teórica que surge de una praxis.... son dos olas que se encuentran y que consolidan y que dan una fuerza impresionante en este sentido” (gestora del SEIC, entrevista, 2014) porque se encuentran las experiencias alternativas de educación propia, indígena e intercultural bilingüe con los debates de la academia que se originan en la reflexión política de la interculturalidad “nace en el mundo indígena como una forma para la transformación la sociedad y del estado. O sea es una opción política” (salesiano 1, entrevista, 2014) y de allí se pasa a la educación y a la reflexión teórico-pedagógica

porque la educación indígena nace respondiendo a los desafíos de un proyecto político de los indígenas y además de un espacio de resistencia cultural porque así se entendía también la educación indígena... que apuntaba a una sociedad intercultural y a un estado plurinacional (salesiano A, entrevista, 2014).

Pero el discurso de la interculturalidad como “tema tiene su efervescencia en el quiebre histórico cuando los indígenas toman el escenario político de la década de 1990 y epistémico porque las ciencias también empiezan a cuestionarse desde los postulados indígenas” (académico e intelectual indígena A, entrevista, 2014). Como categoría teórica “viene de los académicos... para nosotros nos llegó una palabra de lo que

estábamos haciendo y a lo que estábamos haciendo, le llamamos intercultural” (salesiano B, entrevista, 2016)

¿Qué es la plurinacionalidad?, ¿qué es la interculturalidad?, ¿qué es la soberanía alimentaria? Eso es un planteamiento que nació de los pueblos indígenas, no es que nació de un Estado de poderes, de grandes instituciones o de embajadas; sino que eso es pensamiento andino que, ayudado con universidades como el PAC, sistematizando –también, la Universidad Andina- que han sistematizado todos esos pensamientos de los andinos; cómo piensa, cómo siente, cómo vemos ver nuestra tierra, nuestros ayllus, nuestra pacha mama y ahí estamos planteando. Nació la soberanía alimentaria propia de los pueblos y nacionalidades; la interculturalidad, la plurinacionalidad, derechos colectivos, gobierno comunitario. Estos son los planteamientos de otra forma, de tener un nuevo Estado, no un Estado no occidental... (líder y dirigente indígena de Cotopaxi A, entrevista, 2014).

La formación de los intelectuales orgánicos, mestizos o blancos y su participación en la organización indígena propició la reflexión sobre la interculturalidad, la plurinacionalidad. Las luchas que inician por la tierra se convierten después en luchas por otras reivindicaciones y más allá de ello, “entre los años 80 y el fin del siglo XX los movimientos y organizaciones indígenas dan un salto sin precedentes: buscan interpretar no sólo sus propios intereses sino también el interés nacional” (MOYA, 2012, p. 49) logrando en el caso ecuatoriano contar con una Constitución nacional y una legislación que incorpora las nociones de interculturalidad, plurinacionalidad y *sumak kawsay*. Moya en este sentido defiende el origen profundamente democrático del término interculturalidad para el contexto de la región en contraposición con otros puntos de vista que sugieren el término como colonial. Para nosotros la comprensión de la interculturalidad se distancia de esta como el multiculturalismo y la entendemos como una práctica con enormes potencialidades decolonizadoras.

El proceso que se va llevando en la zona del Quilotoa es parte de un proceso más amplio de los pueblos indígenas del Ecuador y que va confluyendo en la CONAIE y que la CONAIE logra establecer una plataforma política; que es interesante ver el proyecto político de la CONAIE, por allá en los años noventa, noventa y dos. El proyecto político de ellos, porque se plantearon todo un proceso muy claro, muy definido en donde lo intercultural aparece como propuesta indígena para la transformación de las relaciones sociales en el país, que tiene que pasar de ser racistas, a plantearse una relación más de igualdad en donde se valoran las diversas nacionalidades del país (salesiano A, entrevista, 2014).

Para Segato (2012, p. 46) la participación de estudiantes indígenas o negros en el espacio académico permite contar con una “inteligencia capaz de pensar desde otra

posición en la historia y en la sociedad, pensar a partir de otra perspectiva” lo que significa que es posible aprender de ellos, comprender, valorar la contribución del conocimiento y las prácticas sociales de los indígenas a la sociedad en su conjunto.

De hecho, “es por eso que la interculturalidad, aquí, en Ecuador y yo diría en América Latina, nace del mundo indígena y va a la sociedad, a la sociedad global” (salesiano A, entrevista, 2014). Y en ese sentido también existe diálogo de saberes, porque para transformar la realidad de la vida de los indígenas es necesario transformar a la sociedad en su conjunto. Los aportes que se han dado desde el pueblo indígena a la sociedad en general ya a la reflexión y praxis pedagógica son incalculables.

### **5.11. Lo que dicen los actores que es la interculturalidad y la educación intercultural bilingüe:**

*La interculturalidad, como todos los ismos, es un ideal, una utopía, una aspiración que describe una realidad en la que las relaciones entre las culturas no son asimétricas, no hay dominación de una cultura sobre otra, las culturas aprenden, las unas de las otras...*  
Schmelke

*Queremos una educación distinta. Una educación que recoja todos nuestros valores, que recoja toda nuestra tradición, que recoja toda nuestra filosofía de vida*  
Rumi Yumpay

Dedicamos la primera parte de esta sección para referirnos a lo que para los actores es la interculturalidad, en un segundo momento, colocamos lo que es para ellos la educación intercultural bilingüe. Encontramos en sus testimonios sus ideas sobre la noción de interculturalidad, pero también sus anhelos, ideales y aspiraciones de una sociedad intercultural.

De acuerdo con lo expresado por los actores, la interculturalidad tiene que ver con el “conocer y también respetar” (profesor indígena A, EIB graduado del PAC, entrevista, 2014); con el “conocer lo que uno es y relacionarse con el mundo mestizo” (profesor indígena C EIB graduado PAC, entrevista, 2015). A partir de ello, la interculturalidad es la posibilidad de “seguir relacionándonos más” (estudiante A PAC, entrevista, 2014).



Además de esa capacidad de relación que en el fondo lleva el concepto de equidad, la interculturalidad es vista como vivencia de “nuestra cultura, nuestra manera de ser y también abrir ese espacio para seguir aprendiendo” (profesora indígena D graduada PAC, entrevista, 2014). “Como vivencia si se ha avanzado al relacionarnos con otros pueblos, con otras nacionalidades, la forma de hablar, la forma de vestir, la forma de compartir...” (académica indígena B profesora del PAC, entrevista, 2014). Por tanto, “es práctica, no solo decir” (profesora indígena graduada PAC, entrevista, 2014), en la que debe existir un equilibrio... (líder y dirigente indígena A, graduado en el PAC, entrevista, 2014). Un indígena debe estar igual que cualquier maestro a nivel nacional (profesor A EIB graduado en el PAC, entrevista, 2014).

Pero esta relación con el otro, implica un aprendizaje del otro “sin dejar de ser yo misma” (profesora indígena EIB D, entrevista, 2014); “más bien para ir fortaleciendo” (graduado B PAC, entrevista, 2014). “Para tener interculturalidad se tiene que tener la autoestima bien puesta” (líder y dirigente indígena A graduado del PAC, entrevista, 2014). Entonces la interculturalidad tiene también como componente fundamental el fortalecimiento identitario, “debemos defender lo que somos, lo que hemos sido, donde hemos nacido”

“Para los movimientos indígenas mejor organizados, la identidad es la condición previa necesaria para las relaciones interculturales” (MOYA, 2007, p. 39).

La interculturalidad es de relaciones interpersonales, de relaciones intercomunitarias, de valoraciones mutuas. Por ahí pasa la interculturalidad, en el fondo. Ahí empieza a transformarse la realidad. Entonces el PAC permitió un espacio de formación conjunta, pero pensada en otras claves, a donde puede incorporarse cualquiera. Allí está un poco el éxito del programa académico. (salesiano A, entrevista, 2014).

Para algunos de los actores, sobre todo para aquellos que están vinculados a la organización indígena, las ideas de interculturalidad, son tan radicales al ser vistas como el llegar a “*compartir el poder*” (MONTALUISA, entrevista, 2015), como posibilidad donde los diversos grupos puedan participar de manera activa en los espacios de decisión de la sociedad que comparten.

Se encuentra sujeta a las relaciones de intercambio que pueden llegar a desinstalar relaciones de poder inequitativas. Lo que implicaría una “lectura crítica de la diversidad socio-lingüística y sociocultural que caracteriza a sociedades pluriétnicas (...) así como la clara toma de posición frente a las condiciones de inequidad y desigualdad que marcan las relaciones entre indígenas y no indígenas” (LOPEZ, 2007, p. 259). Entonces en la construcción de la interculturalidad, “el desafío tiene que ver con la reflexión que en el caso del Ecuador supere el discurso legal, sino que sea una praxis que atraviesa, finalmente, relaciones interétnicas”. (salesiano A, comunicación personal, 2014) y, que finalmente propicien “el manejo de situaciones conflictivas características de las relaciones interétnicas y con la posibilidad de buscar convergencias mínimas y construir consensos” (LOPEZ, 2007, p. 260).

En lo que se refiere a cómo los actores percibe cómo debe ser la educación intercultural bilingüe, encontramos en su testimonio cuatro elementos fundamentales, mismos que ya han sido referenciados en los apartados anteriores de este mismo capítulo:

La EIB debe ser realmente bilingüe, contextualizada y desde la realidad y conocimientos de los sujetos que se educan e incorporando los conocimientos y saberes propios como contenidos educativos y para su desarrollo

“Se debe enseñar en las dos lenguas, en kichwa y en castellano... y los niños expresarse libremente en su propio idioma” (estudiante C, entrevista, 2016), debe ser una educación contextualizada, “basada en la realidad donde vivimos, partiendo desde nuestros saberes, experiencias, identidades” (estudiante E, entrevista, 2016), que “contemplan en los contenidos curriculares, los conocimientos y sabiduría de diferentes culturas (estudiante H, entrevista, 2016), “y que exija el respeto de todas las creencias, tradiciones, culturas, lenguas y los derechos, exija también la igualdad sin ninguna discriminación” (estudiante I, entrevista, 2016). Los contenidos deben elaborarse basándose en la realidad sociocultural del niño y en dos idiomas. (estudiante J, entrevista, 2016), debe trabajar desde “nuestros conocimientos ancestrales” (estudiante E, entrevista, 2016).

Una educación que se oriente al fortalecimiento identitario, cultural y de los conocimientos y saberes propios de los pueblos indígenas y en relación y conocimiento de las otras culturas:

La educación intercultural “necesita fortalecer la identidad cultural, las lenguas y la organización de los pueblos y nacionalidades” (estudiante I, entrevista, 2016), trabajar por “el rescate, mantenimiento y fortalecimiento de lo propio de nuestro pueblo, además de conocer y relacionar con la enseñanza-aprendizaje del mundo occidental” (estudiante A, entrevista, 2016), para así “fortalecernos y demostrar lo que somos, donde vivimos, y estar orgullosos de ser indígenas. Porque todos los sectores de la sociedad tienen que ‘asumir’ a los otros” (estudiante H, entrevista, 2016).

Procesos pedagógico-didácticos forjados desde las forma propias de aprendizaje de las comunidades y de la cultura.

“A través de la minka en conjunto, desde la comunidad” (estudiante E, entrevista, 2016); “en relación con los demás y con la naturaleza” (estudiante G, entrevista, 2016) y que considere aquello que a los pueblos necesitan aprender (estudiante F, entrevista, 2016).

Comprensión de la realidad social, cultural y política de las comunidades y sujetos que se educan, como parte del proyecto político y en relación con lo que los mismo pueblos esperan de la educación y la escuela.

“Es necesario asociarse con los padres de familia, con los representantes de las comunidades” (estudiante G, entrevista, 2016) “para que nuestro sea realmente intercultural no solo en las palabra sino en los hechos. Por lo tanto, para ser realmente intercultural en todos los ámbitos (económicos, políticos, sociales, educativos) se debe incrementar estrategias que garanticen y valoren nuestros antepasados, nuestra tradición y creencias” (estudiante F, entrevista, 2016). Sabiendo qué es lo que a los alumnos les interesa realmente aprender (estudiante E, entrevista, 2016), y basada en principios fundamentales de los pueblos y nacionalidades indígenas del país (estudiante H, entrevista, 2016).

La educación intercultural tiene una “apuesta política desde la línea crítica y una apuesta por como desde la educación vas construyendo un mundo más simpático. Es una apuesta” (académico A PAC, entrevista, 2016).

## 6. CAPITULO V

### LA INTERCULTURALIDAD EN EL PAC. UNA LECTURA DESDE LA DOCUMENTACION ACADÉMICA EXISTENTE.



*El PAC, para mí, personalmente, a más de ser un proyecto político... es un proyecto afectivo*  
Marcelo Farfán

#### 6.1. La documentación académica existente

Nos centramos en este capítulo en el análisis del material secundario existente, consideramos como fuentes los documentos de creación del Programa Académico Cotopaxi de 1994, actualmente Carrera de Educación Intercultural Bilingüe de la Universidad Politécnica Salesiana; los documentos de ampliación de la oferta del PAC (Carrera de EIB) a otras zonas con población Kichwa-Andina del año 2005; por último, analizamos el proyecto de rediseño curricular presentado al (CES) Consejo de Educación Superior del Ecuador en el mes de junio de 2015. Todas estas son documentaciones curriculares de nivel meso, además se explora el sistema de gestión académica (SGU)<sup>182</sup>. No se realiza una revisión del micro currículo de cada una de las asignaturas del programa por la amplitud que esto significa pudiendo por ello ser una investigación específica. Sin embargo, se toma el caso de tres asignaturas, las mismas que han sido seleccionadas luego de las observaciones y diálogos con diversos actores por considerarlas de interés para esta investigación.

---

<sup>182</sup> El SGU o sistema de gestión académica de la UPS. Es la plataforma que reúne la información académica de las carreras de grado y posgrado de la UPS. Se contó con la autorización del Consejo de Carrera de Educación Intercultural Bilingüe para realizar dicha tarea.

Así mismo, se revisa la documentación y materiales que facilitan la gestión del día a día del programa académico, como por ejemplo: lo que tiene que ver con la modalidad de estudios, los cronogramas y horarios para los encuentros presenciales; las características y estructura de los entornos virtuales de aprendizaje que desde el año 2013 acompañan la mediación docente, las actividades extracurriculares complementarias y los datos de seguimiento a graduados.

Este capítulo se centra en la revisión y descripción documental del programa académico. El proceso metodológico que se adopta, se orienta al análisis documental, optando por el análisis de contenido y la discusión y construcción teórica a partir de la información y datos documentales. Como es sugerido en el caso de análisis de documentos en la investigación educativa, se procura en primer lugar colocar el documento en el “contexto de producción” (LOPEZ, 2002, p. 172). De esta manera se ubica a los documentos en los contextos sociohistóricos ya delineados en los capítulos II y III de esta tesis. A partir de ello, se intenta hacer una lectura crítica de los documentos, a la luz de los referentes y categorías teóricas por las cuales hemos optado en este trabajo para comprender su contribución a la EIB y a la formación docente; sus posibilidades, límites, avances y contradicciones.

Adicionalmente, algunos de los datos que se abordan en este capítulo y que refieren más al orden de lo curricular y la gestión académica, de los cuales no existe documentación, han sido levantados a través de la observación y el diálogo en varios y sucesivos acercamientos etnográficos realizados durante el período de duración de la investigación.<sup>183</sup> Estos últimos datos proporcionan interesantes y generosos insumos para la comprensión de *la vida* del programa académico en sus diversos aspectos y dimensiones. El diálogo con el director del programa académico y las coordinaciones de los centros de apoyo contribuye a un proceso de construcción inductiva de la cuestión estudiada, en este caso, la práctica de la interculturalidad.

---

<sup>183</sup> No se encontró documentación que haga referencia a procesos más específicos de la gestión académica del programa. Por ello se acudió a la observación a través de acercamientos etnográficos y al diálogo con algunos actores, principalmente con la Dirección de la Carrera y las Coordinaciones de los Centros de Apoyo.

## 6.1.1. El proyecto inicial.

### 6.1.1.1. La creación del PAC

Ya en capítulos anteriores hemos constatado en la narrativa de los informantes clave seleccionados que el surgimiento del PAC se debe a demandas de diversos actores. Hemos situado además que el contexto histórico en que surge el PAC corresponde al período de mayor presencia política del movimiento indígena ecuatoriano (CONAIE) y del Movimiento Indígena de Cotopaxi (MIC). Así mismo, la década de 1990 constituye para los movimientos sociales del Ecuador, y en particular el Movimiento Indígena, una década de visibilización, organización y que a la postre logra colocar en la normativa del Estado ecuatoriano tanto en la Constitución de 1998 y luego en la de 2008 el reconocimiento de la interculturalidad, la plurinacionalidad, el plurilingüismo y el Sumak Kawsay.

EL PAC surge con el nacimiento de la Universidad Politécnica Salesiana, según consta en el Registro Oficial del Congreso Nacional del 5 de agosto de 1994, en la expedición de la Ley de creación de la Universidad Politécnica Salesiana, durante el gobierno del presidente de la República del Ecuador: Sixto Durán Ballén y siendo presidente del Congreso Samuel Belletini Zedeño. A continuación se transcribe el articulado:

“Art 1. Créase la Universidad Politécnica Salesiana (UPS), como entidad de derecho privado sin fines de lucro, con personería jurídica y autonomía administrativa y financiera.

Art 2. La Universidad Politécnica Salesiana (UPS) tendrá su domicilio principal en la ciudad de Cuenca, y podrá desarrollar sus actividades en cualquier lugar del país, mediante la creación de extensiones, sedes, subsedes y programas.

Art. 3 La universidad Politécnica Salesiana tendrá las siguientes especialidades académicas:

- a) ...
- b) Facultad de Ciencias Humanas y Sociales, con los siguientes departamentos:  
Ciencias de la educación, con las escuelas de Psicopedagogía, de **educación Bilingüe Intercultural** y Tecnología Educativa, y con los programas de Pregrado y Posgrado en Docencia Técnica y en **Educación a Distancia**; (ECUADOR, Congreso del Ecuador, 1994, p. 03, el subrayado es nuestro).

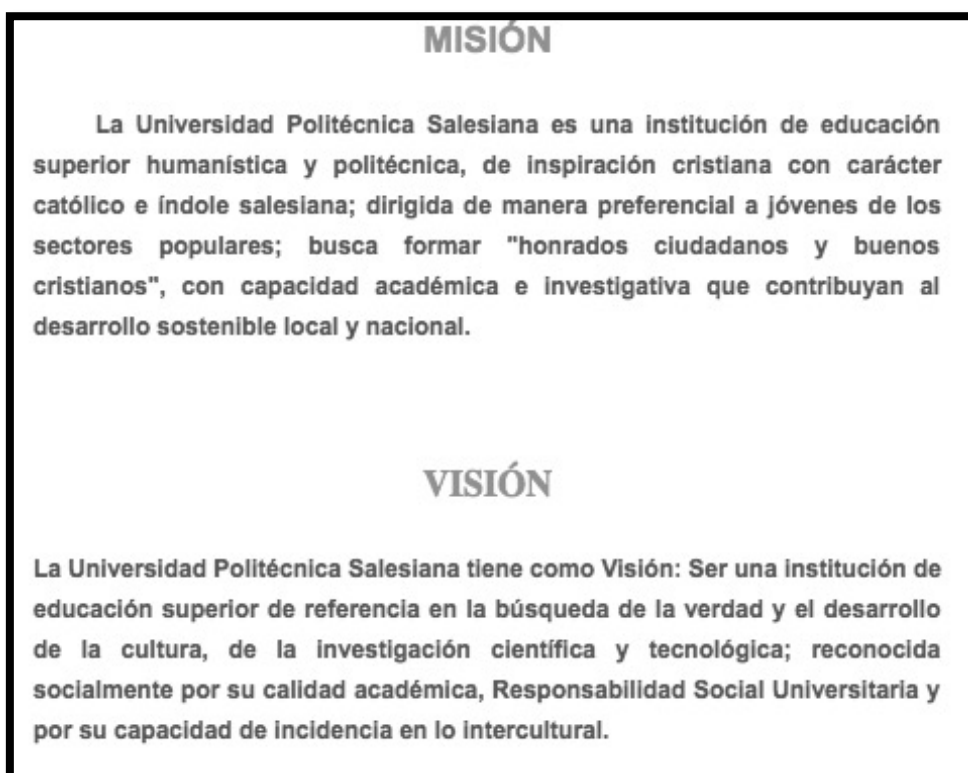
Finalmente, la Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador se crea en 1994, como se señala en los documentos habilitantes ya mencionados. La UPS, tiene su matriz

en la ciudad de Cuenca y dos sedes una en la ciudad de Quito<sup>184</sup> y otra en la ciudad de Guayaquil. La sede Quito, cuenta con cinco centros de apoyo para la organización académica del PAC.

La Universidad Politécnica Salesiana, como centro de educación superior, es consciente de los grandes problemas educativos que afronta el país tales como:

- La necesidad de formar un profesional integral, científico, práctico, humano, moral y ético.
- La necesidad de vinculación de la universidad con la sociedad.
- La necesidad de que la ciencia y la tecnología sean parte de un mundo integrador de la formación.
- La necesidad de que la investigación esté vinculada a la solución de los grandes problemas sociales. (UPS, 2015).

La Universidad Politécnica Salesiana es una universidad privada, Católica y cofinanciada por el Estado Ecuatoriano. Transcribimos a continuación la Misión y Visión institucional para referenciar al lector la razón de ser y el horizonte institucional por ella declarada. (UPS, 2016):



Fuente: Universidad Politécnica Salesiana

**Ilustración 9: Misión - Visión Universidad Politécnica Salesiana**

<sup>184</sup> La sede Quito, es en la actualidad la sede más grande. Tiene aproximadamente 12.000 estudiantes y dos campus. El Campus Girón que se encuentra en el norte de la ciudad de Quito y en ella se alberga las Carreras de Ciencias Sociales, Humanas y de la Educación y el Campos Sur en Chillogallo al Sur de la ciudad de Quito, en este se encuentran principalmente las carreras técnicas e ingenierías. La sede Guayaquil tiene aproximadamente 6.000 estudiantes y la sede y matriz Cuenca 5.000

Con el respaldo legal de la creación de la UPS, se crea el Programa Académico Cotopaxi para la atención específica en la formación de docentes para el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe del Ecuador. Aunque como se refiere en el capítulo anterior, la demanda de formación de profesores indígenas del momento, planteaba la posibilidad de la creación de una universidad propia, las condiciones y limitantes jurídicas no lo posibilitaron. El camino más viable fue finalmente el nacimiento del programa con la UPS. De este modo se daría respuesta a las demandas de la Dirección Nacional Indígena Intercultural Bilingüe, dependencia del Ministerio de Educación del Ecuador creada por decreto presidencial en el gobierno de Rodrigo Borja e inscrito en el Registro Oficial del 15 de noviembre de 1988.<sup>185</sup>

*a) La justificación de la creación del Programa Académico Cotopaxi*

El primer antecedente que justifica la creación del programa se encuentra en la creación de la DINEIB, importante logro de las luchas del movimiento indígena ecuatoriano que reconoce la necesidad de atención a los requerimientos educativos de los pueblos y nacionalidades indígenas del Ecuador.

A continuación transcribimos en su parte fundamental el Decreto Ejecutivo de Reforma al Reglamento General de la Ley de Educación (ECUADOR, 1988, pág. 03) que finalmente se constituye en el precedente para la posterior reforma de la Ley de Educación de 1992 que otorga a la DINEIB autonomía administrativa y financiera y las atribuciones para la organización del SEIB (Sistema de Educación Intercultural Bilingüe) en sus distintas ofertas y niveles educativas, además de delegación de la formación y capacitación de los docentes y demás recursos humanos para la EIB:

Art. 19 Son deberes y atribuciones de la Dirección Nacional Indígena Intercultural Bilingüe:

- a) Planificar, dirigir y ejecutar la educación indígena
- b) Elaborar el plan de actividades y someterla a consideración del Nivel Superior
- c) **Formar y capacitar profesores y demás recursos humanos para la educación indígena en las diferentes lenguas del país**
- d) Organizar los establecimientos de la educación indígena en los niveles pre-primario, primario y medio

---

<sup>185</sup> De acuerdo al testimonio de Luis Montaluisa, primer Director Nacional de la DINEIB y líder indígena, la creación de la DINEIB fue apoyada y gestionada por la CONAIE. Con la creación de la DINEIB, se inicia el proceso de institucionalización de las escuelas indígenas. Con la institucionalidad de las escuelas, la formación docente exige procesos formales.



- e) Realizar el seguimiento y la evaluación de la educación indígena.
- f) Informar y asesorar al Ministro y Subsecretario de Educación sobre el funcionamiento de las Direcciones Provinciales, de los planteles y programas educativos
- g) Proponer al Nivel Directivo Superior proyectos de instrumentos legales y reglamentarios y modificar los vigentes, para alcanzar una acción educativa eficiente
- h) Coordinar y controlar la educación indígena bilingüe
- i) Detectar las necesidades cuantitativas y cualitativas de recursos humanos, materiales y de infraestructura educativa indígena...
- j) Establecer canales de comunicación con los representantes de las nacionalidades indígenas
- k) Promover la producción y utilización de materiales didácticos de acuerdo con los criterios lingüísticos, pedagógicos y sociales adecuados
- l) Velar por la aplicación de la política lingüística que tome en cuenta un sistema de escritura unificada para cada lengua, basado en lo posible en el criterio fonológico
- m) Diseñar modalidades educativas acordes con las necesidades de la población indígena
- n) Desarrollar un currículum apropiado para cada uno de los subsistemas y modalidades de educación indígena
- o) Organizar programas acelerados de formación de maestros indígenas de acuerdo con las características y necesidades de las diversas comunidades indígenas**
- p) Dirigir, organizar y orientar la educación de los normales bilingües**
- q) Elaborar diseños no formales de interaprendizaje.
- r) ...” (ECUADOR, Decreto ejecutivo, 203, 15 de noviembre de 1988, p. 03, el subrayado es nuestro)

Así el documento de creación del programa se respalda en la evidente necesidad de responder a las demandas educativas provenientes de la instancia reguladora de la educación indígena del Ecuador.

En segundo lugar se considera en su justificación la gran diversidad sociocultural de la región y del país y en las necesidades educativas de la población, comunidades y pueblos indígenas.

En el documento de creación del PAC se plantea los antecedentes del programa señalándose principalmente el SEIC:

“Lo que hoy constituye el SEIC es fruto de un proceso llevado a cabo en medio del pueblo indígena y que ha tenido como criterio responder a la realidad indígena en forma integral...” (UPS, 1995, p. 99).

Así, la escuela indígena propia es el antecedente del PAC:

absolutamente diferente a las tradicionales escuelas fiscales hispanohablantes: valoraba la cultura, el idioma materno, los valores y decisiones comunitarias, tenían un educador de la misma comunidad y era vigilada por los comuneros... Al frente de las escuelas comunitarias surgieron los educadores comunitarios bilingües que eran comuneros elegidos para servir a la comunidad en la tarea educativa (UPS, 1995, p. 100).

El PAC estaría justamente destinado a la formación del recurso humano para las escuelas propias primero y luego para las escuelas de la DINEIB, es decir para la EIB.

Como se puede interpretar tanto en los documentos de creación como en los testimonios de los diversos actores, se destaca la estrecha vinculación del proyecto académico con el proyecto político del pueblo indígena, principalmente con las organizaciones de base (segundo grado) y sus luchas de reivindicación de los derechos de los pueblos, principalmente el derecho a la educación.

Un último argumento que justifica la creación del programa tiene que ver con la condición de exclusión de las poblaciones a las que están dirigidos los programas de EIB. Así, el proyecto entiende la educación como importante herramienta de movilidad social:

La población indígena necesita resolver problemas de carácter económico, político, social, religioso con alternativas nuevas que no atenten a sus valores esenciales. Necesita contar con cuadros de alta calidad humana y excelencia profesional para enfrentar los grandes problemas que se avecinan, especialmente los de carácter económico (UPS, 1995, p. 102).

Los referente Freireanos son constantes en el documentos, miran la educación como un proceso posibilitador de transformación social y de emancipación. Nos referimos a estos más adelante.

b) *Las experiencias de formación docente previas al PAC.*

La necesidad de formación de docentes para la educación propia para la EIB, un sector no solo desatendido, sino además excluido de la política pública, exige la búsqueda de alternativas que permitan contar con los recursos humanos necesarios. De esta manera, en los documentos de creación del PAC se hace un recorrido respecto de las experiencias previas.

Así, “el 18 de septiembre de 1989 fue creado el Colegio Indígena Intercultural Bilingüe “Jatari Unancha”, por Acuerdo Ministerial N. 4945” (UPS, 1995, p. 100). El Colegio, institución de educación media se convierte en la institución de continuidad de estudios de los docentes de las escuelas comunitarias creadas décadas antes y de las escuelas indígenas de Cotopaxi. Su modalidad de estudios semipresencial y acorde a los requerimientos de los destinatarios, principalmente docentes en ejercicio de las escuelas propias.

Posteriormente, “con el fin de conseguir el perfeccionamiento docente, y su respectivo reconocimiento académico, en julio de 1991 se forma un convenio entre el Instituto Normal Bilingüe N. 17 Quilloac de Cañar y el SEIC, a través del Colegio Jatari Unancha, para lograr el bachillerato en Educación Intercultural Bilingüe”.

Finalmente en 1995 con la creación de la UPS, se crea el PAC, como ya lo detallamos más arriba.

#### ***6.1.1.2. Los planteamientos de una Educación Intercultural Bilingüe liberadora, comunitaria, política y productiva.***

El diseño académico en los planteamientos de creación del PAC incorpora la reflexión sobre la larga historia de dominación y resistencia del pueblo indígena ecuatoriano y coloca a la educación como la posibilitadora para “alcanzar reivindicaciones, defender sus derechos, cimentar la autodeterminación y proyectarse a una participación en la construcción de una sociedad pluricultural” (UPS, 1995, p. 102).

##### *a) La educación liberadora, una perspectiva de corte Freireana.*

Desde la comprensión de la historia colonial y la colonialidad, que pervive hasta la actualidad y su consecuente opresión, “inferiorización, discriminación y explotación” de una población históricamente vulnerada, el proyecto del PAC plantea procesos educativos que propicien la “liberación de todos los condicionamientos externos e internos que nos enajenan para lograr ser idénticos, ser uno mismo, ser dueño de uno mismo” (UPS, 1995, p. 103).

Desde esta dimensión liberadora de la educación, se plantea un proceso formativo que propicie “el paso de una situación real de alienación a una situación ideal de identificación” (UPS, 1995, p. 103). El proceso formativo de liberación requiere de autoconciencia, autoestima y autodeterminación. Así,

La *autoconciencia* implica la “introspección que permite tener una imagen real de sí... Este conocimiento real, propicia el nacimiento de una actitud de *autoestima*... solo cuando el sujeto haya madurado en autoaceptación, entonces estará en condiciones de adueñarse de sus pensamientos, sentimientos, acciones y estará en condiciones de ejercer la *autodeterminación* (UPS, 1995, p. 103).

La autoconciencia, la autoestima y la autodeterminación constituyen elementos de un proceso formativo planteado como integral.

#### La concienciación

Significa un despertar de la conciencia, un cambio de mentalidad que implica comprender realista y correctamente la ubicación de uno en la naturaleza y en la sociedad; la capacidad de analizar críticamente sus causas y consecuencias y establecer comparaciones con otras situaciones y posibilidades; y una acción eficaz y transformadora... (Sanders, 1968 citado por FREIRE, 1971, p. 6).

La educación para el autoconocimiento, la autovaloración y el orgullo étnico constituyen planteamientos fundamentales para orientar la práctica educativa en el PAC y que implicaría “la valoración de su pasado, su sabiduría, su civilización y sus valores” (UPS, 1995, p. 103).

Encontramos en los planteamientos de una educación liberadora la correlación con una educación que propicie la práctica de la interculturalidad y que en gran medida propicia el orgullo étnico, la autovaloración de la propia cultura y la etnogénesis.

#### b) *La educación comunitaria como estrategia pedagógico-didáctica,*

“La educación en la reciprocidad para la comunitariedad debe constituirse en una praxis educativa permanente que va desde el compartir la “tonga”<sup>186</sup> hasta la capacidad de escuchar respetuosamente las opiniones del más pequeño de los alumnos” (UPS, 1995, p. 103).

---

<sup>186</sup> Es el “cucayu”. Comida que se lleva para las faenas de trabajo.

Lo comunitario se expresa en el compartir en la posibilidad del trabajo grupal, en el diálogo y en la capacidad de compartir valores como “aylluyarishpa”<sup>187</sup>.

El proyecto académico plantea un proceso educativo que incorpora los valores comunitarios del pueblo andino. La oferta académica toma estos valores pedagógicos en el proceso educativo, entre ellos el aprendizaje en “minka” o en comunidad donde todos aportan para el logro de un fin compartido y común. Los valores pedagógicos del pueblo Kichwa Andino, de la experiencia, la vivencia y el acompañamiento se incorporados en el proyecto de creación del PAC.

*c) La educación política*

Las concepciones y práctica políticas en el proyecto de creación del programa alientan los procesos organizativos de las comunidades y pueblos como posibilitadores de su propio fortalecimiento.

El aspecto político en la realidad del pueblo indígena está plasmado en el proceso organizativo como forma de ejercicio de poder hacia el exterior; en la comuna, en el ayllu, en la familia, como forma de ejercicio de poder hacia el interior... El poder organizativo radica en la capacidad de responder a las auténticas necesidades de los miembros de la comunidad para lograr un verdadero progreso humano... implica capacidad de diálogo, de participación” (UPS, 1995, p. 104).

En segundo lugar, la educación política implicaría “el desarrollo de las capacidades para decidir en función de las necesidades comunes” (UPS, 1995, p. 104), la educación política en la concepción de la propuesta tendría un sentido comunitario que se oriente al “desarrollo de las capacidades para decidir en función de las necesidades comunes” (UPS, 1995, p. 104).

Los planteamientos de educación política estarían finalmente estrechamente vinculada con la forma de organización social comunitaria de los pueblos indígenas kichwa andinos, con capacidad de empoderamiento y de autodeterminación que les permita sobrevivir como pueblos y lograr objetivos comunes.

Como se colige, el énfasis en la educación política de los sujetos individuales y colectivos, aparece de manera recurrente en los planteamientos del proyecto pedagógico

---

<sup>187</sup> Trabajo comunitario del compartir, colaborativo.

y educativo. Se trata de mirar la educación como un proceso que propicie el autorreconocimiento, la autovaloración y finalmente se oriente al proyecto político del pueblo indígena. El proyecto centra en la formación en derechos (individuales y colectivos), reflexiona sobre la exclusión de los pueblos indígenas, pero también su revalorización y que plantea la formación de sujetos (individuales y colectivos) que puedan ser parte de manera más equitativa de la sociedad nacional y del Estado nación.

*d) La educación productiva*

El proyecto señala entre sus principales planteamientos la orientación a una educación productiva a partir de la comprensión de la educación como una herramienta para la superación de la pobreza económica, característica histórica de la población indígena del Ecuador, porque se entendía que la educación debía dotar al sujeto las capacidades para generar procesos productivos y autosustentable. De acuerdo con el proyecto

“La educación intercultural, a nivel superior, debe constituirse en un espacio-tiempo en el que la producción de sabiduría, ciencia y tecnología debe ir estrechamente vinculadas a las acciones comunitarias, autogestionarias y productivas...” (UPS, 1995, p. 105).

Más adelante el proyecto enfatiza en la vinculación entre los saberes y conocimientos indígenas y los conocimientos de la cultura occidental:

El pueblo indígena posee una sabiduría milenaria, no escrita, que debe ser sistematizada, profundizada y que sin lugar a dudas ha de constituirse en un verdadero aporte, y en una alternativa frente al cientificismo.

Por otra parte, la ciencia y la tecnología occidental deben ponerse al servicio de una vida digna para el pueblo indígena... (UPS, 1995, p. 105).

### **6.1.2. La actualización del programa y la ampliación de la oferta académica en 2005**

El Programa Académico Cotopaxi fue aprobado por el Consejo superior de la Universidad Politécnica Salesiana el 22 de septiembre de 1995. Para el año 2002 se inicia el proceso de ampliación del proyecto a otras zonas del país principalmente de población Kichwa Andina, se abren cuatro centros de apoyo en la sierra centro norte del país<sup>188</sup> y una oferta para el pueblo Ashuar en la Amazonía ecuatoriana, a partir de la

---

<sup>188</sup> Revisar el punto 4.1.1.3 de esta tesis.

demanda de la misma organización indígena, cuando esta toma un papel protagónico importante en la política del país.

Para este momento ya se contaba con el reconocimiento Constitucional (1998) de la pluriculturalidad y multiétnicidad del país<sup>189</sup>, lo que sin duda iba colocando mejores posibilidades de institucionalizar el programa académico y su reorganización como Carrera de Educación Intercultural Bilingüe.

A partir de ello, junto con el proceso de institucionalización del programa, se actualizan los documentos del proyecto académico en el año 2005. Esta actualización incorpora las demandas educativas –de formación de profesores- para la EIB de las organizaciones de los distintos pueblos y nacionalidades de los territorios donde se realiza la oferta académica ya descritos anteriormente.

La comprensión, reflexión sobre los contextos de los sujetos que se educan es indispensable en la construcción de un proyecto educativo coherente con el mismo proyecto.

La aproximación histórica contextual que presenta el documento de actualización del PAC provee de elementos que permiten situar el programa académico en los nuevos contextos y territorios en que va a desarrollarse, considera además las peculiaridades socio étnico y cultural de los pueblos. La actualización del proyecto no contempló necesariamente rediseño de la malla curricular, por lo que hasta la fecha se sigue manteniendo la misma organización curricular.

Los aspectos que se destacan en los antecedentes que justifican y caracterizan al proyecto a nivel meso curricular<sup>190</sup> son los siguientes:

---

<sup>189</sup> Ver nota de pie de página 73.

<sup>190</sup> Los niveles de concreción curricular de los proyectos académicos de la UPS y por exigencia del entonces CONESUP (Consejo Nacional de Educación Superior) son el macro curricular que hace referencia al currículo nacional. En el caso de la UPS, la “Carta de Navegación”, el meso currículo que refiere a los proyectos curriculares de cada oferta académica y el micro currículo que refiere al nivel de currículo de aula.

### **6.1.2.1. Aspectos organizativos del pueblo indígena**

#### a) *La histórica organización política de los pueblos indígenas del Ecuador y el Proyecto político de la CONAIE.*

El proyecto meso curricular hace un recuento histórico de la lucha del pueblo indígena ecuatoriano desde la colonia hasta la actualidad. Este recuento hace énfasis en la *resistencia* y movilización indígenas frente al Estado colonial y colonialidad y los intentos de dominación; “las rebeliones hacia formas legales y dentro de instituciones estatales”, de tal manera que la “resistencia y movilización indígenas se alimentaron permanentemente de una cosmovisión que tenía como referencia las estructuras políticas y sociales anteriores a la conquista española” (UPS, 2005, p. s/p) como podrían ser sus propias formas de organización y sus estrategias de sobrevivencia como pueblos.

Se destaca la movilización indígena por la tierra y las luchas por las reformas agrarias y la disolución del sistema hacendatario como uno de los mayores logros que a la par permitió el “fortalecimiento de los sectores indígenas organizados y que permitió iniciar con más fuerza las propuestas étnicas a la sociedad nacional dominante” (UPS, 2005, p. s/p) colocando el levantamiento indígena de 1990 (el Pachakutik) como uno de los hechos históricos que tiene mayor trascendencia y repercusión en la historia nacional al lograr visibilizar en la sociedad nacional la presencia de los indígenas y la larga historia de exclusión y su lucha y demandas que se relacionan principalmente con:

- Acceso a la tierra:

Las demandas indígenas se centraron fundamentalmente en el derecho a la tierra y territorialidad. Los conflictos de tierra prendieron el levantamiento. Este estableció que no habrá solución al problema indígena si no se resuelve el problema de tierra. El acceso a la tierra es la condición indispensable para la existencia del indígena (UPS, 2005, p. s/p)

- Respeto a las formas de organización propia ayllu y comuna y a las “prácticas políticas indígenas”.



- Control y ejecución directa de la educación intercultural bilingüe. Posterior oficialización de la DINEIB y de la EIB.
- La plurinacionalidad:

Planteamiento que vino a tocar la estructura misma del Estado y la sociedad ecuatoriana para el reconocimiento al país como Estado Plurinacional. “Esta demanda está basada en un proyecto para transformación de la sociedad y el Estado, quien tiene en cuenta la diversidad cultural de los pueblos” (UPS, 2005, s.p).

El proyecto académico del PAC, incluye la noción de plurinacionalidad más de dos décadas antes de su reconocimiento constitucional en 2008; como tal concibe un estado plural, no único ni homogéneo como el que se pensó al inicio de la vida republicana de nuestro país.

Interculturalidad y plurinacionalidad son entonces dos nociones que se complementan: “La interculturalidad es la condición de posibilidad de la plurinacionalidad, de la misma manera que el Estado plurinacional es la única garantía para que las sociedades puedan reconocer, respetar y construir la interculturalidad”. (CHUJI, 2008, s.p).

A pesar de que más adelante expondremos las características del diseño curricular, si nos adelantamos indicando que la malla curricular incluye asignaturas que tratan estas ideas y perspectivas teórico-políticas que se discutían al interior de la organización indígena y de la academia: Plurinacionalidad, Pedagogía Intercultural, tomando incluso estas asignaturas esta misma denominación.

Interculturalidad y plurinacional son dos demandas del pueblo indígena ecuatoriano que finalmente son expresadas constitucionalmente, sin embargo es claro que apenas su postulación en la constitución no es suficiente para el avance a un estado plurinacional. Así mismo, la educación para la práctica de la interculturalidad requiere que el Estado transite a la plurinacionalidad, tal como lo hemos señalado en el primer capítulo introductorio de esta tesis.

### ***6.1.2.2. El Ayllu y la comuna indígena, formas de organización sociocultural de los pueblos kichwa andinos del Ecuador***

La comprensión de otras formas de organización familiar y social distintas a la societal de la moderna urbana es necesaria en el planteamiento de propuestas educativas que se dirigen a estos sectores. El documento del proyecto educativo del PAC, incluye una descripción del ayllu y la comuna indígena kichwa andina que se sintetiza a continuación:

El ayllu como estructura básica de organización social, política y económica de los pueblos indígenas andinos que constituye la base sobre la cual se generan formas de identidad grupal étnico-cultural. Es el espacio donde se producen los procesos de socialización y subjetivación de los sujetos.

Algunas características del ayllu o comunidad andina, se mantiene hasta la actualidad como las relaciones de reciprocidad, sentido de unidad y pertenecía en el trabajo y en las celebraciones míticas-rituales, familia ampliada, el matrimonio como alianza de ayllus de carácter patrilineal, formas participativas de decisión, estructura social patriarcal. Así “el dirigente de la comunidad es percibido como el “*tayta*<sup>191</sup>” y todos los demás como hermanos” (SANCHEZ-PARGA, 1997, p. 170).

La comuna indígena es el espacio que define la identidad cultural y además donde “los indígenas pueden ejercer autónomamente el derecho a una organización sociopolítica propia” (UPS, 2005, s.p). En síntesis, se puede afirmar que la comuna es la

unidad política más pequeña... Posee un status legal, protege la inalienabilidad de la tierra comunal y el liderazgo político por parte de un cabildo electo.. Está conformada por un número indeterminado de ayllus que participan de una misma estructura sociopolítica, viven en un territorio delimitado, en que una parte de la tierra es comunal y otra parte pertenece a cada familia (UPS, 2005, s.p).

La organización comunitaria es la base de la organización indígena. Sus principales funciones (poder-autoridad) que son recogidas en el documento del programa (UPS, 2005, s.p) son:

---

<sup>191</sup> Padre, abuelo en kichwa

- *Legitimación social*: Los cabildos legitiman ciertas prácticas, valores y modos indígenas. Refuerzan las relaciones comunitarias entre sus miembros y en tienen la función de aplicar la justicia a través de diversos tipos de sanción y castigos<sup>192</sup>.
- *Representación política*: La organización comunal hace de nexo entre los grupos de afinidad y los intereses externos. Representa y negocia frente a problemas y propuestas externas.
- *Gestión social de los recursos*: Principalmente de los bienes comunales como agua, tierra, construcciones de obras productivas y sociales. Para esto, la comuna moviliza la mano de obra en forma de minka.
- *Unificación social e ideológica*: Sentimiento de identidad, pertenencia y adscripción a la comunidad.

En las *organizaciones intercomunales* confluyen varias comunas y la lucha por sus intereses conjuntos principalmente impulsar educación que valore la propia cultura, salud, infraestructura, otras formas de comercialización, reivindicaciones étnicas. “Funcionan sobre la base de esquemas de democracia representativa que tienen muy poco que ver con formas tradicionales de consenso”. (UPS, 2005, p. s/p)

### **6.1.2.3. Aspectos culturales del pueblo kichwa andino**

El documento de actualización (UPS, 2005, s.p) en su nivel mesocurricular plantean tres aspectos culturales del pueblo kichwa a tomarse en cuenta en los procesos educativos para la Carrea de EIB, considerando que a partir de ellos se funcionaliza la oferta académica:

a) *La realidad sociolingüística de los destinatarios del programa académico*:

---

<sup>192</sup> Aun no siendo el centro de nuestra investigación, cabe indicar que los procesos migratorios campo-ciudad en unos casos y el crecimiento de las ciudades extendiéndose hacia territorios comunales tiene importante incidencia en procesos de desarticulación de las relaciones de parentesco y comunitarias. La incidencia de estas desarticulación deja en condiciones de mayor vulnerabilidad a las mujeres, en casos de violencia marital. Profundizar revisar (SANCHEZ-PARGA, 1997). Revisar también (SEGATO, ) y su planteamiento de sociedades patriarcales de baja intensidad al referirse algunas sociedades comunitarias: “En el mundo andino, la autoridad de los mallkus, aunque su ordenamiento interno sea jerárquico, es siempre dual, involucrando una cabeza masculina y una cabeza femenina y todas las deliberaciones comunitarias son acompañadas por las mujeres, sentadas al lado de sus esposos o agrupadas fuera del recinto donde ocurren, y ellas hacen llegar las señales de aprobación o desaprobación al curso del debate. Si es así, no existe el monopolio de la política por el espacio público y sus actividades, como en el mundo colonial moderno. Al contrario, el espacio doméstico es dotado de politicidad, por ser de consulta obligatoria y porque en él se articula el grupo corporativo de las mujeres como frente político (SEGATO, 2010, p. 19).

- Presencia de kichwa hablantes e hispanohablantes. Los primeros principalmente ubicados en las comunidades y en los sectores rurales de las provincias, en tanto que los segundos se encuentran en torno a los centros urbanos. Comuneros, indígenas urbanos, mestizos y campesinos.
- El castellano sigue siendo la lengua de mayor prestigio social incluso entre los kichwa hablantes. Sin embargo el castellano usado por los indígenas y mestizos es una variante criolla (Cerón-Palomino, 1972, p 155, citado por UPS, 2005, s.p.)

*Bilingüismo, motosidad de la lengua y normalización del kichwa:*

- El kichwa sigue siendo en las comunidades indígenas la lengua de uso comunitario, familiar y de minka. Además de la presencia -incluso en la actualidad- de kichwas monolingües en algunas de las zonas rurales de las provincias andinas del país. Así, el texto refiere al kichwa como “lengua materna y de uso casi exclusivo en los hogares indígenas de los páramos” (LAEB, 1994 p. 52-66, citado por UPS, 2005, s.p).
- En la estructura curricular del proyecto el kichwa será definido como L1 y el castellano como L2. El uso del castellano es de intercambio y de relación con el mundo mestizo.
- El hablante kichwa tiene una alta interferencia del castellano, aproximadamente el 40%, según el mismo estudio referido. Es decir el uso de palabras castellanas “refonologizadas según el sistema que posee el niño quichua-hablante” (UPS, 2005, s.p).
- En las zonas con mayor población indígena, principalmente aquellas más alejadas que se encuentran en las zonas de páramo, el bilingüismo es de tipo dominante de tipo L1, no obstante se produce interferencia de la L2 en la L1. UPS, 2005, s.p).
- Las formas más ‘conservadoras o tradicionales de uso del kichwa se encuentran mayoritariamente en las mujeres más que en los varones, porque ellas “sufren menos interferencia del superestrato y su manejo de la lengua es altamente fluido”. (UPS, 2005, s.p). Esto por un lado ha logrado en muchos casos, sobre todo en las comunidades mantener la transmisión del kichwa, pero por otro lado son las mujeres las que sufren mayor discriminación en el mundo mestizo, justamente por la alta motosidad del uso del castellano.

- “El uso del castellano (L2) presenta interferencia de la L1 produciéndose el fenómeno de la *motosidad*<sup>193</sup> por interferencia a nivel fonológico, morfológico, sintáctico, semántico y lexical. (UPS, 2005, s.p).
- La motosidad “constituye un problema el instante en que el oyente establece una carga intolerante o discriminación hacia quien tiene un hablar motoso” (UPS, 2005, s.p) lo que provoca censura en su uso y manifestaciones racistas, de subestima principalmente por el sector mestizo.
- Frente a la discriminación del hablar motoso surge de parte de los jóvenes indígenas el deseo de aprender bien el castellano y la desvalorización de la lengua propia, provocando una sociedad diglósica. “En estas sociedades los pueblos indígenas están situados en una relación de subordinación expresiva respecto a los sectores hegemónicos” (UPS, 2005, s.p) por la violencia lingüística y epistémica de herencia colonial. Finalmente son sociedades donde conviven varias lenguas pero solo una tiene más prestigio. Aunque en los últimos años se encuentra una importante valoración del kichwa principalmente en las capas medias de la población indígena y en algunos pueblos que tienen mayor prestigio social como los Otavalo.
- Junto con la normatización del kichwa, que como se colige es fundamental en la supervivencia de la lengua, se encuentra como un gran avance, ya descrito en páginas anteriores la disposición de la Constitución del 2008, Art. 2 del uso del kichwa como idioma oficial de relación intercultural. Sin embargo, para el lingüista ecuatoriano, Jorge Gómez Rendón

Si no creamos paralelamente a esas leyes espacios donde esos derechos lingüísticos de los pueblos indígenas realmente puedan ser ejercidos, entonces lo que estamos haciendo son solo leyes. Vamos a seguir reproduciendo el castellano (RENDON, 2016, s.p).

- Finalmente el documento académico en cuestión, hace énfasis en la necesidad de la normalización del kichwa, lo que significa, en primer lugar que el kichwa tenga

el status de cualquier lengua moderna, con todo lo que ello implica: creación literaria, extensión de uso societal, producción bibliográfica, uso en medios

---

<sup>193</sup> De acuerdo al texto término acuñado por Cerón Palomino en 1988, que hace referencia a que a los hablantes confunde o invierten a o con la u al hablar en castellano o viceversa.

académicos y con fines académicos, además de otras acciones colaterales: capacitación de potenciales lectores, incorporación a los medios de comunicación societal, etc. (UPS, 2005, s.p).

En segundo lugar la normalización del kichwa implica la búsqueda de una “unificación del alfabeto y de reglamentación del sistema ortográfico” (UPS, 2005, s.p).

El documento del proyecto académico, plantea el fortalecimiento del bilingüismo como un elemento fundamental en la formación del profesorado. Al correlacionar este planteamiento con los lineamientos de la EIB en el Ecuador, encontramos coherencia con el MOSEIB y en las exigencias de la EIB en el Ecuador. Por lo que todos los docentes del SEIB deben acreditar el dominio sobre la lengua ancestral y el castellano. Así, según el Artículo 3 del Acuerdo Ministerial No. 0440 – 13 del Ministerio de Educación del Ecuador:

Utilización de lengua.- Los docentes del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe utilizarán las distintas lenguas involucradas en la implementación del proceso educativo de acuerdo con el siguiente esquema: (ECUADOR, MOSEIB, 2013, s.p)

Educación infantil comunitaria	Inserción a los procesos semióticos	Fortalecimiento cognitivo afectivo, y psicomotriz	Desarrollo de las destrezas y técnicas de estudio	Procesos de aprendizaje investigativo	Bachillerato
100% Lengua de la nacionalidad	75% Lengua de la nacionalidad	50% Lengua de la nacionalidad	45% Lengua de la nacionalidad	40% Lengua de la nacionalidad	40% Lengua de la nacionalidad
	20% Lengua de relación intercultural	40% Lengua de relación intercultural	45% Lengua de relación intercultural	40% Lengua de relación intercultural	40% Lengua de relación intercultural
	5% Lengua extranjera	10% Lengua extranjera	10% Lengua extranjera	20% Lengua extranjera	20% Lengua extranjera

Fuente: MOSEIB, 2013

**Ilustración 10: Porcentaje de utilización de lengua en el proceso educativo**

*b) La búsqueda de identificación cultural.- Identidad y educación intercultural bilingüe.*

La aculturación y las tensiones culturales son elementos que se consideran en el proyecto mesocurricular del PAC. Se interroga los procesos de asimilación como resultantes de la dominación colonial “motivadas por una visión etnocentrista e

imperialista cuya finalidad es imponer una sola forma de conciencia y una sola forma de gestión” (Martínez y Burbano, 1994, p. 37, citado por UPS, 2005, s.p) y que dan como resultado procesos de blanqueamiento que niegan lo propio. Esta realidad, entra en tensión con el discurso político, las acciones y conquistas reivindicatorias de las organizaciones indígenas e incluso de la misma EIB por lo que “en varios contextos, el ser indio paso de una connotación vergonzosa a una orgullosa...” (UPS, 2005, s.p).

*c) La perspectiva de interculturalidad en el documento meso curricular*

El documento reconoce las históricas condiciones de relación inequitativas que existen entre las diversas cultural y pueblos del país, puntualizando aquellas que se dan entre el pueblo indígena y el blanco-mestizo. Señala además que es el pueblo indígena el que ha propiciado las relaciones interculturales con el resto de la población del Ecuador “ha expresado continuamente su vocación de ejercer la interculturalidad como medio de relación respetuosa y efectiva entre las diversas culturas...” (UPS, 2005). Pero señala además que lamentablemente en el Ecuador la interculturalidad ha sido vista o pensada solamente para los “indios” o de una sola dirección. Esta crítica resulta una interesante perspectiva sobre la interculturalidad al proponerla como una praxis educativa que, “lejos de ser cerrada hacia el mundo indígena, es una alternativa para el conjunto de la sociedad...”(UPS, 2005, s.p).

Propuesta así, la perspectiva de interculturalidad se distancia de la mirada etnocéntrica de la educación “indigenista” y se ubica más en la perspectiva educativa de interculturalizar la sociedad ecuatoriana en su mayoría mestiza. Adicionalmente, el documento trata de una temática importante y poco considerada en la educación del mestizo ecuatoriano, que tienen que ver precisamente con su propia identidad cultural y su dificultad de tener una identidad propia que, como señala Abraham, (1992 citado por UPS, 2005, s.p), “prefieren siempre la imitación de la llamada sociedad blanca que tiene prestigio”.

Los mestizos se vuelven enemigos principales del indio debido a que viven demasiado cerca de su cultura y de su modo de comportarse para poder diferenciarse nítidamente, (Abraham, 1992 citado por UPS, 2005).

Entonces, la perspectiva de educación intercultural en el PAC implicaría aportar a la “construcción social de los pueblos, transitada por la urgencia de que el indígena

recupere su condición de portador de una civilización –la andina- y el mestizo reconozca su identidad reconociendo fundamentalmente, sus raíces andinas” (UPS, 2005). Desde esta perspectiva, la educación intercultural es también una educación en lucha contra el racismo y la discriminación.

La interculturalidad así, en estos planteamientos deja de ser solo cuestión de los indios para convertirse en interés de la nación en su conjunto. De esta afirmación se desprenden algunos análisis que van más allá de la perspectiva tradicional e instrumental de la interculturalidad que se limita a la tolerancia o al multiculturalismo y que de cierta forma se alinea más con una visión crítica de la interculturalidad en la que “el principio es el reconocimiento” (BARONNET, en conferencia, 2013).

*d) La cosmovisión indígena del Pueblo Kichwa Andino.*

La pertinencia de un proyecto educativo está condicionado a la contextualización que este logra con los destinatarios para quienes se encuentra diseñado. Es decir su capacidad de responder a las necesidades educativas propias, además del estar situado y contextualizado. “Más allá de tratar de plasmar a los contenidos propios de la cultura en el currículo pertinente, hay que pensar el currículo desde la propia cultura y desde la propia lengua” (ABRAHAM, 2004, p. 11).

El documentos mesocurricular del PAC incluye un acápite sobre la cosmovisión indígena entendida esta como “la forma en que cada pueblo conceptúa e interpreta las relaciones consigo mismo, con los demás, con la naturaleza y con la divinidad” (UPS, 2005, s.p). El documento coloca fundamental la comprensión de las concepciones de espacio y tiempo, reciprocidad, tierra y simbolismo de la cosmovisión andina. Así mismo la malla curricular plantea como asignatura *Cosmovisión Andina*.

- El espacio y tiempo

En la cosmovisión andina la comprensión del tiempo y del espacio no es igual a la concepción lineal de la concepción occidental en la que el futuro está delante y el pasado está detrás.

En la mayoría de las comunidades indígenas de la zona andina, por el contrario, estas denominaciones funcionan “cruzadas”: “ñaupa” significa delante en el



espacio pero detrás en el tiempo (pasado): “quipa/huasha” son usados para designar “detrás” en el espacio pero “delante” en el tiempo (futuro)...

Esta realidad no deja de tener relación con el manejo verbal del tiempo en el quichua. En efecto, el quichua expresa la dimensión temporal en dos sentidos: a) tiempo realizado y b) tiempo no realizado. Dentro del primero se distingue, además aa) un tiempo experimentado y ab) un tiempo no experimentado (UPS, 2005, s.p).

El presente en cambio, es la transición entre lo realizado y lo no realizado, o sea el ahora (Cerrón Palomino 1994, p. 107-108, citado por UPS, 2005). Por ello el ser y el estar no se separan en el pensamiento andino, no es posible el estar sin ser y el ser sin estar<sup>194</sup>. “es así “el “estar siendo” que resume la dinámica del pensamiento originario” (AMAWTAY-WASI, 2016, s.p).

Así mismo, el concepto de espacio como territorio es fundamental en la cosmovisión andina, a ello ya nos hemos referido en la cuarta sección del capítulo III de esta tesis.

Sin embargo en esta parte si queremos enfatizar en la importancia que tiene el conocimiento de las concepciones de tiempo y espacio en el mundo andino. Estas concepciones luego se manejan en las lógicas del pensamiento y verbales incluso en el uso de esas mismas lógicas en la expresión verbal del castellano. El conocimiento de estas particularidades es indispensable para comprender los procesos educativos.

- La reciprocidad

De acuerdo con los planteamientos documentados en el proyecto de la Carrera, “las relaciones interpersonales de las comunidades indígenas están dominadas por relaciones de reciprocidad... que deben darse en relaciones de igualdad, dar esperando recibir”

Mantener el *dar para recibir* es el eje del comportamiento indígena y esto se expresa no solo en lo social sino, principalmente en los diferentes trabajos comunitarios, entrelazados a través de las diferentes actividades de intercambio. Yo presto mis manos a mi vecino, por ejemplo para desyerbar su cultivo, porque el me presta las suyas cuando yo las necesito. (DE LA CRUZ y SANDOVAL, 2004, p. 23).

---

<sup>194</sup> En el idioma kichwa se tiene la misma palabra kan para referirse al ser y al estar. Yo soy/estoy Ñuka kani. La literatura que refiere al sumak kawsay o buen vivir, refiere a la buena vida, como el bien ser y estar bien.

La reciprocidad es vista como otras formas de solidaridad, pero también son otras formas de aprendizaje, es el aprendizaje de la misma comunidad, en las mismas prácticas sociales comunitarias como la minka o la makimañachina, el ranti, ranti y el compartir. Se podría entonces hablar de lo pedagógico de estas prácticas culturales.

- La tierra

Como ya lo hemos mencionado a lo largo de la tesis, la tierra y el territorio son fundamentales en la cosmovisión andina. El ser humano “runa” está unido a la tierra, madre tierra “pachamama”; en una comprensión más amplia de la tierra pacha significa universo, tierra, espacio, pero a la vez significa tiempo. Entonces el tiempo tiene un espacio y el espacio un tiempo. Las personas transitamos en un tiempo espacio.

“La tierra sigue siendo madre y protectora” (UPS, 2005). Entonces no es extraño que la historia de la lucha del pueblo indígena sea por mantener su tierra. De la misma manera como ocurre con otros elementos tanto de la cosmovisión andina, como con las necesidades, demandas y luchas históricas de los pueblos indígenas, el proyecto explicita la importancia de la tierra y el territorio para los pueblos indígenas.

### **6.1.3. Los fines y objetivos de la formación docente para la educación intercultural bilingüe y los perfiles de egreso.**

La oferta académica de la carrera de Educación Intercultural Bilingüe en el año 2005 se extiende a los centros de apoyo en Otavalo, Cayambe, Latacunga, Riobamba, Wasakentza, mencionados anteriormente.

La propuesta académica y curricular se mantiene con la titulación en Licenciatura en Ciencias de la Educación<sup>195</sup> y con tres menciones<sup>196</sup> que plantean la especificidad formativa en relación con los niveles educativos del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe del país y con los requerimientos para la formación.

---

<sup>195</sup> La titulación terminal de Licenciatura en Ciencias de la Educación es el requisito para el ejercicio docente establecido en el Sistema Educativo Nacional. Los docentes en ejercicio deben acreditar la titulación o demostrar que se encuentran cursando estos estudios.

<sup>196</sup> Mención. Son énfasis que tiene la formación. En educación inicial, educación básica y docencia y desarrollo.

El proyecto académico es el mismo de 1994, y se encuentra registrado desde 2005 en la plataforma institucional de la UPS, es decir el Sistema Nacional Académico (SNA) de la UPS.

Los proyectos académicos de la Carrera de Educación Intercultural Bilingüe (PAC) son los siguientes:

- Licenciatura en Ciencias de la Educación, mención Docencia Básica Intercultural Bilingüe
- Licenciatura en Ciencias de la Educación, mención Docencia Parvularia Intercultural Bilingüe
- Licenciatura en Ciencias de la Educación, mención Docencia y Desarrollo Comunitario Intercultural Bilingüe

Actualmente, se oferta únicamente la mención de Docencia Básica Intercultural Bilingüe en los cinco centros de apoyo (Otavalo, Cayambe, Latacunga, Riobamba, Simiatug y Wasakentza) debido a los procesos de rediseño curricular de la oferta académica, de acuerdo a las actuales exigencias del Consejo de Educación Superior del Ecuador (CES). En las siguientes páginas analizaremos el documento de rediseño en su primera versión.

### **Los fines**

Los fines de los proyectos académicos de formación de docentes de Educación Intercultural Bilingüe de la UPS son:

1. Ofrecer, preferentemente a la población indígena de la provincia y región central un servicio educativo de excelencia a nivel superior. Este servicio educativo *estará orientado al fortalecimiento de la identidad cultural, construcción de la interculturalidad y consolidar un orden social respetuoso, participativo, equitativo y solidario.*
2. Promover la investigación científica y tecnológica en función del desarrollo integral, especialmente del sector rural. (UPS, SNA, 1994, p. 4, el subrayado es nuestro)

La oferta educativa, entendida en el proyecto como un *servicio* se orienta a hacia tres finalidades que tienen que ver más con la construcción de un proyecto político, concretamente con el proyecto político del pueblo indígena del Ecuador, como han remitido sus fundadores en las conversaciones tematizadas (ver capítulo III y IV de esta tesis).

Destacan estos tres elementos que coinciden con el proyecto político de la CONAIE ya descritos anteriormente.

- El fortalecimiento de la identidad cultural
- La construcción de la interculturalidad
- La consolidación de un orden social, respetuoso, participativo, equitativo y solidario.

Desde la perspectiva del proyecto, la interculturalidad no es algo terminado, es algo que se construye y para esa construcción se requiere de una educación que responda a esas mismos requerimientos propios de los pueblos, pero también a los requerimientos de la sociedad nacional en su conjunto.

Apoyándonos en (BARONNET, en conferencia, 2013) para este análisis en el criterio de que “la legitimación de la educación por parte de la comunidad, posibilitaría un proceso que tiene que ver con la decolonización”. Es interesante en la propuesta académica del PAC la cercanía con el proyecto educativo-político de la CONAIE.

La relación del PAC primero y de la Carrera de Educación Intercultural Bilingüe con el SEIC se da desde inicios del programa, como lo referencia la actualización del MOSEIB en sus antecedentes:

El Sistema de Educación Intercultural Bilingüe de las Nacionalidades, desde 1991, en convenio con la Universidad de Cuenca, la Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL) y la *Universidad Politécnica Salesiana UPS*, han venido formando profesionales en las áreas de: pedagogía, lingüística, investigación, gestión pública y recursos naturales, a nivel de pregrado y postgrado. También se ha capacitado en el desarrollo de las habilidades de lecto -escritura. (ECUADOR, MOSEIB, 2013, p. 22, el subrayado es nuestro)

### **Los objetivos**

El proyecto académico se dirige principalmente al personal docente que labora en la Educación Intercultural Bilingüe o que se encuentra vinculado a la EIB y la intencionalidad es la formación de cuadros docentes, pero también de los líderes de las comunidades y organizaciones. A continuación se detallan los objetivos tanto generales como específicos del programa:

#### **Objetivos generales**

1. Formar, capacitar, profesionalizar docentes identificados con la realidad *socioeconómica, política y cultural de las nacionalidades indígenas*, que

dominen los conocimientos y técnicas en los campos educativo y productivo del proyecto histórico de los pueblos, especialmente indígena.

2. *Sistematizar, dinamizar y actualizar la sabiduría, la ciencia y la tecnología* en función de la dignificación del hombre, especialmente de las nacionalidades indígenas.

3. Desarrollar un proceso educativo paraescolar a nivel superior que esté *al servicio de las comunidades, organizaciones, instituciones y dirigentes y que se caracterice por responder permanente, sistemática y progresivamente a los requerimientos de formación socio-política de la población indígena.* (Proyecto Académico 2005, consulta SNA, 2016, el subrayado es nuestro).

Como se colige y en relación con el momento histórico en el que surge el programa, los objetivos planteados priorizan la formación política de los sujetos, el conocimiento de su historia y el fortalecimiento de la organización indígena. Así, la educación es vista como parte del proyecto histórico de los propios pueblos y organizaciones.

En segundo, lugar los objetivos generales plantean reivindicaciones de los pueblos en función de lograr una vida digna y de la lucha contra la exclusión y la pobreza económica a partir del planteamiento de un proyecto educativo crítico al sistema colonial vigente y liberador desde la perspectiva emancipadora, ya detallada más arriba

#### Objetivos específicos

En los tres proyectos se plantean los siguientes objetivos específicos mismos que guardan mayor relación con el enfoque de formación docente, a partir de una comprensión de la docencia mucho más amplia que el ejercicio escolar y de aula y que guardan mucha relación con las necesidades propias para la formación de profesorado en contextos de diversidad cultural, de educación propia y de educación intercultural bilingüe.

*Formar, capacitar y profesionalizar, preferentemente, al personal docente que presta servicios en las jurisdicciones de Educación Intercultural Bilingüe, en las siguientes especialidades: docencia parvularia, docencia básica, docencia media y docencia para el desarrollo comunitario.*

Realizar investigaciones de carácter social y tecnológico en función del desarrollo, especialmente del sector rural.

*Desarrollar un proceso de capacitación y actualización para dirigentes, comuneros, moradores de barrios populares, acerca de aspectos socio*

*organizativos, educación política, administración comunitaria y gerencial, y otros temas que los beneficiarios demandaren.* (Proyecto académico 2005, consultado en SNA, 2016, el subrayado es nuestro).

El primer objetivo intenta responder a la necesidad de contar con recursos humanos que puedan ejercer la docencia en dos niveles educativos del Sistema Educativo Ecuatoriano: La educación Inicial y la Educación Básica.

El segundo objetivo se relaciona con las capacidades investigativas que deben tener los docentes. En este caso el objetivo planteado prioriza la investigación social, señala que los recursos humanos para la EIB debe ser capaces de “realizar estudios de base como son, por ejemplo, los diagnósticos sociolingüísticos que dan cuenta, entre otras cosas, de las representaciones expectativas y preferencias de diversos actores (padres de familia, maestros, educandos, etc.)”. Relacionamos estos planteamientos con los aportes de López (1997, p. 47) quien señala que:

El maestro que trabaja en una comunidad indígena debe estar preparado para analizar y comprender los procesos políticos, sociolingüísticos, culturales y psicológicos en los que los niños y niñas indígenas y sus sociedades están inmersos.

#### **6.1.4. Los perfiles de egreso de los graduados del PAC**

El perfil de los graduados de la Carrera de Educación Intercultural Bilingüe (PAC) se expone en el Proyecto Académico (SNA, 2005, consultado en mayo 2016, el subrayado es nuestro) en tres dimensiones: una dimensión académica, otra profesional y en tercer lugar humana. Transcribimos textualmente a continuación:

##### **Perfil académico**

Posee los conocimientos teóricos y prácticos básicos y suficientes que le posibilitan acompañar el desarrollo físico, fisiológico y psicológico de los estudiantes.

Posee los conocimientos pedagógicos fundamentales que le permiten desempeñar su tarea docente con competencia y calidad.

*Conoce y maneja destrezas de análisis lingüístico en los niveles fonológico, morfológico, sintáctico y semántico.*

*Domina habilidades orales y escritas que impulsan la normalización de la lengua quichua.*

*Maneja un bilingüismo coordinado.*

Conoce las técnicas de investigación que le permiten aproximarse a la realidad socio-económica, *política, cultural y educativa de las poblaciones indígenas y del país.*

Maneja elementos de legislación y administración educativas que le ayudan en la gestión escolar.

Maneja un idioma extranjero de manera instrumental.

Posee conocimientos básicos en cuanto al uso de los ordenadores.

### **Perfil Profesional**

Favorece el desarrollo integral y armónico de la personalidad de los educandos

Es una persona madura psicológicamente y realizada profesionalmente

Reflexiona sistemática y críticamente su propia cultura.

*Propicia la valoración y aprendizaje de los rasgos socio-culturales de los diversos pueblos, basado en conocimientos antropológicos, lingüísticos y sociológicos que posee.*

### **Perfil Humano**

*Está identificado culturalmente.*

*Está abierto a la diversidad cultural.*

*Conoce e interpreta críticamente la realidad nacional, latinoamericana y mundial.*

*Conoce y vive los valores y derechos humanos.*

Los perfiles de los graduados declarados en el proyecto académico de la Carrera de EIB (PAC) ante citados, exteriorizan la intencionalidad en la formación docente para la EIB. Se destaca algunos elementos interesantes para la comprensión de la orientación educativo/política del Programa y Carrera, entre ellos los siguientes:

El fortalecimiento y dominio de la lengua ancestral para la EIB; el conocimiento, aprendizaje y valoración de la cultura propia y de la diversidad de culturas que tiene el Ecuador; la autoidentificación cultural y la apertura a la diversidad; la formación en derechos.

Todos ellos se relacionan con la necesidad del pueblo kichwa de fortalecer su propia lengua y con ello de la pervivencia de su propia cultura. *“Lo esencial está en liberar la conciencia para así recuperar el orgullo de la lengua y de ser kichwa”*. (KOWI, entrevista en Diario La Hora, 2011). A partir de ello el desafío educativo es el logro de la alteridad necesaria en toda la sociedad ecuatoriana.

Además el proyecto centra la atención en orientar la educación a la formación en derechos. Desde los derechos más elementales como el acceso a la tierra y la educación

hacia aquellos que tienen que ver con los derechos ciudadanos individuales, colectivos y de la naturaleza, varios de ellos ya incluidos en las últimas constituciones ecuatorianas de 1998 y 2008. Relacionándolo con los desarrollos más recientes sobre la EIB, para (BARONNET, en conferencia, 2013) es indispensable que la educación intercultural incluya el aprendizaje de los derechos que tienen como pueblos<sup>197</sup>.

#### **6.1.4.1. Campo ocupacional y laboral de los graduados de la Carrera de Educación Intercultural Bilingüe (PAC)**

Cada una de las menciones (especificidades en la formación de los docentes) plantea campos ocupacionales y laborales específicos acordes con estas.

**Docencia Básica Intercultural Bilingüe.** El graduado se desempeña:  
Como docentes en instituciones educativas básicas interculturales unidocentes, pluridocentes y completas.

Como directivos en instituciones de educación básica intercultural.

*Como asesores pedagógicos interculturales bilingües.*

**Docencia Parvularia Intercultural Bilingüe.** El graduado se desempeña:

Como docentes y promotores en instituciones interculturales de educación inicial

Como directivos en instituciones de educación inicial intercultural.

Como asesores pedagógicos interculturales bilingües

*Como apoyos técnicos en proyectos estatales y privados de educación inicial intercultural.*

**Docencia y Desarrollo Comunitario Intercultural Bilingüe.**

Como docentes en instituciones educativas básicas interculturales unidocentes, pluridocentes y completas.

Como directivos en instituciones de educación inicial intercultural.

*Como asesores pedagógicos interculturales bilingües.*

*Como apoyos técnicos en proyectos estatales y privados de educación inicial intercultural.*

*Como gestores comunitarios y educativos en proyectos de desarrollo.*

Es interesante contrastar esta declaración con los resultados de una encuesta aplicada en el mes de agosto de 2015 por la instancia institucional que se ocupa de “Seguimiento a Graduados”<sup>198</sup> a un grupo de 41 graduados de la Carrera de EIB entre el mes de marzo de 2014 y julio de 2015, pertenecientes a los Centros de Apoyo Otavalo, Cayambe y Latacunga. Se encuentra que la mayor parte de los graduados encuestados

---

<sup>197</sup> Baronnet marca aquí la importancia del conocimiento del Derecho Consuetudinario. Ver también Ricardo Colmenares. En Ecuador, ver Pacha Terán, 2002.

<sup>198</sup> La encuesta a la que hacemos referencia es un instrumento diseñado por la Carrera de EIB (PAC) que tiene como fin recabar información sobre aquellos elementos positivos y aquellos desafíos que tiene en la formación. La encuesta se toma a los graduados de la carrera y ofrece una retroalimentación importante para el proyecto educativo. A partir de estos datos se plantean cursos o actividades tanto para graduados como para los estudiantes en curso.



30 de ellos (o sea, más del 71%) tienen actividades laborales relacionadas con el campo de la educación y la docencia, bien sea en espacios escolares, instituciones relacionadas con la educación, especificada como actividad de enseñanza y la inclusión social; así como organizaciones no gubernamentales en su mayoría, de la zona o sector de su origen (comunidades, barrios, parroquias o cantones).

#### **6.1.4.2. Los perfiles de ingreso y el sistema de becas**

De acuerdo al artículo 25 del Reglamento General de Facultad, para matricularse por primera vez, los aspirantes deben cumplir con los siguientes:

- Título de bachiller refrendado
- Copia de la cédula de identidad
- Cancelar derechos de colegiatura establecidos por la universidad
- Aprobar un propedéutico de 6 meses de duración
- Estar vinculado a las organizaciones indígenas y/o a proyectos o trabajo de desarrollo comunitario, urbano marginal con pueblos originarios y campesinos.*

A partir del análisis socioeconómico de la población estudiantil de la UPS que realiza la Coordinación de Bienestar Universitario se encuentra que los estudiantes de la Carrera de Educación Intercultural Bilingüe (PAC) se encuentran entre los quintiles socioeconómicos 1 y 2. Es decir son estudiantes que pertenecen a sectores pobres<sup>199</sup>.

Todos los estudiantes de la Carrera de Educación Intercultural Bilingüe son beneficiarios de beca que otorga la Universidad Politécnica Salesiana<sup>200</sup> por lo que pagan aproximadamente del 12% del valor total del costo real de los estudios.<sup>201</sup>

En cuanto al perfil de ingreso a la Carrera de Educación Intercultural Bilingüe, se prioriza aquellos estudiantes que se encuentran de alguna manera vinculados a proyectos y programas de EIB, muchos de los estudiantes son líderes comunitarios, también docentes en ejercicio que son parte de las redes que favorecen relaciones orgánicas entre el programa y las comunidades indígenas o campesinas.

---

<sup>199</sup> Comunicación personal de la Dirección de la Carrera de EIB

<sup>200</sup> La Universidad Politécnica Salesiana es de sostenimiento privado cofinanciada por el Estado ecuatoriano. Tiene un estudio de pensión diferenciada y un programa de becas.

<sup>201</sup> Comunicación personal de Granda, Director actual de la Carrera, 2016

En cuanto a la composición étnica de los estudiantes, si bien no existe un dato oficial de autoidentificación étnica, los estudiantes de la carrera pertenecen en su mayoría a la nacionalidad kichwa indígena en el caso de Latacunga, Cayambe, Otavalo, Simiatug y Riobamba. Los estudiantes de Wasakentza, pertenecen a la nacionalidad Achuar. Junto con la población indígena, la carrera forma a un buen porcentaje de población mestiza. De esta manera, la oferta académica no es excluyente y promueve espacios educativos pluriculturales<sup>202</sup>.

La presencia de diversos es una característica del programa y la carrera, de manera que acerca a la población históricamente marginada por el colonialismo y el racismo a la educación superior, hay que tener claro, como ya lo hemos enfatizado en el capítulo anterior, que la presencia de diversidad no permite per sé una relación intercultural sostenida (REYES, 2006, p. 45) o puede limitarse a un multiculturalismo folklorizante de la esa misma diversidad.

Ahora bien, el análisis de los fines, objetivos y de los perfiles de egreso de los graduados, nos permite dilucidar en la intencionalidad el programa de una formación más allá del “estar juntos” y tolerancia a la diferencia del otro, postura propia de las perspectivas multiculturalistas. Así, entre los fines del programa se destaca la orientación *al fortalecimiento de la identidad cultural, la construcción de la interculturalidad y consolidar un orden social respetuoso, participativo, equitativo y solidario*.

Por otro lado, nos parece interesante que la propuesta educativa sea para quienes estén interesados o vinculados por la educación intercultural, más allá de su origen étnico, evitando así la oposición esencialista mestizo/ indígena, lo que permite reconocer “las solidaridades y las complicidades mutuas que han tenido en la construcción de proyectos políticos e intelectuales, y donde la voz externa de los académicos se constituye en la única que encarna la justicia reivindicadora” (FIGUEROA, 2016, p. 44). Pues, en el Ecuador, las luchas no son entre indígenas y mestizos en oposición maniquea y además el mestizo está muy cerca del indígena.

---

<sup>202</sup> No hay datos sobre la adscripción identitaria étnico-cultural de los estudiantes. Sin embargo un acercamiento al campo y en el diálogo con los estudiantes de distintos grupos y centros de apoyo confirma su origen étnico-cultural diverso, en su mayoría indígena, los mestizos que estudian en el PAC.

## **6.2. La organización curricular.**

Intentamos en las páginas siguientes, analizar la relación y la coherencia del currículo del Programa Académico Cotopaxi con los planteamientos de la EIB. Para ello, hacemos una revisión de la estructura curricular del PAC, las asignaturas que en este se enuncian y la orientación en cuanto a formación docente que a partir de esta lectura se devela.

El currículo del PAC tiene una organización similar a la de la universidad ecuatoriana en general. Se encuentra organizada bajo el sistema de créditos, en ocho niveles de seis meses de duración cada uno de ellos. En cada nivel, los estudiantes deben aprobar aproximadamente 25 créditos distribuidos entre cinco o seis asignaturas. Diferirá, sin embargo la modalidad de estudios y la formación en territorio a la cual nos referiremos más adelante.

En cuanto a la orientación académica del proyecto de la carrera de Educación Intercultural Bilingüe (PAC), en la revisión de las mallas curriculares de las tres menciones que oferta la Carrera, encontramos de manera importante asignaturas que se orientan a la formación de docentes con un importante enfoque y significatividad de los componentes cultural, lingüístico, antropológico y político. A saber:

- Docencia Básica Intercultural Bilingüe (Ver la malla curricular en el Anexo 1)

Pedagogía Intercultural Bilingüe; Kichwa I, II, III, IV; Introducción a la Antropología Cultural, Corrientes Antropológicas, Realidad Nacional e Indígena, Lingüística General, Lingüística Kichwa, Didáctica de la Lengua Indígena, Cosmovisión Andina, Didáctica de la Lengua 2, Cosmovisión Andina, Historias de la Educación y Experiencias de la EIB, Socialización del niño indígena, Cuento Indígena, Iniciación a la Matemática, Análisis de experiencias de educación preescolar intercultural bilingüe.

- Docencia y Desarrollo Intercultural Bilingüe (Ver la malla curricular en el Anexo 2)

Introducción a la Antropología Cultural; Economía política fundamentos; Pensamiento político ecuatoriano; Problemática agraria, Políticas estatales y mundo

indígena; Pedagogía Intercultural Bilingüe; Kichwa I, II, III, IV; Corrientes Antropológicas; Realidad Nacional e Indígena; Lingüística General; Lingüística Kichwa; Didáctica de la Lengua Indígena; Cosmovisión Andina; Didáctica de la Lengua 2; Cosmovisión Andina; Historias de la Educación y Experiencias de la EIB; Mujer indígena y procesos políticos; Pedagogía Liberadora; Derecho y Organización Indígena; Comuna Indígena; Historia del Movimiento Indígena 1 y 2; Historia del Movimiento Indígena 1 y 2; La Plurinacionalidad.

- Docencia Parvularia Intercultural Bilingüe (Ver la malla curricular en el Anexo 3)

Pedagogía Intercultural Bilingüe; Kichwa I, II, III, IV; Introducción a la Antropología Cultural; Corrientes Antropológicas; Realidad Nacional e Indígena; Lingüística General; Lingüística Kichwa; Didáctica de la Lengua Indígena; Cosmovisión Andina; Didáctica de la Lengua 2; Cosmovisión Andina; Historias de la Educación y Experiencias de la EIB.

Así, la orientación curricular propicia formación del profesorado más allá de la tarea específicamente del aula, o específicamente direccionada al campo del ejercicio de la docencia en aula, ni únicamente se refiere a una formación instrumental únicamente hacia la aplicación del currículo en la escuela.

Por el contrario, la formación prioriza otros aspectos que atienden a las exigencias fundamentales para la profesión docente en la actualidad, relacionadas por ejemplo, con la importancia de “la participación de los maestros en la gestión de las políticas educativas” (CUENCA, 2008, p. 25); o de contar con docentes que permanezcan constantemente vinculados a la comunidad<sup>203</sup> educativa. De acuerdo con esta postura,

---

<sup>203</sup> En investigaciones de tesis de grado de los estudiantes de EIB (PAC) realizadas en 2013 en cuatro comunidades indígenas de la provincia de Imbabura en Ecuador sobre las necesidades de la formación docente en la cual yo fui designada como tutora de la UPS. Los resultados de la indagación a distintos miembros de la comunidad educativa, se encontró que las funciones o roles que se espera que cumplan los docentes se relacionasen con la participación en la vida comunitaria y el apoyo a las actividades de la comunidad. Así mismo, se espera que los docentes desarrollen un trabajo educativo que propicie el fortalecimiento de la lengua y la cultura propia (Fuerez y Cachiguano, 2013).

“no se puede más concebir a los maestros y maestras como técnicos aplicadores de currículos y programas diseñados por otros. Una educación orientada a la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje de los educandos y de las demandas de las comunidades exige una preparación sólida basada en una concepción de la docencia como ámbito del ejercicio profesional y creativo... de manera de formar maestras capaces de tomar decisiones autónomamente” (LÓPEZ y PRADA, 2009, p. 445).

Adicionalmente, para complementar la revisión de la malla curricular del PAC y para tener elementos de contrastación, aunque enfatizamos en que este estudio no es de corte comparativo, se revisa las ofertas curriculares de instituciones de educación superior emblemáticas en el Ecuador en la formación general inicial docente (aunque no exclusivamente para la educación intercultural bilingüe, debido a que a partir del rastreo realizado, además de la UPS, solamente la UNAE tiene una oferta académica vigente para la formación de docentes para la EIB, vigentes en el país<sup>204</sup>,

Tomamos para esta revisión la malla curricular de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, mención Pedagogía de la UPS (Ver la malla curricular en el Anexo 4); la oferta de formación de docentes de Educación Inicial de la UCE (Universidad Central del Ecuador) (Ver la mala curricular en el Anexo 5); la oferta académica para la formación de docentes de Educación Básica de la PUCE (Ver la malla curricular en el Anexo 6); y la oferta de formación de docentes de Educación Básica de la UNAE (Universidad Nacional de Educación) (Ver la malla curricular en el Anexo 7).

Al comparar las asignaturas del PAC (Carrera de EIB) con una revisión de lo explícito en la mallas curriculares de las otras ofertas académicas, se encuentra en estas, a diferencia de lo que ocurren en el PAC, una presencia mínima de asignaturas que se orientan a la formación de docentes en atención a la *diversidad socio étnica y cultural del país*. Así por ejemplo, se encuentra en la malla curricular de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, mención Pedagogía de la UPS: Educación e interculturalidad. En la malla curricular de la PUCE, se plantea la asignatura de Inclusión Educativa. La

---

<sup>204</sup> No fue posible identificar otra institución de formación de docentes para la EIB en el Ecuador además de la UPS y la UNAE. Sin embargo a la fecha de la revisión no se encontró disponible la malla curricular. Otras universidades que se han caracterizado por la formación de docentes de EIB son la Universidad de Cuenca, institución que de acuerdo a la información disponible en la página web del Mineduc, graduó en 2014 230 licenciados en EIB.

UCE incluye la asignatura Principios del Buen Vivir. Finalmente la UNAE<sup>205</sup>, en su propuesta académica integradora coloca algunas cátedras que pueden incidir en la formación de docentes para la diversidad cultural, principalmente en aquellas que la estructura curricular denomina “cátedras integradoras”, tales como: Sistemas y contextos educativos en Educación General Básica; Los contextos de los sujetos educativos y el aprendizaje humano: Educación y entorno familiar; Diseño, gestión y evaluación de modelos curriculares contextualizados, flexibles y adaptados a la EGB, aunque ninguno de ellos topan la especificidad de la Educación Intercultural Bilingüe.

Aunque hemos enfatizado en que el análisis comparativo de los programas académicos de formación de profesores no constituye el centro de este trabajo y que además por la escasa oferta de formación de profesorado para la EIB en el Ecuador no fue posible contrastar con programas para la formación de docentes de EIB, la información que arroja la revisión de las mallas curriculares, posibilita evidenciar la mínima inclusión de los elementos que se requieren para posibilitar la interculturalización real de la educación ecuatoriana en los programas formativos de educación general. En definitiva, no se observa una coherencia entre los programas académicos, los postulados legales del país y su relación con las directrices de la política pública, sin embargo de que tanto la Constitución del Ecuador, la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI), la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES), en el Currículo Nacional para la Educación Básica, así como también en el Currículo Genérico de las Carreras de Educación del Ecuador reconocen la Interculturalidad del país y que esta a su vez constituye un marco y un principio fundamental para la educación ecuatoriana y para el logro del Buen Vivir donde la educación tiene como principio fundamental la interculturalidad.<sup>206</sup>

---

<sup>205</sup> La UNAE presenta en su oferta académica la Carrera de Educación Intercultural Bilingüe. Sin embargo insistimos en que al momento de la revisión, no se ha podido tener acceso a la malla curricular para su análisis. Así mismo, pensamos que tanto el diseño curricular de la Carrera de Educación Intercultural de la UNAE como su ejecución y resultados serán motivo de interesantes análisis en investigaciones posteriores. Para obtener más información del Carrera de EIB de la UNAE, se puede revisar en el siguiente enlace: <http://www.unae.edu.ec/#!intercultural-bilingu-/wd03i>.

<sup>206</sup>. El Artículo 1 de la **Constitución del Ecuador** señala que “El Ecuador es un Estado constitucional de derechos y justicia, social, democrático, soberano, independiente, unitario, **intercultural, plurinacional** y laico. Se organiza en forma de república y se gobierna de manera descentralizada; El Artículo 27 señala que la educación ecuatoriana “...será participativa, obligatoria, **intercultural**, democrática, incluyente y diversa, de calidad y calidez...”. El Artículo 275 señala que **el Buen Vivir como régimen de desarrollo** requerirá que las personas, comunidades, pueblos y nacionalidades gocen efectivamente de sus derechos, y ejerzan responsabilidades en el **marco de la interculturalidad**, del respeto a sus diversidades, y de la convivencia armónica con la naturaleza (el subrayado es nuestro).

Desde nuestra perspectiva la inclusión de lineamientos que delinear la formación del profesorado orientada hacia un ejercicio que prevea la interculturalización del sistema educativo ecuatoriano puede aportar a la superación de la visión reductivista de que “*interculturales debe ser solo los indios*” o de limitar la educación intercultural bilingüe a la perspectiva indigenista.

El currículo intercultural es una propuesta para todos, no solamente para las culturas indígenas, esta propuesta nace de las experiencias educativas emergentes, de resistencia, de esperanza, de lucha, de reivindicación de los derechos de las culturas subordinadas (RAMIREZ, 2006, p. 148).

De acuerdo con Gasche, (2010, p. 115) es indispensable educar a todos los ciudadanos en la alteridad sociocultural existente y para ello, es necesaria una formación docente comprometida con la educación intercultural, que no se limite a la aceptación de la diversidad del país, sino a la comprensión de la diferencia. Se trata de pensar una educación y una escuela que no solo reconozca la diversidad, sino que sobre

---

El Plan Nacional del Buen Vivir de 2013 también señala entre sus objetivos el fortalecimiento de la interculturalidad (ECUADOR, Plan Nacional del Buen Vivir, 2013, p. 17). Así mismo en el Objetivo 5 plantea “Construir espacios de encuentro común y fortalecer la identidad nacional, las identidades diversas, la plurinacionalidad y la interculturalidad”. (ECUADOR, Plan Nacional del Buen Vivir, 2013, p. 82).

El Artículo 4 de la **LOES** plantea como un derecho de los estudiantes “recibir una educación superior laica, **intercultural**, democrática, incluyente y diversa, que impulse la equidad de género, la justicia y la paz”. Así mismo el Artículo 9 que habla sobre la “**educación superior y el buen vivir**”, señala: “La educación superior es condición indispensable para la construcción del derecho del buen vivir, en el **marco de la interculturalidad**, del respeto a la diversidad y la convivencia armónica con la naturaleza”

Así mismo la **LOEI** que rige para los niveles de Educación Inicial, Básica y Bachillerato, en sí misma legisla desde el planteamiento de que toda la educación ecuatoriana es Intercultural. Entonces se refiere a toda la educación como intercultural, por un lado y por otro al fortalecimiento de la EIB. Art. 1, la ley “garantiza el derecho a la educación, determina los principios y fines generales que orientan la educación ecuatoriana en el marco del Buen Vivir, la interculturalidad y la plurinacionalidad”. Así mismo, en el Art. 2, literal z señala como principios de la educación la **Interculturalidad y plurinacionalidad**.- La interculturalidad y plurinacionalidad garantizan a los actores del Sistema el conocimiento, el reconocimiento, el respeto, la valoración, la recreación de las diferentes nacionalidades, culturas y pueblos que conforman el Ecuador y el mundo; así como sus saberes ancestrales, propugnando la unidad en la diversidad, **propiciando el diálogo intercultural e intracultural**, y propendiendo a la valoración de las formas y usos de las diferentes culturas que sean consonantes con los derechos humanos. Así mismo entre los fines de la educación ecuatoriana se encuentra Artículo 2, literal q, “El desarrollo, la promoción y el fortalecimiento de la educación intercultural bilingüe en el Ecuador”; Además, entre las obligaciones del sistema se plantea “Asegurar que el Sistema Nacional de Educación sea intercultural. Art. 6, literal c.

Así mismo, el **Currículo de Educación Básica** (2010) coloca al Buen Vivir como “el principio rector de la transversalidad del currículo” y la Interculturalidad es el eje transversal que propicia “El reconocimiento a la diversidad de manifestaciones étnico-culturales en las esferas local, regional, nacional y planetaria, desde una visión de respeto y valoración”. El CES plantea también que las carreras de educación deben propiciar en la organización académica “el diálogo intercultural de los saberes y el conocimiento que demanda religar la fragmentación de la lógica eurocentrista que separó la ciencia de la cultura y de las humanidades y que durante siglos deslegitimó la diversidad de epistemologías que constituyeron el bagaje de los pueblos”

todo, den cuenta de las diferencias existentes para asegurar la posibilidad de seguir siendo diferentes (LÓPEZ y PRADA, 2009, p. 428).

De otro lado, la revisión de las distintas ofertas académicas nos permite constatar que en el diseño del PAC al igual que las otras ofertas académicas que se toman en esta comparación, se incluyen asignaturas que son comunes a la formación general y clásica del profesorado en el Ecuador como son las siguientes: Pedagogía General, Psicología General, Didáctica General, Psicología Educativa, Psicología del Aprendizaje. Así mismo en la Carrera de Pedagogía de la UPS: Pedagogía General, Psicología General, Didáctica General, Psicología del Aprendizaje. (Malla Curricular en SNA, UPS, 2005 revisión 2016); Pedagogía General, Psicología General, Didáctica General, Psicología del Aprendizaje en la PUCE; Pedagogía 1 y 2, Psicología Educativa, Didácticas especiales en la UC. Estas asignaturas son clásicas de la ciencia del paradigma occidental y de formación de profesorado.

La UNAE por su lado, presenta un currículo interdisciplinar<sup>207</sup>. Este currículo plantea de manera interdisciplinar contenidos como: Sistemas educativos, Modelos educativos, Aprendizaje humano, Modelos curriculares los mismos que son comunes a los que se plantean en las asignaturas de las carreras antes mencionadas.

Finalmente observamos que si bien se marcan algunas diferencias entre los proyectos educativos de las universidades que atienden a la formación inicial del profesorado ecuatoriano en general y el PAC, estas diferencias están más bien dadas por la orientación de la formación y por los contenidos y aprendizajes con un importante carga en lo socio antropológico, cultural, lingüístico y político, así como la inclusión de asignaturas que reflexionan específicamente sobre la educación intercultural, en el caso específico del PAC. Así, encontramos elementos que se distinguen, que hacen referencia a la atención de la formación en el respeto a la diferencia, la formación política del profesorado, el conocimiento y valoración de su cultura, el fortalecimiento de la lengua indígena y del castellano.

Por otro lado, también es posible identificar coincidencias y posibles contradicciones en el planteamiento de asignaturas clásicamente referidas a la formación general del docente desde un enfoque monocultural desde la ciencia

---

<sup>207</sup> Acorde con la "Propuesta de Currículo Genérico de las Carrea de Educación" del Consejo de Educación Superior del Ecuador, 2015



occidental. En este caso, la orientación que requiere el currículo no es solamente interdisciplinar sino también intercultural por lo que es necesario un proyecto académico que pueda atender la diversidad socio-étnico-cultural, lingüística y epistémico de la sociedad ecuatoriana que propicie no solo el respeto sino el reconocimiento del otro, de “sus conocimientos, de sus maneras de ser y de habitar el mundo” (BARONNET, en conferencia, 2013). Y los puentes que la universidad pueda generar entre ellos en las posibilidades de “interactuar entre sujetos de diversas culturas y tradiciones epistemológicas igualmente distintas” (LÓPEZ y PRADA, 2009, p. 436). El diseño curricular intercultural, para Ramirez (2006, p. 111) contendrá en su interior tres elementos importes “los saberes, las lenguas y las prácticas culturales”.

### **6.2.1. La organización y gestión académica del programa**

EL PAC, actualmente, Carrera de Educación Intercultural Bilingüe se gestiona desde la Sede Quito de la Universidad Politécnica Salesiana donde se encuentra la Dirección de la Carrera y donde sesiona periódicamente el Consejo Académico de la Carrera.

Para la gestión de los procesos educativos en territorio, es decir en las provincias donde se lleva a cabo el programa, se cuenta con cinco centros de apoyo<sup>208</sup> en las localidades de Otavalo en la provincia de Imbabura, Cayambe en la provincia de Pichincha, Latacunga en la provincia de Cotopaxi, Riobamba en la provincia de Chimborazo, Simiatug en la provincia de Bolívar y Wasakentza en Morana Santiago. Los cuatro primeros se encuentran en provincias con población mestiza e indígena kichwa andina y la el último para población achuar.

El centro de apoyo con mayor tradición por la época de creación es el de Latacunga, fue el primero que se crea una vez que la gestión del programa opta por bajar del páramo de Zumbahua de la provincia de Cotopaxi a la capital de la provincia en Latacunga<sup>209</sup>

---

<sup>208</sup> No se cuenta con documentación sobre los centros de apoyo y su funcionamiento, de acuerdo a la comunicación personal de Granda, Director de la Carrera, 2016. Los datos que se proveen en este acápite son producto de las observaciones y diálogo con la Dirección de Carrera y las coordinaciones de los centros de apoyo.

<sup>209</sup> Ver Capítulo III. Acápite 4: De la Universidad en el Páramo a la Carrera de Educación Intercultural Bilingüe y la ampliación de la cobertura.

Cada centro de apoyo cuenta con un coordinador quien además de actividades docentes se encarga de la gestión académico- administrativa, acompañan el proceso formativo de los estudiantes y procuran un nexo entre la comunidad y la institucionalidad universitaria.

Además de los coordinadores de los centros de apoyo, están los coordinadores zonales. Uno para la sierra norte (Otavalo, Cayambe) y Wasakentza y otro para la zona sierra sur (Latacunga, Riobamba, Simiatug).

Es importante anotar que los coordinadores de los centros de apoyo son una figura importante en la articulación del programa académico con las comunidades y organizaciones de segundo grado, “porque son actores que vienen desde la misma red son claves en lo que sería esa relación orgánica entre carrera organizaciones y comunidades” (académico A UPS, entrevista, 2016).

#### **6.2.1.1. La organización y gestión de los aprendizajes.**

##### *La modalidad de estudios y los encuentros presenciales*

Si bien el calendario y la organización académica se asimilan a la exigencia de las instancias reguladoras de la educación superior del Ecuador, en concordancia con los sujetos que se forma, principalmente docentes de EIB en ejercicio o vinculados a procesos de alfabetización, atención a la educación infantil o responsables de actividades de organización en sus comunidades y sus necesidades, el programa se oferta en modalidad distancia que prevé encuentros presenciales tanto en las instalaciones de los centros de apoyo (territorio) como en Quito.<sup>210</sup>

La periodicidad y organización de la presencialidad y asistencia a los centros de apoyo tiene que ver con la carga académica de cada una de las asignaturas de la malla curricular (En el anexo 8 se presenta un ejemplo de la periodicidad y organización de los encuentros presenciales del caso del centro de apoyo Cayambe). En la gestión del aprendizaje los encuentros presenciales constituyen un espacio importante de relación de intercambio y de aproximación de la realidad. El mayor número de encuentros se

---

<sup>210</sup> Los encuentros presenciales en Quito se llevan a cabo desde el año 2013. Esta decisión tiene que ver con las demandas y regulaciones del Estado.

llevan a cabo en los distintos centros de apoyo: “Nosotros tenemos entre 8 y 9 encuentros semestrales. Aunque eso no nos exige el Estado, sin embargo nosotros hemos tenido más porque eso nos piden los alumnos, porque ellos no podrían venir, porque para ellos son importantes”(académico A UPS, comunicación personal, 2016). Así, la posibilidad de atención en territorio permite cercanía con los contextos y realidades de los estudiantes, la mayoría de ellos, como se ha señalado pertenecientes a comunidades indígenas, lo que posibilita que los destinatarios no tengan que abandonar sus comunidades para acceder a la educación superior.

Los encuentros presenciales que se llevan a cabo en Quito, ocurren también en fin de semana. Durante los días de los encuentros presenciales, los estudiantes se alojan en la Residencia Universitaria Intercultural de la UPS, ubicada en el sur de la ciudad. Más adelante nos referiremos con más detalle a la residencia universitaria de la UPS y al servicio que esta presta, no solamente a los alumnos de EIB, sino también de otras carreras de la UPS donde se tiene estudiantes indígenas y afroecuatorianos

#### *El uso de ambientes virtuales de aprendizaje<sup>211</sup>*

Como recurso de apoyo al proceso formativo, a partir de 2013 se diseña un ambiente virtual de aprendizaje en Plataforma Moodle denominado AVAC (AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAJE COOPERATIVO<sup>212</sup>). (Ver anexo 9, un ejemplo)

El AVAC es un conjunto de recursos y herramientas digitales articuladas en un espacio de carácter educativo formal. De acuerdo con la propia definición de la institución, el AVAC:

es un espacio multipropósito diseñado para la presentación de la planificación de la asignatura; entrega, recepción y retroalimentación de tareas de aprendizaje; presentación de material complementario de lectura; creación de foros de aprendizaje; desarrollo de productos; seguimiento y acompañamiento a estudiantes y otras actividades que el docente planifique, según las herramientas que facilite la plataforma. El ambiente virtual ayuda a que el estudiante esté en

---

<sup>211</sup> De acuerdo a los datos de la Agencia de Regulación y Control de las Telecomunicaciones del Ecuador ARCOTEL, el Ecuador en los últimos incrementa la conectividad de 6% de acceso a internet por persona en 2010 a 44,14% en 2015. El acceso a internet se solventa con el acceso en los ciber cafes privados o infocentros creados por el Estado. Además del acceso a internet en los Centros de Apoyo de la Carrera.

<sup>212</sup> Tiene como metodología didáctica la propuesta del aprendizaje colaborativo. Ver Villagómez., et al, 2011

contacto con el tutor y sus compañeros, sin la obligatoriedad de la presencia física. (UPS, 2015, p. 22).

A cada asignatura le corresponde un aula virtual que es manejada por cada docente. Algunos materiales académico-didácticos que se colocan en los AVAC's son los planes didácticos y los planes de lecturas y tareas académicas previstas para el desarrollo de cada asignatura. La metodología que se emplea es la del aprendizaje cooperativo<sup>213</sup>

Así mismo, el AVAC es una herramienta<sup>214</sup> que permite además de interacción entre los estudiantes y el docente, a través de recursos como el foro, el chat, o la mensajería; cumple con la función de facilitar la entrega y recepción de tareas por parte de los estudiantes. Esto último evita el desplazamiento continuo de los estudiantes a los Centros de Apoyo, sin embargo, como ya se ha mencionado cada centro de apoyo tiene un laboratorio de computación con acceso a internet permanente desde donde los estudiantes pueden realizar consultas y enviar las tareas.

El uso de ambientes virtuales de aprendizaje hace posible el acompañamiento del docente durante el proceso de aprendizaje y la retroalimentación que se genera a partir del uso de las diferentes herramientas que brinda la plataforma de trabajo, en tiempos acordados dentro de la planificación de las asignaturas y acuerdos con los estudiantes. (UPS, 2015, p. 8).

#### **6.2.1.2. La planificación didáctica, los materiales y las tareas**

De acuerdo a lo revisado en la documentación a la que se tuvo acceso la planificación didáctica de cada asignatura parte de un objetivo general del curso y está organizada en cuatro unidades de aprendizaje cada una con un objetivo específico.

Así mismo, por cada unidad de aprendizaje se seleccionan textos de lectura o documentos para la organización de los materiales de estudio. De la misma manera por cada unidad didáctica se propone un conjunto de tareas orientadas al logro de los aprendizajes planteados en los objetivos. Los estudiantes tienen un mes para el desarrollo de cada tarea.

---

<sup>213</sup> Ver, (Narvaez, Padilla, Villagómez, 2011, Experiencias de trabajo cooperativo en la UPS)

<sup>214</sup> Comunicación personal de funcionaria de la UNADEDVI. Unidad de Educación Virtual de la UPS.

Si bien no analizamos la totalidad de planes microcurriculares del proyecto académico, al no ser este el alcance específico de esta investigación, si seleccionamos algunos de ellos, referenciados en las conversaciones tematizadas con los distintos actores, en el marco de esta investigación por su relevancia y significatividad en la comprensión de la práctica de la interculturalidad en el programa o también aquellas donde se puede encontrar contradicciones. De cada una de ellas se toma tanto los objetivos específicos, como a los contenidos de aprendizaje. (Ver anexo 11).

Tomamos como ejemplo cuatro asignaturas que desde la referencia en el diálogo con los actores y el análisis documental, se relacionan con los desarrollos sobre interculturalidad, la educación intercultural, la formación crítica y política de los sujetos y la educación para el diálogo de saberes:

#### *Pedagogía Intercultural*

Desde el análisis del plan microcurricular, se encuentra que esta asignatura trabaja la comprensión de interculturalidad y de la pedagogía desde una perspectiva intercultural, las experiencias de educación intercultural en la región y en América Latina y sus concreciones curriculares como en lo que tienen que ver con las aplicaciones didácticas y en los contextos escolares y de aula.

#### *Realidad Nacional e Indígena.*

En esta asignatura se trabaja la realidad del país y de los pueblos indígenas en el contexto nacional y en el marco de la constitución del Estado nacional, la herencia colonial y la colonialidad. Así mismo, la realidad del país y de la población indígena en el marco de los contextos neoliberales y posneoliberales. Se centra en el análisis crítico de la situación del indio y sus históricas condiciones de exclusión económica y social.

#### *Cosmovisión Andina*<sup>215</sup>

La comprensión de las relaciones conceptuales del territorio y del manejo de la realidad, la simbología y ritualidad; la cosmovisión como estructura social que permite la identificación (calendario agrícola, astronómico, festivo y religioso); la visión política

---

<sup>215</sup> “La cosmovisión es la elaboración humana que recupera las maneras de ver, sentir y percibir la totalidad de la realidad, esto es los seres humanos, el conjunto de la naturaleza y el cosmos. Todas las culturas del mundo tienen su particular cosmovisión, por lo tanto las nuestras ubicadas en esta parte del planeta y en este continente también las tienen.” Kawsay (2005, p. 14 citado por, ZENTENO, 2009, p. 84).

de las comunidades, los saberes. Los aportes a la sociedad nacional y la democratización de la sociedad y la construcción del Estado plurinacional.

#### *Historia de la Educación y Experiencias de la EIB en el Ecuador*

Reflexiona temáticas fundamentales relacionadas con la educación indígena del Ecuador y de educación propia, sus aportes a las condiciones de vida de los pueblos. Así mismo discute los procesos de institucionalización de la educación indígena en el Ecuador, la oficialización de la EIB y los aportes desde la educación a la interculturalidad y a la sociedad en su conjunto.

En segundo lugar, tomamos como ejemplo dos asignaturas que de acuerdo a lo referenciado por los actores y la revisión documental priorizan los contenidos y referentes de la ciencia occidental y plantean la necesidad de reflexión y construcción de modelos propios.

#### *Pedagogía General*

La asignatura trabaja en su parte inicial la fundamentación y conceptualización de la pedagogía y las ciencias de la educación, su evolución histórica y epistemología desde una perspectiva de la ciencia occidental. En un segundo momento trabaja los agentes educativos con el fin de contextualizar a los procesos locales y comunitarios y en atención a las necesidades de los contextos.

#### *Psicología del Aprendizaje*

La asignatura trabaja las teorías del aprendizaje, desde los enfoques piagetianos, cognitivistas y constructivistas, en relación con la orientación del sistema educativo ecuatoriano, su currículo general y el de la EIB. En la última parte se reflexiona sobre la “construcción de un modelo de aprendizaje que responda a los contextos culturales”.

Encontramos un tercer grupo de asignaturas que se encuentran en el campo de la didáctica y que desde la reflexión de los procesos de enseñanza aprendizaje en espacios escolares y áulicos plantean la necesidad y las posibilidades de modelos centrados en procesos de conocimiento desde los saberes y conocimientos propios y desde los contextos culturales.

### *Didáctica de la Matemática*

La asignatura se orienta al estudio y análisis desde la cosmovisión indígena de la naturaleza, matemática y didáctica de las nociones de número natural, sistemas de numeración y escritura, el cálculo, operaciones matemáticas y el sistema de medidas. Se plantea el uso de recursos matemáticos y su aplicación didáctica como la Taptana y otros propios.

### *Didáctica de las Ciencias Naturales*

Se aborda la asignatura explicitando un enfoque educativo en esta área desde la cosmovisión andina así como la importancia de propiciar procesos educativos para el diálogo de saberes y la reflexión sobre los saberes propios y los conocimientos científicos.

Finalmente, un último grupo de asignaturas que queremos referenciar es el de la lengua indígena o el Kichwa. Estas asignaturas se orientan al fortalecimiento de la lengua materna, a su revalorización, recuperación, los desarrollos para el uso cotidiano, académico, educativo, literario y la investigación del idioma. En este grupo de asignaturas se encuentra el Kichwa I, Kichwa II, Kichwa III y Lingüística Kichwa.

#### ***6.2.1.3. Las actividades extracurriculares y cursos complementarios de formación y reflexión***

El programa académico organiza actividades extracurriculares de formación complementaria a partir de la demanda de los propios estudiantes y sus necesidades. En el rastreo que se hizo en los canales de comunicación que tiene el programa con los estudiantes y los graduados, se pudo identificar algunos cursos complementarios que se desarrollaron en el año 2015 y lo que va del 2016.

De entre ellos, recogemos algunos que aportan a la comprensión de las características del programa en relación con los requerimientos propios. Varios de estos cursos se desarrollan en los centros de apoyo del programa, es decir, en territorio.

## Curso de Ciencias Ancestrales y Etnomatemática



Fuente: Universidad Politécnica Salesiana

**Ilustración 11: Cartel curso Ciencias Ancestrales & Etnomatemática**

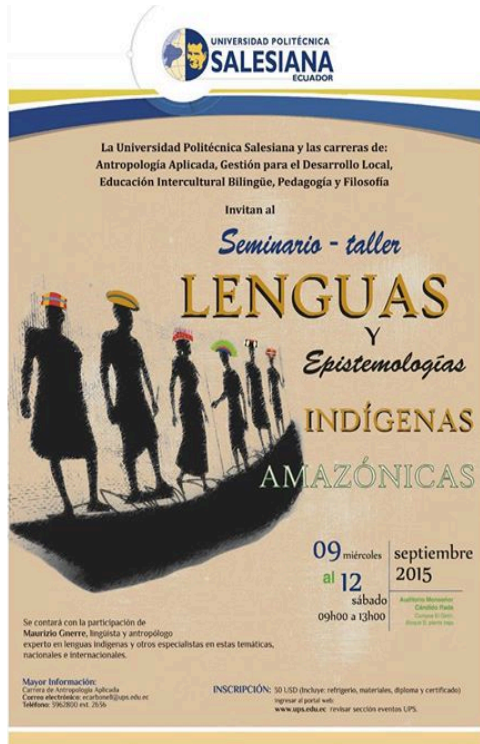
El curso de Ciencias Ancestrales y etnomatemática fue dictado en el Centro de Apoyo Cayambe por el profesor y reconocido intelectual indígena kichwa Luís Montaluisa. El curso incluyó temas que pueden propiciar procesos educativos que incluyan la ciencia occidental, pero también los saberes propios de los pueblos indígenas: Sistema de numeración kichwa, instrumentos de cálculo prehispánicos, la taptana y cosmovisión andina. El conocimiento de saberes y ciencia ancestrales permite no solo su revalorización, “desmitificar la sabiduría de los europeos y creer más en nosotros mismos” (MONTALUISA, 2011, p. 7), por lo tanto puede aportar a procesos de descolonización.

La formación de docentes que aporte a la inclusión de epistemologías, metodologías y recursos de los propios contextos y de la cultura que facilita el logro de los conocimientos escolares deseados, como el caso de la numeración y el cálculo. Pero además propicia el diálogo de los saberes y ciencia propia con los conocimientos



occidentales, como en el caso del uso de la Taptana<sup>216</sup> (Ver Anexo 10) en la enseñanza-aprendizaje de la matemática.

### Seminario taller de Lenguas y Epistemología indígenas amazónicas



Fuente: Universidad Politécnica Salesiana

**Ilustración 12: Cartel Seminario - Taller Lenguas y Epistemologías**

El seminario de Lenguas y Epistemología Indígenas se llevó a cabo en el mes de septiembre de 2015 con el fin de reflexionar sobre los avances en la reflexión y el debate sobre lenguas y epistemologías ancestrales desde el punto de vista de diversos actores, lingüistas, antropólogos, líderes indígenas, estudiantes, etc.

Foro: Significado e importancia de la Chakana y los ciclos andinos. El foro discute la importancia de la chakana en la cosmovisión andina y sus aplicaciones en las prácticas culturales.

<sup>216</sup> La Taptana del sistema decimal que es la chunkachina contribuye a comprender el sistema de numeración decimal. Fue diseñada para que los alumnos y los educadores comprendan cómo se ha construido el sistema de numeración que ha sido utilizado por muchas culturas...

UNIVERSIDAD POLITÉCNICA SALESIANA ECUADOR

La Universidad Politécnica Salesiana, la Carrera de Educación Intercultural Bilingüe y la Biblioteca del centro de formación continua Cayambe, invitan a estudiantes, egresados y graduados y público interesado al foro

**"Significado e importancia de la Chakana y los ciclos andinos"**

**Panelistas**  
César Pilataxi   Eduardo Castro   Julio Uquillas   Mario Bustos

**Moderadores**  
Luis Peña   Luis Jarrín

**Cayambe**  
14 jueves | julio  
y 15 | 2016  
viernes | Biblioteca del Centro de  
17h00 a 18h30 | Formación Continua Cayambe

Mayor Información:  
Facebook | Biblioteca UPS Cayambe  
Telf | 3962800 ext. 2515 | cvasconez@ups.edu.ec

BIBLIOTECA Cayambe

Fuente: Universidad Politécnica Salesiana

**Ilustración 13: Cartel Curso Significado e importancia de la Chakana y los ciclos andinos**

Curso de kichwa con el objetivo de perfeccionar el manejo de la lengua en los estudiantes y graduados.

UNIVERSIDAD POLITÉCNICA SALESIANA ECUADOR

La carrera de Educación Intercultural Bilingüe invita al

**Curso de KICHWA Básico**

Fecha  
Del 23 mayo al 16 junio

Horario  
17h00 a 19h30  
martes, miércoles y jueves

Duración  
60 horas

Costo  
\$60

Lugar  
Centro de Formación Continua UPS  
Cayambe  
Av. Natalia Jarrin y 9 de Octubre

Se entregará certificado de aprobación

Información e inscripciones:  
Profesor Luis Peña  
correo electrónico:  
lpena@ups.edu.ec  
Telf. 023962800 ext. 2503

[www.ups.edu.ec](http://www.ups.edu.ec)

Fuente: Universidad Politécnica Salesiana

**Ilustración 14: Cartel curso de Kichwa.**

### **6.2.2. El premio diálogo de saberes que otorga SENESCYT**

En enero de 2016, la Carrera de EIB recibió de SENESCYT el reconocimiento denominado “diálogo de saberes” como institución de educación superior “que mejor ha implementado la interacción permanente entre saberes, conocimientos, prácticas y técnicas” (UPS, Noticias UPS, 2016), además de considerar el ámbito de incidencia del programa académico que desde su creación hasta la actualidad ha formado más de mil profesores para la EIB,

esto con el fin de que los comuneros logren obtener su título de tercer nivel sin la necesidad de salir de sus localidades... Los graduados de la UPS son quienes sostienen la educación intercultural bilingüe que se está potenciando en el Ecuador, (Juncosa, 2016, citado por Diario ELTELEGRAFO, 2016).

En la ceremonia de entrega de premios de SENESCYT, sobre diálogo de saberes participó uno de los graduados del programa académico, el docente indígena de la provincia de Cotopaxi, Carlos Chinachi, “quien obtuvo su título en el año de 2009 y desde entonces trabaja como docente en la escuela de la localidad en la que creció. Para él, la UPS es conocida como la ‘Universidad de los indígenas’.” (DIARIO EL TELEGRAFO, 2016).

### **6.3. El proyecto de rediseño curricular de 2015**

En el año 2015, por disposición de las instancias de control nacionales SENESCYT y CES, se inicia un proceso de rediseño curricular de todas las Carreras de Ciencias de la Educación del Ecuador, colocando como prioritarias las Carreras de Ciencias de la Educación Intercultural Bilingüe en el Artículo 50, literal C del Reglamento de Régimen Académico (ECUADOR, RRA, 2013, p. 26)<sup>217</sup>

El Currículo Genérico para las Carreras de Educación fue elaborado por el CES con la asesoría de Elizabeth Larrea, funcionaria del gobierno y Ángel Pérez Gómez, profesor

---

<sup>217</sup> Ya hemos comentado previamente que en la actualidad en el Ecuador las ofertas académicas para la formación de docentes para la EIB es escasa. Del rastreo que se ha realizado en las instituciones de Educación Superior del país actualmente la Carrera de Formación de docentes para la EIB se encuentra únicamente en la UPS, UNAE. Nos interesa indicar que en el año 2011 el Estado ecuatoriano realizó un proceso de evaluación de los ISPEDS (Institutos Superiores Pedagógicos) que finalizó con el cierre de 23 pedagógicos. Esta medida redujo completamente la oferta de formación de profesorado en Ecuador. La creación de la UNAE supliría la oferta de los institutos pedagógicos.

de la Universidad de Málaga-España<sup>218</sup> y la participación de delegados de 33 universidades del país que cuentan con carreras de ciencias de la educación<sup>219</sup>.

El documento se fundamenta en un horizonte holístico (Forero; Pérez; Añez; Arranga); un horizonte constructivista (Piaget, Vigotsky, Ausubel, Luria); un horizonte (Morín); horizonte ecológico (Bronfenbrenner); horizonte conectivista (Cobo, Siemens). Como enfoque de formación docente se plantea un proceso de investigación acción que requiere permanentes espacio de prácticas docentes que propicien “teorizar la práctica y experimentar la teoría (PERERZ-GOMEZ, s/a, p. 2).

La importancia que Pérez Gómez (2014, 2015) en la asesoría brindada al CES le otorga al “prácticum” es a criterio nuestro interesante para la formación inicial docente e incluso para la formación de docentes en carrera. En el caso de la Carrera de Educación Intercultural Bilingüe de la UPS, la posibilidad de teorizar desde los distintos referentes que adopta la carrera, varios de ellos ya señalados en las páginas anteriores y otros que serán detallados más adelante en la revisión del documento de rediseño curricular, las experiencias docentes en EIB de los estudiantes que a su vez son profesores en distintos contextos socio-culturales, permiten ir construyendo un campo reflexivo importante para enriquecer la teoría educativa en el campo de la EIB del país; así mismo los aportes de los lineamientos teóricos y los saberes permiten en el proceso formativo correlacionar las perspectivas educativas, pedagógicas, culturales, antropológicas y de la interculturalidad, con las propias prácticas y experiencias.

Tanto para el rediseño de las carreras de educación en general, como para las de EIB, el CES otorgó plazos máximos para el cumplimiento (ECUADOR, RRA, Disposición transitoria tercera, 2013, p. 48). A partir de ello, el organismo encargado de concretar los procesos de rediseños curriculares elaboró el Currículo Genérico de las Carreras de Educación<sup>220</sup> del Ecuador. Desde este marco institucional se elabora el rediseño curricular de la Carrera de Educación Intercultural Bilingüe que fue presentado

---

<sup>218</sup> La documentación sobre el proceso de construcción del Currículo Genérico de las Carreras de Educación del Ecuador se encuentra disponible en el sitio web del Consejo de Educación Superior del Ecuador:

[http://www.ces.gob.ec/index.php?option=com\\_phocadownload&view=category&id=236&Itemid=556](http://www.ces.gob.ec/index.php?option=com_phocadownload&view=category&id=236&Itemid=556)

<sup>219</sup> En el caso de la UPS, participé personalmente como delegada institucional.

al CES en junio de 2015. Posterior a la entrega del documento al CES, este mismo organismo elabora un reglamento específico para las carreras de tercer nivel que se ofertarán en el país en modalidad no presencial: Reglamento para carreras y programas académicos en modalidades en línea, a distancia y semipresencial o de convergencia de medios. Este reglamento fue expedido en diciembre de 2015. A partir de ello, se requieren algunos ajustes en lo que tiene que ver con la gestión académica y la modalidad de estudios.

Sin embargo de que, como se ha dicho, el rediseño de la oferta académica, se encuentra en revisión, el proceso de construcción constituyó un espacio de reflexión importante para los docentes, graduados y centros focales, sobre la misma propuesta académica formadora de docentes de EIB.

En la revisión realizada, encontramos una riqueza importante tanto en la perspectiva sobre la comprensión de la interculturalidad y su práctica en los procesos de formación docente. Su análisis contribuye a la comprensión del objeto de estudio de esta investigación y a la comprensión sobre las posibilidades y limitantes para el logro de la práctica de la interculturalidad.

Transcribimos a continuación el objetivo, destinatarios, pertinencia del programa, perfiles, enfoques y perspectivas así como los planteamientos en cuanto a conocimientos, saberes y diálogo de saberes y pluralismo epistémico:

El objetivo, manifiesta la orientación de lo que será lo constitutivo y la perspectiva del programa, marca como elemento fundamental la pertinencia, elemento que evidencia valoración contextual y la necesaria vinculación con territorio que evidencia la carrera tanto en su planteamiento como en el diseño de su gestión:

Formar profesionales de la educación para diseñar y desarrollar propuestas educativas con pertinencia social, cultural y lingüística que contribuyan al desarrollo de los pueblos y nacionalidades indígenas y a la construcción de una sociedad intercultural (UPS, Proyecto de Rediseño Curricular, Carrera de Educación Intercultural Bilingüe, 2015, p. 8).

Destinatarios prioritarios, son los jóvenes y adultos indígenas vinculados a la EIB o a las organizaciones comunitarias o de sus respectivos contextos. Así mismo,

entre los destinatarios del programa se encuentran además jóvenes o adultos independientemente de su origen o auto identificación étnico cultural (mestizos, afroecuatorianos, blancos, montubios) vinculados a la EIB<sup>221</sup>

- Jóvenes y adultos indígenas con experiencia en el ámbito de la educación Intercultural bilingüe, o con interés para vincularse a dicho ámbito educativo.
- Jóvenes y adultos indígenas interesados en el diseño y desarrollo de propuestas educativas con pertinencia social, cultural y lingüística.
- Jóvenes y adultos indígenas comprometidos con el fortalecimiento y dominio de su lengua materna, y la apuesta por el fortalecimiento de aquella en sus comunidades y respectivos contextos.
- Jóvenes y adultos indígenas vinculados al trabajo de las organizaciones de sus respectivos contextos.

Con respecto a la pertinencia del programa el documento cita los problemas y necesidades de los contextos en relación a los objetivos del Plan Nacional de Buen Vivir 2013-2017 (UPS, Proyecto de Rediseño Curricular de la Carrera de EIB, 2015, p. 6). Entre los elementos planteados se destacan los siguientes: 1. “Altos niveles de deserción, repitencia y rezago educativo de la población indígena”; 2. “...a necesidad de ofertar una propuesta de EIB de calidad, así como nuevos recursos docentes que estén en capacidad de llevar adelante dicha tarea”; 3. “...la necesidad de diseñar propuestas de formación docente que apunten a potenciar la formación de los docentes del sistema de educación intercultural bilingüe”; 4. “...la necesidad de diseñar propuestas de formación docente que desarrollen en los futuros docentes de la EIB las experticias para aplicar la educación en la lengua materna de los estudiantes y además del castellano”; 5 “...Exclusión de conocimientos indígenas de la educación y ausencia de diálogo de saberes: Históricamente el eje articulador del modelo educativo implementado en el país ha sido el conocimiento científico”, por lo que se plantea la necesidad de “...promover el diseño de propuestas de formación docente orientadas a formar a los docentes de la EIB en la recuperación de los conocimientos ancestrales y su inclusión en las propuestas curriculares y el trabajo del día a día del aula”.

Así mismo, el documento plantea los aportes que la Carrera de EIB de la UPS, a cubrir las necesidades de formación del talento humano para la EIB del país, a partir de un Estudio de Demanda para las Carreras de Educación realizado por la (UPS, 2014, p. 7) en ocho provincias de la Sierra y Amazonía ecuatoriana (Imbabura, Pichincha,

---

<sup>221</sup> Comunicación personal (Farfán, 2014, Granda, 2016)

Cotopaxi, Chimborazo, Bolívar, Cañar, Sucumbíos, y Morona Santiago). Según esta investigación, apenas el 34,5 % de instituciones educativas cuentan con profesionales especializados en educación intercultural bilingüe. El estudio también arroja como dato que en los próximos tres años cada escuela de EIB requerirá incorporar un promedio de tres profesores con formación en EIB en sus instituciones educativa (UPS, 2014, p. 8), lo que implica una importante demanda real para la formación docente de EIB.

Al respecto de las orientaciones de los “conocimiento y los saberes que tienen en cuenta la construcción del objeto de estudio de la profesión, el documento menciona la **multi e interdisciplinaridad y el diálogo de saberes**”<sup>222</sup>. Puntualmente el texto dice:

La EIB es un objeto de estudio complejo en el que se imbrican tres campos diferenciados pero que están íntimamente relacionados entre sí: *la educación, la cultura y la lengua*. Un objeto de estudio con estas características requiere, necesariamente, de la construcción y puesta en juego de una perspectiva analítica en el que confluyan e imbriquen varias disciplinas....

De igual manera, la discusión sobre el bilingüismo en la educación plantea la necesidad de una perspectiva en la que se imbriquen aportes de la Lingüística, la Antropología y la Pedagogía. (...) el abordaje y estudio de la EIB *no solo requiere del diálogo entre diferentes disciplinas científicas, sino también del diálogo entre conocimientos provenientes de diferentes fuentes*. Desde sus inicios, la EIB ha sido un tipo de educación que se ha movido entre dos horizontes culturales y que ha buscado, por un lado, enraizarse en la cultura de la población indígena y, por otro, abrirse a los elementos de la cultura de la población blanco mestiza, que está más alineada con lo que se conoce como cultura occidental. En tal medida, la EIB ha sido un tipo de educación que ha demandado, para su análisis y práctica, tanto de los aportes de los conocimientos disciplinares generados por la ciencia, como de los aportes de los conocimientos producidos por las colectividades indígenas.

Considerando lo anterior, *el pluralismo epistémico y diálogo entre ciencia y conocimientos ancestrales constituye no solo un elemento obligatorio de la propuesta formativa de la Licenciatura en EIB, sino una orientación que siempre debe ser considerada el momento de trabajar cada una de las asignaturas y de desarrollar los proyectos y actividades de aprendizaje que buscan articular los contenidos de las diferentes asignaturas*. (UPS, Rediseño Curricular de la Carrera de EIB, 2015, p. 12 -13, el subrayado es nuestro)

Entre las “habilidades y destrezas teóricas, metodológicas y actitudinales que contempla el currículo para lograr la incorporación del diálogo de saberes

---

<sup>222</sup> El formato de rediseño curricular de las carreras de grado proporcionado por el CES incluye interrogantes sobre estos aspectos

ancestrales, cotidianos y tradicionales, de inclusión, diversidad y enfoque de género”<sup>223</sup>

- Manejar las categorías y conceptos clave para entender las *relaciones de poder y dominación* que se dan entre individuos y colectividades de diferentes grupos culturales, género, orientación sexual; así como aquellas relaciones de discriminación y exclusión que se ejerce sobre la población con capacidades especiales.
- Comprender, desde una perspectiva crítica, los procesos de dominación ejercidos en el país sobre la población indígena, afrodescendiente, las mujeres, la población GLTB, así como los procesos de discriminación y exclusión que vive la población con capacidades especiales.
- Valorar el contenido y alcance de *las luchas llevadas adelante por los colectivos subalternizados* con el fin de democratizar la sociedad, así como los proyectos que terceros impulsan para dar cabida a grupos que han sido tradicionalmente invisibilizados y excluidos (en el caso de la población con capacidades especiales).
- Identificar el lugar que ocupa en el mapa social por su condición étnica, de género, generacional, etc. y reflexionar sobre las implicaciones que aquello tiene.
- Comprender, desde una *perspectiva crítica, los procesos del colonialismo epistémico que se han desarrollado en América Latina y el Ecuador*, y el impacto que dichos procesos han tenido en la sociedad.
- Entender y valorar las luchas y proyectos de aquellas colectividades que apuestan *por el pluralismo epistémico*.
- Valorar la diversidad cultural y reconocer el valor de los conocimientos que las *colectividades subalternizadas* han generado en el transcurso de la historia. (UPS, Rediseño Curricular, Carrera de Educación Intercultural Bilingüe, 2015, p. 13, el subrayado es nuestro).

#### 6.4. La residencia universitaria intercultural de la UPS en Quito

*Llegar a ser estudiante universitario, transitar por una institución superior, permanecer, avanzar en una carrera implica una serie de aprendizajes, interacciones, vinculaciones y prácticas diferentes que hacen a los estudiantes ‘estudiantes universitarios’ y que por supuesto excede lo meramente ‘académico’. Pero además, pertenecer a un grupo étnico no-blanco, no mestizo en el Ecuador puede significar aun otras estrategias extras y/o diversas que ser estudiante universitario a secas, se es un ‘estudiante universitario afro, indígena o amazónico*  
Verónica Di Caudo

La residencia universitaria intercultural de la UPS se encuentra ubicada en el sur de la ciudad de Quito, aunque toma ese nombre en el año 2013, desde 2011 recibe

---

<sup>223</sup> De acuerdo con el formato establecido por el CES para los rediseños de las carreras de grado



estudiantes de diversas comunidades y orígenes étnicos, becados por la UPS. Los aloja proporcionándoles acceso a la educación superior en diversas carreras de la universidad de modalidad presencial.

La carrera que históricamente ha reunido mayor número de estudiantes fue la de Gerencia y Liderazgo (25.93%), seguida por Contabilidad y Auditoría (16,67%), Pedagogía (14,81%) y Biotecnología con (12,96%) (Di CAUDO, 2014, p. 20)

Desde 2013 hasta la actualidad la Residencia Universitaria recibe también a los estudiantes del PAC actual Carrera de Educación Intercultural Bilingüe para los encuentros presenciales que se llevan a cabo en Quito. Así mismo, ofrece a los estudiantes alojamiento durante los días en que de acuerdo a la organización del proceso, requieren permanecer en la ciudad de Quito.

## **6.5. El convenio PROEIB-ANDES**

El PROEIB-ANDES, es el Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos, “destinado a apoyar la consolidación y el desarrollo de la educación intercultural bilingüe (EIB) en Latinoamérica, a través de la formación de los recursos humanos que este tipo de educación requiere” (PROEIB-ANDES, 2016).

Este programa inicia con la participación y como iniciativa conjunta de varios países de la región (Bolivia, Colombia, Chile, Ecuador, Perú y Argentina). En cada país hay una institución de referencia como punto focal (PROEIB-ANDES, 2016):

En Colombia, la Universidad del Cauca en Popayán.

En Ecuador, la Universidad Politécnica Salesiana, a través de su Programa Académico de Cotopaxi, en Latacunga

En el Perú, la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, a través de su Instituto de Investigaciones en Lingüística Aplicada, en Lima

En Chile, la Universidad de la Frontera, a través de su Instituto de Estudios Indígenas, en Temuco.

En Argentina, el Ministerio de Educación a través de su Proyecto de “Escuelas Aborígenes” En Bolivia, la Universidad Mayor de San Simón (UMSS), a través de su Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

Las líneas de acción del PROEIB-ANDES son: Formación de recursos humanos, investigación, gestión del conocimiento y cooperación en red.

A partir de 2007, se constituye FUNPROEIB-ANDES<sup>224</sup>. Actualmente la Fundación PROEIB-ANDES (Fundación para la Educación en contextos de multilingüismo y pluriculturalidad) es una organización civil internacional sin fines de lucro de cobertura latinoamericana con base en Cochabamba Bolivia (FUNPROEIBANDES, 2016) que lleva en curso varias investigaciones sobre pueblos indígenas, plurinacionalidad, multilingüismo y políticas lingüísticas y educativas en Bolivia, Perú, Ecuador y Colombia.

Para la UPS, el Programa Académico Cotopaxi, ser miembro de PROEIB-ANDES, primero, y de FUNPROEIB-ANDES, brinda la posibilidad de trabajo en las tres líneas de acción. Una de ellas, la cooperación en red. Este es un elemento fundamental en programas que tiene objetivos comunes porque propician su fortalecimiento conjunto. De estos vínculos, se desprenden otros vínculos con otros programas académicos de la región.

---

<sup>224</sup> Hasta 2007, el PROEIB-ANDES, contó con el apoyo y la cooperación del GIZ de Alemania. Ya sin este apoyo, se conforma el FUNPROEIB-ANDES

## **7. CAPITULO VI**

### **REFLEXIONES FINALES**

#### **LO QUE APRENDIMOS Y LO QUE SENTIMOS.**

La pregunta central de la investigación que concluimos en este capítulo, como lo hemos subrayado a lo largo de los cinco capítulos que lo preceden, tiene que ver con la comprensión sobre cómo el Programa Académico Cotopaxi, unidad de análisis de este estudio, comprende la diversidad socio cultural, étnica y lingüística y, cómo incluye la dimensión interculturalidad como potencial descolonizador en el proceso de formación de docentes para la educación intercultural bilingüe.

Tenemos en la investigación una doble perspectiva, la de los sujetos individuales y colectivos y la perspectiva de la documentación existente a la que se tuvo acceso. Nos hemos interesado en entender los sentidos que los sujetos le dan a la dimensión interculturalidad en el PAC y cómo esta se explicita en los documentos revisados. Metodológicamente, no hemos separado la voz de los actores (estudiantes, docentes, indígenas, mestizos, salesianos, intelectuales, académicos, líderes indígenas y comunitarios), aunque no ignoramos las asimetrías presentes en la estructura social, hemos preferido entender a los sujetos y sus agencias en su historicidad y encontrar en su voz más que contradicciones, complementariedades.

Nos propusimos elaborar una lectura de la historia de la educación del Ecuador, desde la perspectiva de la colonialidad/decolonialidad, una de nuestras principales opciones teóricas. Así mismo, hemos dedicado un capítulo de la tesis a la génesis de la educación intercultural bilingüe del Ecuador del Programa Académico Cotopaxi y a su desarrollo en el que hemos identificado y caracterizado tres momentos a lo largo de los 22 años de su funcionamiento.

Nos creemos asertivos al recurrir a la memoria, por ello hemos indagado en los testimonios de los actores en el deseo de entender los sentidos que estos les dan a la interculturalidad y a su práctica en el proceso formativo inicial docente de programa estudiando, como parte de su proyecto político y su militancia y como posibilidad descolonizadora. La misma lectura se realiza en la documentación revisada.

En cada capítulo hemos buscado responder a las interrogantes de investigación planteadas inicialmente y en cada uno de ellos las respuestas van colocando también los hallazgos a los que llegamos.

Miramos tanto en el ejercicio de la investigación como en los hallazgos, reflexiones, interacciones: Aprendizajes. No dejo de mencionar que el proceso de la investigación y lo aprendido, me implica y me toca, como persona, como mujer y como docente, por ello, nos referimos también a lo que sentimos en esta investigación, definiéndonos así como sujetos “sentipensantes”.

Por ello plantemos a continuación la sistematización de lo encontrado a manera de lo que hemos aprendido y lo que hemos sentido.

## 7.1. Lo que aprendimos



*No hay nada quijotesco, ni romántico en querer cambiar el mundo. Es posible. Es el oficio al que la humanidad se ha dedicado desde siempre. No concibo mejor vida que una dedicada a la efervescencia, a las ilusiones, a la terquedad que niega la inevitabilidad del caos y la desesperanza.*

*Gioconda Belli*

### 7.1.1. Primer aprendizaje: La interculturalidad se practica.

Coincidimos con varios autores con que la interculturalidad es un campo emergente, por ello resulta por demás complejo llegar a definir la interculturalidad de una sola forma, más por el contrario, su comprensión requiere siempre de un acercamiento multidisciplinar. Por otro lado, en el Ecuador el uso del término va a variar dependiendo de los distintos contextos, realidades y momentos en que este se produce y de la apropiación que de este se hace.

En este esfuerzo por acercarnos a una explicación más clara de lo que es la interculturalidad, iniciamos diciendo que, como concepto discrepa con el de multiculturalismo. Este (multiculturalismo) nace en el norte, en un contexto de reconocimiento de la diferencia cultural y étnica, pero concibe a la cultura y las diferencias como estáticas.

Desde la política pública el multiculturalismo, reconoce a las minorías y su realidad de dominación; visibiliza las diferencias culturales y en este marco la realidad de exclusión de los subalternos, pero con una visión asistencialista o integracionista y homogeneizadora. Se encuentra instalado en el discurso de la tolerancia y respeto pero no abarca la relación entre culturas diferentes.

Desde la perspectiva multicultural, se confunde con el uso del término interculturalidad, o se los utiliza como que fueran símiles, principalmente en la elaboración de políticas de los estados o de organizaciones internacionales, pensadas desde afuera, objetivando a los sujetos y finalmente disminuyendo su capacidad de movilización.

A diferencia de lo que ocurre con el multiculturalismo, la interculturalidad en cambio, nace en el sur, desde las demandas reivindicatorias de los mismos pueblos indígenas, se encuentra en las luchas constantes de los excluidos por lograr una inclusión y participación en la sociedad en condiciones de mayor igualdad, en el reconocimiento; sin dejar de ser y con capacidad de agencia. Como tal, tiene un potente contenido político y ético que, tiene que ver con el reconocimiento, la lucha por los derechos individuales y colectivos y de la necesidad de participación y decisión de todos en la sociedad y su gobierno.

Interculturalidad, más que con la tolerancia, tiene que ver con la alteridad porque desde sus postulados plantea la relación entre distintos grupos y culturas, desde la valoración de lo propio y del aprendizaje del otro. Entiende a las culturas en dinámica, en constante resignificación, en perspectiva histórica, por eso la interculturalidad tiene que ver con la interhistoricidad, y con posibilidad de imbricación entre culturas e historias, generando entre ellas intersecciones e interfaces; posibilidades dialogantes, reconocimiento de lo propio y del otro, lo que hemos denominado en este tesis, como el “ir para volver”.

Para nosotros, la interculturalidad es una práctica es a la vez, camino y utopía, que se construye en el día a día, en lo local, en lo particular, su motor se encuentra en la memoria de la exclusión, en las múltiples formas de resistencia y el anhelo de una vida mejor. Como práctica y como camino hacia una realidad posible, requiere de voluntades conjuntas, de la participación y las agencias necesarias para luchar contra la dominación y la promoción de la igualdad en la diferencia, de acciones concretas y asertivas y de la posibilidad de incidir en las instancias de poder y de diseño de políticas y de su concreción, además de propiciar condiciones de mayor igualdad y equidad también en espacios locales, en los escolares y el aula.

Esto significa reconocer el conflicto y la historia de dominación, como también reconocer las alianzas y proximidad de luchas compartidas. Creemos que solo desde esta claridad se puede gestar relaciones interculturales realmente posibles, o “*entre culturas*”. Lo contrario, sería caer en el “romanticismo” ingenuo que terminaría pervirtiendo el proyecto político y ético.

Vista desde esta perspectiva, la práctica de la interculturalidad tiene un enorme potencial descolonizador, lo que no significa retornar al pasado previo a la colonización, sino más bien la posibilidad de que, desde el pensamiento crítico se pueda contribuir al desarrollo de acciones para la construcción de una sociedad distinta, de interrogar las “herencias coloniales” y de plantear las alternativas posibles. Por eso interculturalidad y descolonización no pueden ser pensadas como algo logrado o terminado, al contrario es un proceso, un camino que requieren del esfuerzo histórico de largo aliento y del aporte de múltiples disciplinas y actores y tampoco pueden pensarse separadas. Pero por otro lado también es necesario reconocer que hay un camino andado y que posiblemente, en nuestro país, al menos las condiciones jurídicas y sociales sean mucho más favorables que en las décadas pasadas.

En el caso ecuatoriano, como resultado de la agencia de la misma organización indígena, como lo hemos ya señalado, se logra visibilizar la diversidad ecuatoriana, aquellos que fueron históricamente retirados de la historia nacional, sino además instalar en el debate académico y político y en las misma legislación ecuatoriana las nociones interculturalidad, plurinacionalidad, multilingüismo, buen vivir, derechos colectivos, etc. Nos queda claro, además que el logro de estas conquistas, constituyen un aporte para la sociedad ecuatoriana en su conjunto.

En el caso estudiado, en el PAC, la interculturalidad como práctica ocurre en los espacios de lo local. Las relaciones interculturales, se producen en las interrelaciones que se dan entre los sujetos, en los espacios de aula, en los espacios de reflexión, de formación académica y formación política. Es justamente en estos intersticios donde estos procesos se producen, en estos espacios donde las alternativas pedagógicas son posibles.

### **7.1.2. Segundo aprendizaje: La educación intercultural como alternativa pedagógica.**

La educación intercultural en el Ecuador surge de la mano de la organización indígena y de otros actores (sectores de la sociedad civil, de la iglesia y académicos de izquierda). Su origen se encuentra en las luchas reivindicatorias de la población históricamente excluida en un contexto de luchas por la tierra (décadas de 1970 y 1980), por los derechos y la autodeterminación. Las escuelas propias y la EIB surgen como una alternativa a la desatención del Estado a los sectores campesinos e indígenas, en algunos casos y en otros, a la educación monocultural, monolingüe homogeneizadora, integracionista y civilizatoria; paradigma que ha seguido la educación ecuatoriana desde los orígenes del estado-nación. Como tal se caracteriza por la búsqueda de la pertinencia educativa, el respeto, valoración de la cultura y lengua propia, la autovaloración, reproducción y producción de saberes, la autonomía, la liberación, la descolonización.

Tanto las escuelas propias, como las interculturales bilingües, constituyen alternativas pedagógicas, que al lograr apropiarse (en términos simbólicos y a veces fácticos) de la institución escolar, proponen alternativas educativas en relación con las demandas de los propios sujetos que se educan a las cuales, la educación estatal no puede responder, por su misma vocación fundacional de la creación de la república de carácter civilizatorio a la cual la educación respondía. Como alternativas a lo establecido, interrogan el discurso educativo dominante, ofreciendo una opción educativa diferenciada, en búsqueda de pertinencia y autonomía.

Con amplia proyección política, las experiencias de EIB y escuela propia se encuentran en relación constante con la organización indígena para quienes la educación fortalece la organización y esta a la vez fortalece la educación. Son muchísimos los ejemplos de escuelas gestadas, organizadas y sostenidas por los comuneros, estas a la vez de constituirse en espacios educativos escolares, se convertía en el centro de la

organización, en el espacio de confluencia y decisión política de la comunidad, como aquellas que hemos descrito en el caso del SEIC, donde hemos marcado el origen más cercano del Programa Académico Cotopaxi o sus predecesoras, las escuelas indígenas de Cayambe que abren camino a la EIB. La educación intercultural así, no puede sino ser parte del proyecto político de los propios pueblos, de las luchas y aspiraciones de los sectores que históricamente han sido excluidos del proyecto del estado nación ecuatoriano.

Al analizar puntualmente el caso del PAC, heredero la experiencia de las escuelas indígenas de Cotopaxi y propositivo de una intencionalidad pedagógica para la formación de docentes diferenciada para la EIB, encontramos en el programa, fuertes impulsos que lo llevan a constituirse en una propuesta educativa con rasgos propios y que sobre todo, le permiten permanecer en el tiempo, posibilitando una realidad distinta a la existente en el país, en el campo de la formación docente, constituyéndose en una propuesta diferente a la tradición formadora de docentes del país. Situamos entonces el PAC como experiencia educativa que se inscribe en marco de lo alternativo a lo tradicional, monocultural y hegemónico. Como alternativa pedagógica, encuentra en la pedagogía, el lugar de las posibilidades de lo andado y de lo por andar.

### **7.1.3. Tercer aprendizaje: La interculturalidad en la formación docente, debe ser vista como una práctica**

La educación intercultural no puede ser vista como algo concluido, se hace y se rehace en las pedagogías de la experiencia, de la vinculación con la realidad, en la reflexión, en la acción, en la intervención. En muchos casos exige procesos de desaprendizaje, de reaprendizaje y de aprendizajes nuevos. Implica una interrogación constante del proyecto educativo y continua vigilancia y relación con distintos actores y sujetos. Entendemos así mismo a la interculturalidad en la educación y en el caso estudiado la interculturalidad en la formación docente como una práctica y una alternativa que requiere:

Uno: *una clara comprensión de las necesidades educativas de los sujetos que se educan*, es aquí donde entra en juego la pertinencia del proyecto académico, por ello, muchos de los contenidos y objetos de aprendizaje deberán ser “negociados” o al menos discutidos con los destinatarios. En el caso del PAC, encontramos en el diálogo con los actores y en la documentación secundaria analizada, que continuamente hay una



preocupación por la inclusión de estas necesidades y por diversas vías, a veces por la vía más formal e institucional y otras en espacios de encuentro informal, de retroalimentación con diversos actores, con información provista por las instituciones escolares, por las organizaciones comunitarias. Como lo hemos visto, el proyecto académico incluye las demandas de la organización indígena. Así mismo, el proceso educativo se retroalimenta y enriquece posibilitando cursos de formación complementaria.

Dos: *la inclusión de la lengua propia, saberes y conocimientos propios, pero no solo como medios educativos, sino sobre todo, como fines.* Por eso, la interculturalidad no se reduce al uso de lenguas y elementos de la cultura propia como medios para la aculturización e integración de los sujetos a la cultura dominante, porque eso sería reducir la interculturalidad a un fin meramente funcional. De acuerdo con los testimonios de los actantes la práctica de la interculturalidad en el proceso formativo y una formación docentes que incluyan en su futura práctica lenguas, saberes y conocimientos propios implica esfuerzos orientados a la revitalización de la lengua y su uso en la escuela y más allá del espacio doméstico, a la que fueron reducidas en los procesos de colonización. Sin embargo, en la experiencia formativa del PAC, propuesta de educación intercultural bilingüe, no se aprecia un uso continuo de la lengua propia, esto puede deberse a que la mayor parte de material bibliográfico está disponible principalmente en castellano y al desconocimiento del kichwa por parte de un buen número de docentes, principalmente mestizos.

En cuanto a la inclusión de saberes y conocimientos, se puede apreciar que esto ocurre en dos niveles. El primero que es el espacios de aula, en el campo de la didáctica y del recurso didáctico; el segundo que tiene que ver con el desarrollo de foros, cursos y debates (tapatana, chakana, cosmovisión andina, conocimientos ancestrales) con invitados representantes de la academia indígena y mestiza para el aprendizaje y uso en contextos escolares. Sin embargo, por otro lado, en el campo de la formación pedagógico-disciplinar, se encuentra una priorización de contenidos y material bibliográfico de la tradición psicopedagógica occidental que se incluye en las reformas educativas latinoamericanas y que fueron incluidas en las reformas educativas ecuatorianas (incluso en el MOSEIB) a partir de las década de 1990, principalmente corrientes piagetianas, cognitivistas y constructivistas. Así mismo, son múltiples los planteamientos de los actores sobre la necesidad de investigación, sistematización y

organización de saberes pedagógicos y disciplinares propios para propiciar su uso en los espacios escolares.

En lo que refiere al bilingüismo, tanto la perspectiva de los actores como la documentación, muestra como fundamental en la formación del profesorado el fortalecimiento de las dos lenguas, la lengua propia que por constitución y derecho es la lengua de los pueblos y de uso en comunidades y contextos familiares y domésticos; y el fortalecimiento del castellano que además de ser la lengua de relación intercultural, es la lengua oficial del país y les permite una mejor comprensión de las lógicas de la cultura dominante.

En el testimonio de los actores en el PAC, se identifica una alta valoración del kichwa y la intencionalidad de su uso en los contextos escolares, mirando el bilingüismo, no como un problema, como lo hace la educación de corte colonial y civilizatoria, sino como una posibilidad de propiciar relaciones interculturales en la lucha contra la discriminación y la subvaloración de la lengua incluso por parte de los mismo indígenas, quienes por su histórica posición de desigualdad en la estructura social ecuatoriana han sufrido discriminación y racismo incluso de tipo lingüístico y a la par el reconocimiento del aporte del kichwa al castellano ecuatoriano de uso cotidiano, no solo por las expresiones e hibridaciones idiomáticas, sino sobre todo por las lógicas andinas inmersas en la cultura mestiza ecuatoriana.

Así mismo se evidencia en los testimonios de los actores del PAC la necesidad de pensar en el uso del kichwa, no solo a nivel funcional para acercar al conocimiento de occidente sino que además advierten la necesidad de vitalizarlo en varios contextos, incluso el académico. Esta valoración de la lengua materna propicia que de manera constante se demanden y oferten cursos extracurriculares y de extensión de kichwa en los que participan diversos actores.

Por otro lado se aprecia en los múltiples acercamientos etnográficos el conocimiento y dominio del kichwa en los estudiantes indígenas. En las visitas a los centros de apoyo, se constató que los indígenas, incluso en los estudiantes más jóvenes tienen un buen manejo del kichwa, de todos ellos, son las mujeres quienes tienen un manejo completo del idioma. Los estudiantes mestizos en cambio, otorgan importancia al aprendizaje y/o recuperación del kichwa, muchos de ellos han vivido procesos de

desaprendizaje, aunque señalan que se requiere más tiempo y más espacios de diálogo para el logro del bilingüismo o su fortalecimiento. En lo que se refiere a los docentes del PAC, los indígenas tienen un dominio de la lengua y lo utilizan en los procesos formativos. Por otro lado, se encuentra la preocupación por el aprendizaje de la lengua por parte los directivos y docentes mestizos, quienes participan en procesos formativos con la intencionalidad de incrementar su uso en diversos espacios.

Así mismo, hay un trabajo insistente en el aprendizaje y dominio del castellano como parte del proceso formativo. En los estudiantes indígenas, principalmente en las mujeres en su mayoría comuneras, donde la primera lengua de relación es el kichwa, la interferencia y el hablado “motoso” es común. Durante la formación se desarrollan procesos para el logro de un buen manejo también del castellano que es la lengua oficial y de relación intercultural en el país.

Tres: *la comprensión y uso pedagógico de las epistemologías propias, de las formas propias de acercarse al conocimiento y de los propios procesos de aprendizaje y socialización.* Sobre este aspecto que nos parece determinante para el logro, no solo de la pertinencia sino además de la eficacia de los procesos educativos, es posible evidenciarlo, desde la perspectiva de los actores en la reflexión sobre la importancia de la educación y su funcionalidad y entendido más como metodología didáctica. En el proyecto académico, se encuentra explicitado como cosmovisión de los pueblos andinos.

Además corresponde ver la relacionalidad entre los proyectos educativos y las formas sociales propias de los pueblos y comunidades (tejidos sociales comunitarios, ciudadanías colectivas y no solo individuales, procesos de solidaridades diversas, sororidad). Tanto en el proyecto académico, como en los testimonios de los actuantes se muestra una alta valoración a las pedagogías de las lógicas, valores y modos comunitarios (ayllu, aylluyarishpa, minka, raymi, etc) y su uso como estrategias didácticas. Se aprecia en la documentación oficial revisada que el aprendizaje y valoración de las epistemologías propias se utilizan. Sin embargo, en los mismos testimonios los actuantes plantean la necesidad de su sistematización y organización, así como su desarrollo y producción académica y en lengua propia.

Cuatro: *la inclusión de saberes propios, pero también de la ciencia occidental y el conocimiento de las lógicas de la cultura dominante*, a la par de la dotación de herramientas que permitan comprender la sociedad ecuatoriana mestiza (moderna-occidental).

En múltiples testimonios de los actores del PAC, se evidencia la preocupación por el conocimiento de la ciencia occidental, sino también sobre las lógicas de pensamiento de y de acción occidental y la comprensión del mundo, la historia colonial y el colonialismo. Para los actores, hay una visión que se da en la necesidad de apropiación de estos conocimientos, en esta apropiación que se manifiesta en ese “ir para volver” de la comprensión del otro occidental y del otro indígena y del aprendizaje de su cultura, conocimientos y saberes, sin dejar de ser. Entonces se puede identificar la posibilidad de situarse en los dos mundos y conocimientos. Esto, por su puesto implica flexibilidad, y un posicionamiento crítico y constante reflexión que permita identificar la tensión entre priorizar solo el conocimiento occidental o el reduccionismo de exotividad o folklorizar el conocimiento y la cultura indígena. Pero por otro lado, para muchos de los actores, el conocimiento de la cultura y ciencia occidental, constituye una posibilidad y una herramienta de defensa fundamental para su participación en el conjunto de la sociedad.

Cinco: un *proyecto formativo diferenciado y construido de forma participativa*, que incluya propuestas curriculares con perspectiva intercultural, en cuya construcción participen de diversas formas los sujetos (individuales y colectivos) para quienes la propuesta educativa está destinada; que considere las múltiples lecciones y experiencias que no solo en el Ecuador, sino en la región se han producido en el campo de la educación intercultural. El currículo como tal, no puede ser visto como algo cerrado y terminado. Pero además se requiere de una propuesta educativa de largo aliento y con compromiso histórico.

En el caso del PAC, se encuentra que se cuenta con un diseño curricular que fue planteado al inicio del programa, pero que en su concreción no permanece estático al incorporar los nuevos requerimientos que la práctica y los tiempos van exigiendo. Así mismo, se evidencia un proyecto curricular, que puede ser definido como “de avanzada” por sus actores, incorpora tempranamente para su creación (1994) nociones como plurinacionalidad, interculturalidad, bilingüismo, lo que le dota de amplitud y perspectiva histórica.

*Seis: de un proyecto formativo en coherencia con las múltiples expresiones de resistencia de los pueblos andinos y vinculadas a los procesos y luchas reivindicatorias de las comunidades y su organización.*

En el testimonio de los actores es constante la reflexión en el PAC sobre la importancia de una formación docente vinculada a las demandas históricas y reivindicaciones culturales, étnicas, sociales y los derechos de las comunidades y pueblos indígenas. Los procesos de formación docente diferenciada y pertinente a las necesidades educativas de los sujetos hacen parte de las formas de resistencia de los pueblos andino y de las luchas por conseguir una educación que garantice sus derechos y reconocimiento en el colectivo de lo social.

Hemos identificado tres momentos en el desarrollo histórico del PAC. El inicial que es la llamada Universidad en el Páramo que responde al momento de mayor fuerza en la organización del pueblo indígena y coincide con el levantamiento indígena que proclama los 500 años de resistencia de los pueblos frente a la invasión española. Como propuesta crítica y antihegemónica a la educación tradicional y al sistema socio-económico excluyente que caracteriza a la historia del país y que se agudiza con las reformas de la década de 1990. El segundo momento tiene que ver con la necesidad de transformaciones al interior del mismo PAC y la necesidad de ampliar la oferta académica a otras regiones andinas y de la amazonía. Este momento coincide con un proceso de movilidad y demandas de la organización indígena, como lo relatan los actores. Y el tercer momento que tiene que ver con mayores exigencias de institucionalización en el que se consolidan procesos académicos y de apoyos institucionales como la residencia intercultural, así como también la inclusión de tecnologías y el desarrollo de entornos virtuales de aprendizaje. Pero por otro lado, este tercer momento cuenta con mayor reflexión académica tanto de académicos indígenas como mestizos, mayor madurez y formación del cuerpo docente y continuos procesos de reflexión que se apoyan en las interrelaciones que se generan con las comunidades, desde los centros de apoyo.

Así mismo, en el proyecto académico referenciado en el Capítulo V, se incluyen vistas en su relación de complementariedad las históricas demandas del pueblo indígena de lucha por la tierra y más actualmente por el agua, la interculturalidad, el plurilingüismo y la plurinacionalidad.

Siete: *posibilitar la formación de docentes para una educación que propicie el diálogo intercultural, el diálogo de conocimientos y saberes y la producción de conocimientos, su utilidad y continuidad.* Esto significa reconocer que si bien el diálogo intercultural no se expresa como algo continuo y logrado, en el caso del programa estudiado, si constituye una preocupación que desafía la formación del profesorado en la intencionalidad de generar diálogos interculturales y de saberes.

En la experiencia del PAC, si es posible identificar interacciones e hibridaciones, se puede observar la intencionalidad de fomentar un diálogo intercultural. De acuerdo al testimonio de los actores, existen prácticas cotidianas de relaciones interculturales y que propician vínculos y nexos entre los participantes. No descartamos las asimetrías que pueden existir, como práctica socio-educativa, en el PAC, en especial en lo que tiene que ver con la priorización del aprendizaje del conocimiento occidental, sin embargo en sus actores hay una predisposición a interrogar de manera constante el proyecto académico, lo que contribuye a la reflexión constante y retroalimentación y a pensarse en un proceso que propicie el diálogo intercultural que se anhela y relaciones entre sujetos y entre culturas más equitativas.

Ocho: *un espacio para la formación de docentes que propicie procesos educativos vinculados al proyecto político de las comunidades y pueblos indígenas.* La formación de docentes con un profundo sentido político con la concepción y construcción de un “mundo mejor” y con la comprensión con la historia de los pueblos y comunidades y sus luchas

El PAC, como lo hemos visto en el Capítulo V, muestra tanto en las definiciones de la propuesta académica, como en las curriculares, planteamientos de muchas cercanía, no solo con las demandas, sino también con la propia perspectiva y visión de lo que para la organización indígena las organizaciones locales, a las organizaciones de base es la educación y la formación de educadores para la EIB.

Otro elemento que muestra la preocupación continua por mantener cercanía con las necesidades educativas de los sujetos (colectivos e individuales) y con el proyecto político es la relación de las coordinaciones de los centros de apoyo con las organizaciones locales comunitarias. Esta relación ayuda, como lo expresan los actores a mantener “conexión a tierra”, es decir pertinencia.

Por otro lado, en los datos revisados en la documentación existente, sobre la incidencia del PAC, se encuentra que los docentes formados pertenecen a las mismas comunidades y pueblos donde se encuentra la escuela en la que ejercen el trabajo docente; muchos de ellos se forman de manera simultánea a su trabajo como maestros en sus propias comunidades, también se encuentra que varios de ellos tienen apoyo de las mismas comunidades para continuar sus estudios.

Nueve: *ser pensada de manera situada y en territorio, en espacio local pero con perspectiva regional y nacional.* Lo que significa educación superior en contextos, espacios donde por un lado la educación superior no llega y por otro lado, dirigida a sujetos para quienes la oferta educativa nacional no ha sido ni pensada, ni propuesta y, que por su situación geográfica y económicas no podrían acceder ni permanecer en la educación superior.

Adicionalmente, la tierra y el territorio tienen un valor simbólico de relevancia en la cultura indígena a nivel individual y colectivo; es conocido que en la historia nacional muchas de las luchas indígenas han estado vinculadas a los derechos por la tierra comunal, que es el espacios de reproducción socio-cultural.

La experiencia del PAC, nace situada en la comunidad indígena de Zumbahua en el páramo cotopaxense, en estrecha vinculación con los procesos educativos previos de la comunidad y la provincia, para ubicarse posteriormente en Latacunga y, abrirse a otros espacios de la sierra y la Amazonía ecuatoriana.

La ubicación en territorio como característica del PAC privilegia la atención a sectores históricamente excluidos y la posibilidad de mantener pertinencia con las demandas propias de las provincias y comunidades. En este marco los coordinadores de los centros de apoyo, académicos de la localidad con importante trayectoria y vinculados a las organizaciones comunitarias de base, cumplen un rol de nexo entre el proyecto formativo y las demandas educativas del territorio.

Diez: *no folklorizar ni exotizar lo indígena sino, que reconozca la cultura en su dinámica y los sujetos con movilidad,* o lo que significa la comprensión de la cultura propia y sus relaciones con la cultura dominante, el aprendizaje de los conocimientos propios como los que se producen en occidente y por los colonizadores. Así mismo

como la posibilidad de aprender en territorio y fuera de este y la posibilidad de movilizarse de aprender desde los lenguajes de occidente.

El PAC prevé en el proceso el acercamiento de orden académico a los centros urbanos, principalmente a Quito. La llegada de los estudiantes a la residencia universitaria intercultural de la UPS en Quito propicia un espacio de relaciones interétnicas e interculturales, así mismo, favorece el acercamiento a las lógicas urbana societales, algunas veces los acercamientos a los centros urbanos provocan experiencias conflictivas en el marco del racismo que caracteriza la sociedad quiteña, pero también el programa propicia espacios para reflexión, acompañamiento y el desarrollo de herramientas de resistencia y la posibilidades de participación, de aprendizaje mutuos, de acercamiento a experiencias académicas y los procesos de etnogénesis.

*Once: ser vista como la posibilidad de transformación y liberación.* La educación como posibilitadora de fortalecer la lucha contra la pobreza, el racismo, la exclusión y la desigualdad. Así como la educación para la lectura del mundo, de la realidad, pensando en su transformación y en busca de un presente y un futuro mejor.

Los testimonios de los actores dotan a la educación un sentido transformador, desde la comprensión de esta como posibilitadora de la organización, así como también posibilitadora de mejores condiciones de vida. El valor de la educación en todos sus niveles y particularmente de la educación superior en estos contextos donde el acceso la permanencia y escolaridad son mínimos y con altos índices de analfabetismo y rezago escolar, tiene un sentido profundamente esperanzador, porque en aquellos que se educan está la esperanza de un futuro más digno, además está en ellos la esperanza de poder incidir en los espacios de poder.

*Doce: de la investigación-acción como eje central en la formación.* Se trata de una investigación que proporcione los caminos para poder comprender mejor a los sujetos que se educan, la cultura y cosmovisión y los desarrollos en educación intercultural; que genere entre los diversos actores de la comunidad educativa la reflexión y el diseño de propuestas para poder realizar una intervención adecuada en el proceso educativo.

La investigación educativa es fundamental en la formación y el ejercicio de la docencia, la reflexión de la práctica genera mayores vínculos e interrelaciones con los



conocimientos teóricos, el desarrollo de propuestas pertinentes, la comprensión de las especificidades que tienen la educación en contextos de diversidad cultural y los interfaces de la EIB, a la vez que permiten poner en práctica de manera contextualizada aquellos conocimientos propios de la formación docente, tanto a nivel didáctico-pedagógico, como disciplinar.

En la formación de docentes para la EIB, la investigación educativa toma un rol fundamental porque como hemos señalado, la educación intercultural es un campo emergente, existe mucho por comprender y hacer y por ello la investigación se convierte en una herramienta fundamental.

De acuerdo con los testimonios de los actores, la formación de profesores en el PAC, se orienta a que los estudiantes, en su mayoría docentes de las instituciones comunitarias y de EIB, realicen constantes exploraciones sobre los contextos y sujetos educativos. Así, son múltiples las narraciones que incluyen investigaciones contextualizadas en las propias comunidades y que indagan desde los saberes, costumbres y modos propios, las posibilidades de mejoras educativas, sus condicionantes y dificultades.

En cuanto a la documentación académica revisada, esta incluye acercamientos constantes a los contextos socioculturales, lingüísticos, comunitarios y escolares, la indagación sobre las realidades educativas, los procesos vividos y el planteamiento de nuevas alternativas educativas.

La investigación-acción exige de *autocrítica y creatividad*. Un proyecto educativo y de intervención como el PAC, requiere constantes procesos de investigación-acción. Lo que propicia una profunda reflexión continua para la toma de decisiones y el desarrollo de acciones asertivas para la mejora del proyecto, siempre en relación con la pertinencia social, cultural, lingüística y en función de las expectativas que tiene la sociedad frente a la educación.

En la trayectoria del programa académico, visto desde la perspectiva de los actores se encuentra presente la interrogante en relación al proceso que se lleva, las alternativas posibles y las utopías.

Trece: *el diálogo y la participación en diversas redes y en múltiples espacios para aprendizajes mutuos*. La generación y participación en redes académicas y de investigación sobre educación intercultural y educación intercultural bilingüe a nivel local y regional; el diálogo con la organización comunitaria, con representantes de las organizaciones y con investigadores y académicos.

En los testimonios de los actores como en la indagación documental se encuentra presente el interés de participación en diversas redes tanto en vínculos locales con la organización indígena (con las organizaciones de base, de primer y segundo grado); la retroalimentación desde la academia indígena (intelectuales orgánicos) y no indígena; las redes de investigadores y académicos, a nivel nacional y regional.

De acuerdo con el testimonio de los responsables del programa académico, la vinculación con la comunidad, las organizaciones locales, los líderes y académicos locales se realiza a través de los vínculos que van generando las coordinaciones de los centros de apoyo. Así mismo, en estos testimonios se destaca el vínculo que tiene el programa académico, desde sus inicios con intelectuales indígenas y no indígenas que han contribuido a la reflexión sobre la educación intercultural bilingüe. Algunos de ellos son docentes del mismo programa académico.

La vinculación con PROEIB-ANDES, que es el Programa en Formación Intercultural Bilingüe para los países andinos, con quienes rige un convenio en el que la UPS y particularmente el PAC se convierte en punto focal, colocan una relación de interesante de retroalimentación y apoyos conjuntos, generando la posibilidad de trabajar en red y el desarrollo de vínculos con otras experiencias cercanas como el caso de la Universidad del Cauca en Popayán.

Catorce: *el desarrollo de pedagogías, de materiales educativos y de recursos didácticos propios y contextualizados*. Los desarrollos de una educación intercultural requieren del uso de pedagogías propias, creación y diseño de didácticas que recurran a los saberes propios y los vinculen con conocimientos occidentales, con el fin de lograr una real interculturalización de la educación y recurran a las epistemologías y estrategias de aprendizaje de los sujetos que se educan. Así mismo, se requiere que los materiales educativos y recursos didácticos utilicen referentes del medio, a la par de

introducir elementos, recursos y tecnologías que puedan adecuarse a las necesidades educativas de los educandos.

Desde esta perspectiva, como lo manifiestan los participantes, la formación de docentes debe propiciar que estos en su ejercicio acudan y desarrollen pedagogías, epistemologías y didácticas propias y pertinentes para que se pueda lograr una educación intercultural bilingüe y/o interculturalizar la educación de manera real. De todas maneras, vemos que desde la perspectiva de los actores que la concreción de estos procesos tiene sus complejidades y tensiones y que por lo tanto requiere de propuestas de largo aliento y de prácticas en que la interrogación y la reflexión sean ejes que propicien transformaciones reales.

Son los mismos actores quienes por un lado plantean la necesidad de reflexionar sobre la prioridad de las perspectivas propias en educación, sin dejar de trabajar y profundizar aquellas de corte occidental, pero considerando las características y valores educativos culturales y comunitarios propios. A la par, desde la misma agencia de los actores, se propician espacios no solo en el mismo currículo, como el caso de las asignaturas (pedagogía intercultural, cosmovisión andina, historia de los pueblos y de la EIB) y en algunas didácticas específicas del proyecto educativo, sino en algunas prácticas cotidianas y en el planteamiento de otras estrategias complementarias como el caso de los cursos sobre epistemología, idioma kichwa, matemática andina, filosofía y cosmovisión andina, entre otros.

Y en esto, específicamente hace falta más trabajo, tanto en la formación docente como en el diseño de políticas públicas. Es necesario sistematizar, organizar y desarrollar materiales educativos, compartirlos y utilizarlos en los espacios escolares. El PAC ha iniciado un proceso, pero es necesario avanzar, más aun ahora en que varios miembros de las comunidades indígenas cuentan con formación específica para la EIB.

Quince: *la búsqueda por la pertinencia social, cultural lingüística*. Entendiéndose por pertinencia la relación que debe guardar la educación con la cultura y la lengua, a la vez que importa la eficacia que la educación logre para los requerimientos propios de las sociedades donde esta se produce. La pertinencia educativa toma como referentes las características, necesidades, epistemologías, conocimientos, saberes de los contextos socioculturales y lingüísticos en su dinámica y que propicie la convivencia real y los

aprendizajes mutuos entre culturas diferentes. Desde esta mirada la educación considera la diversidad cultural y lingüística como una riqueza, desde la valoración de lo propio, a la vez que enseña lo otro (la otra cultura, lengua, conocimientos, saberes, epistemologías). Así, la pertinencia se relaciona siempre con el propósito y expectativas que tiene la educación para quienes la proyectan y la efectividad de su concreción.

En el caso del PAC, desde el planteamiento del proyecto académico, se encuentra explicitada una clara relación con las demandas y postulados educativos de la CONAIE y de las organizaciones locales de primer y segundo grado. La presencia en territorio de los centros de apoyo y los coordinadores, dota de cercanía con las necesidades educativas. Así mismo, en los más de veinte años de funcionamiento ha graduado a más de 800 docentes, de acuerdo con los datos revisados en los documentos oficiales de la Carrera de EIB, la mayor parte de ellos son docentes, directivos de escuelas interculturales bilingüe o en territorio indígena. Así mismo, hay varios graduados y estudiantes que lideran las organizaciones indígenas locales y primero, segundo e incluso provinciales; otros están ocupando cargos locales de elección popular.

A futuro sería importante realizar una investigación que permita comprender la incidencia de la formación de docentes del PAC en las prácticas escolares de EIB de los docentes graduados del programa.

Dieciséis: *incluir un enfoque de igualdad de género*. Es importante considerar en la formación del profesorado para la EIB un enfoque que propicie igualdad de género, no solo por la cada vez mayor feminización de la profesión docente, sino además porque en los contextos comunitarios, la mujer cumple un rol fundamental en la reproducción cultural y lingüística.

Por otro lado, aunque en la investigación del caso del PAC no abundamos en la temática, hay que indicar que las comunidades indígenas andinas son de corte patriarcal en tal sentido, para la mujer indígena el acceso a la educación y la permanencia, así como el acceso a educación superior requiere siempre de mayores esfuerzos, como lo manifiestan las estudiantes en sus testimonios. A pesar de que sería importante profundizar en la temática de género en la formación de docentes para la EIB, tomando en cuenta además que, para las culturas andinas, los géneros y sus roles no son opuestos sino complementarios, adicionalmente, la comunidad cumple una función de soporte,

apoyo y protección hacia las mujeres. Finalmente habría que indagar las prácticas de solidaridad y sororidad entre mujeres en los procesos educativos.

**7.1.4. Cuarto aprendizaje: El potencial descolonizador de la educación intercultural y la práctica de la interculturalidad en la formación de docentes como proyecto y ejercicio político para la construcción de sociedades diferentes.**

La interculturalidad y la descolonización se piensan juntas y se hacen juntas en las acciones en las resistencias y en las prácticas cotidianas, en la comprensión de los avances y paradojas. Es de las propuestas, de las acciones, de las cuales intentamos aprender en esta investigación.

Encontramos en el PAC una alternativa para desmontar la colonialidad en los diferentes ámbitos, incluso el epistémico y la tradición colonial en la formación de profesores. Desde una perspectiva decolonial, quizá vale la pena apuntar a que lo que realmente interesa es aportar a la formación de docentes para la Educación Intercultural Bilingüe y a la interculturalización de la educación en general, como lo manda la normativa ecuatoriana, ligada a la construcción de sociedades diferentes y nuevas. Es decir la formación docente en el marco de una nueva fe histórica.

Interculturalidad y descolonización tienen que pensarse como proyectos de largo aliento y por ello necesitan de un fuerte contenido utópico; a la vez, necesitan del planteamiento de acciones prácticas y concretas en el desarrollo de alternativas pedagógicas que, como el caso del PAC, surgen en las márgenes de lo impuesto y se nutren de las luchas y las expectativas de los pueblos y propician propuestas nuevas y dinámicas de educación intercultural que van más allá de la concepción reproductora de la educación

Vista la interculturalidad como una práctica en lo local que puede aportar a lo global (molar y molecular), identificamos en el caso estudiado varios aportes que pueden contribuir a la descolonización de la educación:

*El fortalecimiento identitario, la valoración cultural, la autoestima y la etnogénesis. El conocimientos de su propia historia (la historia de los pueblos) y la perspectiva de una historia “otra” posible; así como el aporte de la educación a la organización del sujeto colectivo.*

En el diálogo y en el testimonio con los actores, se encuentra siempre presente la reflexión sobre la necesidad de conocerse y valorar la cultura. La misma historia del movimiento indígena ecuatoriano marca momentos en que las luchas propician que el autoreconocimiento y el reconocimiento del otro sean posibles. Los procesos de reconstrucción, de autovaloración de los sujetos individuales y colectivos son vistos como esenciales en los procesos formativos como un aporte significativo orientado principalmente a la EIB y a la educación en general.

*La valoración, inclusión, aprendizaje y desarrollo de saberes, conocimientos y lenguas propias; y, la perspectiva educativa comunitaria.*

La inclusión de una lengua propia y los conocimientos propios es un inicio en la posibilidad de descolonización de la educación, son lenguas y saberes históricamente no solo excluidos, sino también silenciados de los sistemas educativos. Lo propio ocurre con las perspectivas y necesidades educativas comunitarias, las formas propias de acercarse al conocimientos y de aprender.

En la misma línea el proyecto académico y curricular incluye asignaturas y espacios (curriculares y extracurriculares) de conocimiento y reconocimiento de la historia de las comunidades, de los pueblos y de la colonización y una perspectiva pedagógica de las resistencias, de las luchas, de los logros y de la organización. De igual manera en el campo específico de las concreciones educativas y la didáctica de la educación intercultural, los testimonios de los actores apuntan a la generación de procesos para la organización, sistematización de metodologías educativas propias, de inclusión curricular de los saberes o lo que sería justicia curricular.

#### **7.1.5. Quinto aprendizaje: la inquietud por la interculturalización de educación ecuatoriana y las lecciones que nos deja la EIB.**

Aunque la investigación realizada analiza el caso del PAC que tiene como fin la formación de docentes para la EIB, como parte de los aprendizajes que nos deja el estudio, está la inquietud sobre la real interculturalización de la educación ecuatoriana, sus posibilidades reales, más allá de la concepción multiculturalista y homogeneizadora.

La interculturalidad y la plurinacionalidad, así como la búsqueda del logro de la sociedad de Buen Vivir, Sumak Kawsay son disposiciones Constitucionales del Ecuador. En este marco, la normativa educativa ecuatoriana define al sistema educativo

nacional como intercultural con la promulgación de la LOEI. Estas orientaciones discursivas entran en conflicto con las definiciones de la política pública, que aunque su análisis no es objeto de este trabajo, de manera general, si se puede afirmar que se relacionan más con una visión más multiculturalista que intercultural de la educación.

Por eso, pensamos que tanto la educación propia como la EIB dejan generosas lecciones para la educación ecuatoriana en general y sus anhelos de interculturalización:

Más pertinencia contextual, cultural y lingüística, introducción de conocimientos, saberes propios y populares y su inclusión en el currículo, en lugar de la estandarización y homogeneización educativa y curricular.

Más autonomía escolar y docente, en lugar de la dependencia y la subordinación al estado central. Esto significa, vinculación con la sociedad y participación de la comunidad en las opciones educativas y pedagógicas

Politización en términos de militancia y defensa crítica y reflexiva de la escuela y de la educación.

Organización, sistematización de contenidos educativos (saberes, conocimientos, epistemologías y experiencias) y diseño de materiales educativos pertinentes y adecuados a las necesidades de educación de los sujetos.

## 7.2. Lo que sentimos



*Son cosas chiquitas. No acaban con la pobreza, no nos sacan del subdesarrollo, no socializan los medios de producción y de cambio, no expropián las cuevas de Alí Babá. Pero quizá desencadenen la alegría de hacer, y la traduzcan en actos. Y al fin y al cabo, actuar sobre la realidad y cambiarla, aunque sea un poquito, es la única manera de probar que la realidad es transformable.*  
*Eduardo Galeano.*

Vemos la investigación como un proceso profundamente humano de acercamiento y comprensión de una realidad en la cual por efecto de las cercanías y los diálogos con los actores y con sus proyectos, nos implicamos.

El trabajo de campo y los constantes espacios de convivencia, de diálogos y de reflexiones mutuas, nos llevan a procesos interactivos que propician el pensar juntos, con ellos, con los actores y desde sus propuestas y agencias. Aunque nos queda claro que la búsqueda no termina en el este trabajo de investigación, se justifica en el acercamiento logrado y en las posibles contribuciones a su comprensión.

El proyecto educativo en el caso estudiado es siempre visto como un proyecto afectivo, que implica el conocimiento del otro y de su realidad y el aprendizaje del otro, de aprendizajes mutuos. Entonces la educación es más que la escolarización y la formación docente, trasciende los límites de lo instruccional, es el conocimiento de su propia realidad, de su propia historia con potencial transformador, descolonizador y desde el impulso colectivo y de apoyos mutuos.

Nos duelen las asimetrías, la exclusión, la violencia, el racismo y el machismo; fue posible identificar en los testimonios de los actores las múltiples experiencias que maltrato, pero también admiramos las resistencias, las luchas, la vocación pacifista y las agencias. Admiramos el valor que para los sujetos individuales y colectivos tiene la



educación y las constante luchas por el acceso, por la permanencia, por construirla como propia y por dotarle de potencial descolonizador.

Admiramos las agencias, las vidas dedicadas a la búsqueda de mayor igualdad. Aprendimos que luchando se pueden cambiar las realidades y hacer posibles otras diferentes. Aprendimos que esos cambios se dan en espacios cotidianos en el día a día en la localidad y que para cambiar las cosas hacen falta manos, decisiones colectivas y opciones políticas y que la vida no es siempre de opuestos, sino de complementarios como nos enseña el pensamiento andino.

Aprendimos, siguiendo la cosmovisión kichwa-andina, que es necesario caminar al futuro pero mirando el pasado. Por eso miramos a la interculturalidad como una práctica que se hace en el camino. Solo teniendo en cuenta las múltiples lecciones aprendidas, los errores, lo aciertos y las paradojas, podremos transitar a la utopía del *sumak kawsay* o la vida buena.

## 8. BIBLIOGRAFÍA

ABRAHAM, M. **Estado del Arte de la Educacion Bilingue Intercultural**. Washington D.C: s.e, 2004. Disponible en: <http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=362201>. Recuperado el 13 diciembre de 2014

ABRAHAN, M. Se van las lenguas, se va la historia de los pueblos. ¿Cómo preservar la vida de las lenguas indígenas en el Ecuador?. En: SENESCYT. **El diálogo de saberes en los Estados Plurinacionales**. Quito: SENESCYT. 2013. P. 145-154.

ACOSTA, A. **El buen vivir en el camino del post-desarrollo. Una lectura desde la Constitución de Montecristi**. Quito: FES – ILDIS, 2010.

ACOSTA, A. Riesgos y amenazas para el Buen Vivir. **Ecuador Debate**, Quito, 2011, N. 84, pág 51-55.

ACOSTA, A., GUDYNAS, E., **Buen vivir o la disolución de la idea de progreso, En: La medición de progreso y binestar, propuesta desde América Latina**. Disponible en: <http://www.gudynas.com/publicaciones/capitulos/GudynasAcostaDisolucionProgresoMx11r.pdf>. Recuperado en julio 2016.

ACOSTA, A., GUDYNAS, E., La renovación de la crítica al desarrollo y el buen vivir como alternativa. En: **Utopía y praxis latinoamericana**, Maracaibo, 2011. Año 16 N. 53 p. 71-83.

AMAGUAÑA, T. Hemos sufrido, hemos lidiado, hemos luchado, toditos (entrevista realizada por Mercedes Prieto y Marieta Cárdenas, 26 de noviembre de 1977). Disponible en: [http://www.flacso.org.ec/docs/TRANSITO\\_AMAGUANA\\_2.pdf](http://www.flacso.org.ec/docs/TRANSITO_AMAGUANA_2.pdf). Recuperado el 15 de marzo de 2014.

AMALUISA, C., **Rezago educativo: Barrera a vencer para el Buen Vivir**. Quito: Contrato Social por la Educación, 2011.

ANSION, J. Presentación. En: ANSION, J. y TUBINO, F., **Educación en ciudadanía intercultural**. Lima: Fondo editorial. Universidad Católica del Perú, 2007.

ARROYO, M., **Outros sujeitos outras pedagogias**, Belo Horizonte, Editorial Vozes, 2012.

ARROYO, M., Políticas educacionais e desigualdades. À procura de novos significados., En: **Educação e sociedade**, No 113., 31., p. 1381-1416, 2010.

AYALA MORA, E. **La interculturalidad: El camino para el Ecuador**. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar / Seguro Social Campesino / Confederación Nacional de Organizaciones Campesinas, Indígenas y Negras (FENOCIN), 2011.

AYALA MORA, E. **Manual de Historia del Ecuador II**. Quito: Corporación Editora Nacional Ecuador, 2013.

AYALA MORA, E. **Resumen de Historia del Ecuador**. Quito: Corporación Editora Nacional, 2008.

BAEZ, S. Estrategia para la construcción del Estado Plurinacional En: FLOR, E. (Comp.). **Construcción de un estado democrático para el Buen Vivir**. Quito: Semplades, 2014. p. 49-65.

BALTAZAR, E. Y MANANGON, J., e TRAVEZ, P. Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi. En: TORRES, V. (Ed.), **La escuela india: Integración o afirmación étnica**. Quito: COMUNIDEC, 1992. p.61-85.

BARBA, O. **Participación ciudadana en Cotopaxi. Análisis crítico sobre su construcción en la última década**. 2006, Tese(maestría), FLACSO. Quito, 2006.

BARONNET, B. 2013. **Las innovaciones pedagógicas en educación intercultural**. Disponible en: [https://www.youtube.com/watch?v=hba06qa\\_aZM](https://www.youtube.com/watch?v=hba06qa_aZM). Recuperado en: 20 agosto de 2015.

BARONNET, B. **Autonomía y educación indígena: Las escuelas zapatistas de las cañadas de la Selva Lacandona de Chiapas México**. 2009. Tesis (Doctorado), Colegio de México y Universidad Paris III Sorvona, México, 2009.

BARONNET, B. Autonomías y educación en Chiapas: Prácticas políticas y pedagógicas en los pueblos zapatistas. En: WALSH, C. (Ed), **Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir (re) existir y (revivir)**, Quito: ABYA-YALA, 2013.

BARSKY, O. **La reforma agraria ecuatoriana**. Quito: Corporación Editora Nacional, 1984.

BECKER, M. **¡Pachakutik!. Movimientos indígenas, proyectos políticos y disputas electorales en el Ecuador**. Quito: FLACSO, 2015.

BECKER, M. Comunistas, indigenistas e indígenas en la formación de la Federación Ecuatoriana de Indios y el Instituto Indigenista Ecuatoriano. **Revista Iconos de Ciencias Sociales**, Quito, 2007, p. 135-144.

BERSTEIN, B., **Sobre el discurso pedagógico**. Bogotá: El Griot, 1990.

BERTELY, M., GASCHE, J., y PODESTA, R. Introducción. En: BERTELY, J; GASCHE y PODESTA, R. **Educando en la diversidad cultural. Investigaciones y experiencias educativas interculturales e interculturales bilingües**. Quito: ABYA-YALA, 2008, p. 9-32.

BIORD, H. Ser indio otra vez. Exordio a los procesos de etnogénesis en Venezuela. **Pasado y presente. Revista de Historia**, Mérida, 2012, p. 11-40.

BRACKER, M. **Metodología de la Investigación Social Cualitativa**. Managua y Kassel: Universidad Politécnica de Nicaragua, 2002.

BRANDAO, C. R. **O que é educação. Coleção primeiros passos**. Sao Paulo: Brasiliense, 2007.

BRETON, V., Etnicidad, desarrollo y 'Buen Vivir': Reflexiones críticas en perspectiva histórica. **Revista europea de estudios latinoamericanos y el caribe.**, p 71- 95, 2013.

BRETON, V., **Toacazo. En los andes equinocciales tras la reforma agraria**. Quito: Abya-Yala FLACSO, 2012.

BRUNO, L. Poder político e sociedade. ¿Cuál sujeto, cuál objeto?. En: OLIVEIRA, D y BARTOLOZZI, E., **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Auténtica, 2009. p.81-120.

BOURDIEU, P., PASSERON, JC., **La reproducción, elementos para una teoría del sistema de enseñanza**, Barcelona: Laia, 1977.

CAMPOS, R. Que cidadãos, para qual cidadania? – As interpelações dos movimentos sociais. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, 2012, v. 28,n.4, p. 357-376.

CASTRO-GOMEZ, S. Ciencias Sociales, violencia epistémica y el problema de la " invención del otro". En: Lander, E. **La colonialidad del saber, eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2000. p.91.

CASTRO-GOMEZ, S. Michel Foucault y la colonialidad del poder. **Tabula Rasa**, 2007. p. 153-172,

CASTRO-GOMEZ, S., GURADIOLA-RIVERA, O., MILLAN, C., **Pensar en los intersticios, teoría y práctica de la crítica poscolonial**. Santa Fé de Bogotá: CEJA, 1999.

CASTRO, G.; CONDOR, N.; CONEJO, A.; IZA, A.; LASO, P.; y PUENTE, T. **La Universidad en el páramo. El Programa Académico Cotopaxi**. Quito: Abya-Yala, 2009.

CDDH, **El levantamiento indígena. La cuestión nacional**. Quito: Abya-Yala, 1990.

CHIODI, F. La educación indígena en Ecuador. En: CHIODI, F. (comp). **La educación indígena en América Latina**. Quito: P. EBI (MEC-GTZ) & ABYA YALA, 1990.

CHIRIBOGA, M., El levantamiento indígena ecuatoriano de 2001: Una interpelación. **ICONOS 10 FLACSO**, Quito, 2001, p. 28-33.

CHUJI, M. América Latina en movimiento. En: Diez conceptos básicos sobre plurinacionalidad e interculturalidad. **ALAI**, 2008. Disponible en: <http://www.alainet.org/es/active/23366>. Recuperado: 8 de mayo de 2016

CIFUENTES, R. **Diseño de proyectos de investigación cualitativa**. Buenos Aires y México: Novoduc, 2011.

CODAE, CODEPMOC, CODEMPE, SENPLADES. **Agenda Nacional para la Igualdad de Nacionalidades y Pueblos (ANINP)**. Quito: SENPLADES, 2013.

CONAIE. **Las nacionalidades indígenas en el Ecuador: Nuestro proceso organizativo**. Quito: Ediciones Tinkui, 1989.

CONAIE. **Proyecto Político de las Nacionalidades Indígenas del Ecuador**. Quito: Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador, 2007.

CONEJO, A. Educación intercultural bilingüe en el Ecuador. La propuesta educativa y su proceso. En: **Alteridad**, Quito: Universidad Politécnicamente Salesiana, 2008, p. 64.

CORAGGIO, J., LAVILLE, J. (Org.), **Reinventar la izquierda en el siglo XXI. Hacia un diálogo Norte-Sur**, Buenos Aires: Universidad Sarmiento, CLACSO, IAEN, 2014.

CORDOVA, A. Nacionalidad kichwa. En: Nacionalidades y grupos étnicos del Ecuador. **Blogger.com**. 2013. Disponible en: <http://gruposetnicosdeecuador.blogspot.com/2013/04/nacionalidad-kichwa.html>. Recuperado en: 11 octubre de 2014.

CORONA, S; KALTMEIER, O., **En diálogo. Metodologías horizontales en Ciencias Sociales y Culturales**. Barcelona: GEDISA, 2012.

CORTEZ, D. El régimen de saber ancestral En: CAMPO, C., RIVADENEIRA, M., (Coord). **El diálogo de saberes en estados plurinacionales**. Quito: SENECYT, 2013.

CRIC. Semillas y Mensajes de Etnoeducación. **Revista del programa de Educación Bilingüe del Consejo Regional Indígena del Cauca**, Popayán, 2000, p., 8-17,

CROUCH, C. **Posdemocracia**. Madrid: Taurus, 2004.

CUENCA, R. ¿Hacia dónde va la formación docente en América Latina?. En: CUENCA, R; NUCIKIS, N, e ZABALA, V. **Nuevos maestros para América Latina** Madrid: Ediciones Morata, 2008. p., 23-36.

CUEVA, A., Los Movimientos Sociales en el Ecuador. El caso del movimiento indígena ecuatoriano. **REVISTA YACHAYKUNA**, p.6, 2007.

CUJI, L., **Educación Superior e Interculturalidad**. 2007. Tesis (Maestría en Ciencias Sociales) FLACSO Andes, Quito, 2007.

DAVALOS, P. MOVIMIENTO INDÍGENA EN EL ECUADOR. BITÁCORA DE CAMINO. **LabourAgainPublications** 2005. Disponible en: <http://www.iisg.nl/labouragain/documents/davalos.pdf>. Recuperado: 20 mar, 2014.

DE LA CRUZ y SANDOVAL, **Resiprosidad en el mundo andino. El caso del pueblo Otavalo**, Quito, ABYA-YALA, 2004.

Di CAUDO, V., **Estudiantes interculturales en la Universidad. Un relato colectivo desde Ecuador**. Quito: Abya-Yala, 2014.

ECUADOR, M. D. **Actualización del MOSEIB. Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe del Ecuador Kawsay Munay Ruray Muskuy**. Quito: Ministerio de Educación, 2013.

ECUADOR. Alfabetización. En: Ministerio de Educación. **Ministerio de Educación**. Disponible en: <http://educacion.gob.ec/alfabetizacion/>. Recuperado en: 08 sept., 2015.

ECUADOR. **Constitución Política del Ecuador**. Quito, Ecuador.[S.e], 2008.

ECUADOR. **Constitución del Ecuador**. Quito, Ecuador. [S.e], 1945.

ECUADOR. **La Dirección Nacional Indígena Intercultural Bilingüe**. Decreto Ejecutivo. Reforma al Reglamento General de la Ley de Educación. Quito: s/e, 1988.

ECUADOR. MALLA CURRICULAR DE LA CARRERA DE EDUCACIÓN PARVULARIA. **Página Oficial UCE**. Disponible en: [http://akacdn.uce.edu.ec/ares/w/facs/fflce/PDF/MALLAS%20CURRICULARES%20DE%20LA%20CARRERAS%20DE%20FILOSOFIA/Educaci%C3%B3n%20Parvularia/MALLA%20CURRICULAR%20EDUCACI%C3%93N%20PARVULARIA\\_1.pdf](http://akacdn.uce.edu.ec/ares/w/facs/fflce/PDF/MALLAS%20CURRICULARES%20DE%20LA%20CARRERAS%20DE%20FILOSOFIA/Educaci%C3%B3n%20Parvularia/MALLA%20CURRICULAR%20EDUCACI%C3%93N%20PARVULARIA_1.pdf). Recuperado en: 21 febrero de 2016.

ECUADOR. **Mapa de nacionalidades y pueblos indígenas del Ecuador, INEC**, 2010, disponible en: [http://www.inec.gob.ec/estadisticas/index.php?option=com\\_content&view=article&id=187&Itemid=138&lang=es?TB\\_iframe=true&height=600&width=1000](http://www.inec.gob.ec/estadisticas/index.php?option=com_content&view=article&id=187&Itemid=138&lang=es?TB_iframe=true&height=600&width=1000) . Recuperado 4 de septiembre de 2016.

ECUADOR. **MOSEIB. Modelo de Educación Intercultural Bilingüe**. Quito: Ministerio de Educación, 2013.

ECUADOR. **Plan Nacional del Buen Vivir**. Quito: SENPLADES, 2013.

ECUADOR. POBLACIÓN Y DEMOGRAFÍA. En: Instituto Nacional de Estadística y Censo del Ecuador. **INEC**. 2010. Disponible en: <http://www.ecuadorencifras.gob.ec/censo-de-poblacion-y-vivienda/> . Recuperado en: 08 octubre 2014.

ECUADOR. **Reglamento de Régimen Académico**. Quito: CES, 2013.

ECUADOR.. **Constitución Política del Ecuador**, Quito, Ecuador S.e., 1998.

EDUCIUDADANIA. **Acompañamiento al Plan Nacional de Educación**. Quito: La Caracola Editores, 2011.

EL-TELEGRAFO., La U. Salesiana y la PUCE, pioneras en el trabajo con las comunidades. **Diario El Telégrafo**. 2016. Disponible en: <http://www.eltelegrafo.com.ec/noticias/sociedad/4/puce-u-salesiana>. Recuperado en: 18 mayo de 2016.

ESCOBAR, A., De la crítica al desarrollismo al pensamiento sobre otra economía: pluriverso y pensamiento relacional. En: Coraggio, J.L; Laville, J.L. e **CORD. Reinventar a Izquierda**. Buenos Aires: Universidad de General Sarmiento. CLACSO IAEN, 2014.

ESTERMANN, J., Colonialidad, descolonización e interculturalidad. **POLIS Revista Latinoamericana**, p. 2-15, 2014.

FARFAN, M., Experiencia del Programa Académico Cotopaxi., En: MATO, D., **Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior**. Caracas: IESALC-UNESCO, 2008. p. 285-296.

FERNANDEZ, F. El análisis de contenido como ayuda metodológica para investigar. **Revista de Ciencias Sociales.**, Costa Rica, 2002, v.II, n.96, p.35-53 .

FERNANDEZ, L. ¿Cómo analizar datos cualitativos? **Butlletí La Recerca. Universidad de Barcelona. Instituto de Ciencias de la Educación.**, Barcelona: 2006, p. 1-13.

FIGUEROA, J. Etnicidad, esencialismos de izquierda y democracia radical. **Enrahonar. Quaderns de Filosofia 56**, Barcelona, 2016, p. 29-47.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. Sao Paula, Brasil: Cortez Editoria, 1989.

FREIRE, P. **La educación como práctica de la libertad**, Madrid: Siglo XXI, 1971

FREIRE, P. **Pedagogía del Oprimido**. Madrid: Siglo XXI, 1975.

FREIRE, P. **Sobre la Acción Cultural**, Santiago de Chile: ICIRA- FAO, 1972.

FUEREZ, C; CACHIGUANGO, R., **Perfil del docente de educación básica intercultural bilingüe**. Estudio de caso del CECIB Alberto Moreno Andrade, Comunidad de Colibuela, Cotacachi, Imbabura. 2013. Tesis (Licenciatura) Carrera de Educación Intercultural Bilingüe, Universidad Politécnica Salesiana, Quito, 2013.

FUN-PROEIBANDES. Disponible en: [http://fundacion.proeibandes.org/index.php?option=com\\_content&view=category&layout=blog&id=2&Itemid=101](http://fundacion.proeibandes.org/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=2&Itemid=101) . Recuperado: 10 de mayo de 2016.

GARCES, F. **Situación de la Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador**. Quito: PROEIB-ANDES, 2004.

GARCES, L. **Desarrollismo, antiimperialismo y educación. Siglo XX. Década del 60**. Buenos Aires: CLACSO, 2014.

GASCHE, J., De hablar de educación intercultural a hacerla, En: **Mundo Amazónico**, Iquitos: 111-134, 2010.

GLASER, B., STRAUS, A., **The discovery of grounded theory: Strategies for quality research**, New Brunswick and London: Aldine Transaction, 2012.

GLOBAL. Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE). **GLOOBAL**. Disponible en: [http://www.gloobal.net/iepala/gloobal/fichas/ficha.php?entidad=Agentes&id=4035&opcion=descripcion#ficha\\_gloobal](http://www.gloobal.net/iepala/gloobal/fichas/ficha.php?entidad=Agentes&id=4035&opcion=descripcion#ficha_gloobal). Recuperado: 03 sept 2015.

GOETZ, J., y LE-COMPTE, M. Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Madrid: Ediciones Morata, 1988.

GONZALEZ, M. I. **Movimiento indígena y educación intercultural en el Ecuador**. México: Universidad Autónoma de México- CLACSO, 2011.

GONZALEZ, M. I., **La educación como conflicto intercultural en América Latina**. El caso de los movimientos indígenas del CRIC Colombia y la CONAIE Ecuador. 2011., Tesis ( Doctorado en Estudios Latino-Americanos), Universidad Autónoma de México, México, 2011.

GRANDA, S., IZA., Los salesianos, la educación superior y los pueblos indígenas. EL caso del PAC, En: VAZQUEZ, L. REGALADO, J. GARZÓN. B., TORRES, V., JUNCOSA, J., (Coords.) **La presencia salesiana en el Ecuador, perspectiva históricas y soicales**, Cuenca: ABYA-YALA, 2012, p 655-676.

GROSFUGUEL, R., **Descolonizando los paradigmas de la economía política: Transmodernidad, pensamiento fronterizo y colonialidad global**, Berkeley: University of California-Berkeley, 2006.

GUBER, R. **El salvaje metropolitano**. Buenos Aires: Paidós, 2005.

GUERRA MANZO, E., La sociología del Conocimiento en Norbert Elias. En: **Sociológica**, México, septiembre-diciembre de 2012, año 27, número 77, pp. 35-70.

GUERRERO, G.; e IÑIGUEZ, S. **Un proceso de educación binligue-intercultural en las escuelas indígenas de Quilotoa.**, 1986., Tesis (Licenciatura), Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Quito, 1986.

GUEVARA, D., **El castellano y el quichua en el Ecuador**. Quito: Casa de la Cultura ecuatoriana, 1972.

HERNADEZ, E., HERRERA, L., MARTINEZ, R., PAEZ, J. y, PAEZ, M., **Generación de teoría fundada.**, Seminario Generación de Teoría Fundamentada, Puerto Ordaz, Venezuela, 2010.

HIDROVO, T., Construcción de un Estado Democrático para el Buen Vivir: Análisis de las principales transformaciones del Estado Ecuatoriano 2007- 2012. En: FLOR, Eulalia



(Comp.). **La construcción histórica del Estado Ecuatoriano**. Quito: SENPLADES, 2014. P 19 – 25.

INEC. **Resultado del Censo 2010 de población y vivienda**. Quito: INEC, 2010.

INSPECTORIA SALESIANA, Proyecto Zumbahua-Guangaje, s.e, 1971

KOWI, A. Importancia de las lenguas en las concepciones epistemológicas. Diversas ideas para su fortalecimiento, uso y difusión en el Estado Intercultural y Plurinacional. En: Saberes Ancestrales; SENEYCOT (Coord), **El diálogo de Saberes en los estados plurinacionalidades**. Quito, Ecuador: SENEYCOT, 2013.

LANDER, E. (2011). Crisis civilizatoria: el tiempo se agota. En: LEÓN.I. **Suamkawsay, buen vivir y cambios civilizatorio**. Quito: FEDAEPS, 2011.

LANDER, Edgardo. **La Colonialidad del Saber: Eurocentrismo y Ciencias Sociales. Perspectivas Latinoamericanas**, Buenos Aires: CLACSO, 2000.

LARREA, A. M. El movimiento indígena ecuatoriano, participación y resistencia. **OSAL Observatorio Social de América Latina**, Buenos Aires, v.13, janeiro –a abril 2004. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/osal/20110307010944/6ACMaldonado.pdf>.

LAZOS, E., LENZ, E, **La educación indígena en el páramo zumbagüño del Ecuador**, s.e, s.a.

LEON, I. Resignificaciones, cambios sociales y alternativas civilizatorias., En: LEON I., (Coord)., **Sumak Kawsay, Buen vivir y cambios civilizatorios**. Quito: FEDAEPS, p. 7-12., 2011.

LLANOS, D. Asimetrías y aproximaciones a la problemática educativa de jóvenes indígenas de la Sierra Central Ecuatoriana. En: **Anfora.**, Manizales, 2011, p., 81- 95.

LOPEZ, F. El análisis de contenido como. **Revista de Educación. Universidad de Huelva.**, Huelva: 2002, p. 167-179.

LOPEZ, L. Bilingüismo, educación superior y formación docente. En: CUENCA, R. ; NUCINKIS, N y ZAVALA,V. **Nuevos maestros para América Latina**. Madrid: Ediciones Morata, 2007.

LOPEZ, L. E. **Seminario: Políticas, Educación e Interculturalidad para la Diversidad**. Disponible en: [https://www.youtube.com/watch?v=zEJ6xbSE7tI&feature=plcp&context=C3ea2882UAOEgstoPDskI800BOzC\\_L5J1uEzqy8Sf0](https://www.youtube.com/watch?v=zEJ6xbSE7tI&feature=plcp&context=C3ea2882UAOEgstoPDskI800BOzC_L5J1uEzqy8Sf0). Recuperado en : 07 septiembre de 2015.

LOPEZ, L. La diversidad étnica, cultural y lingüística Latinoamericana y los recursos humanos que la educación requiere. **Revista Iberoamericana de Educación**, OEI, 1997, n.13, p. 47-98.

LOPEZ, N., y POVEDA, C. Poner a andar la palabra.experiencia educativa para el fortalecimiento de la identidad política y cultural nasa en tierradentro (colombia), En: MEDINA, P., (coord)., **Pedagogía Insumisas**. Mexico: Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, , P., 167-200., 2015.

LUNA, M., **Las políticas educativas en el Ecuador entre 1950 y 2010. Las acciones del Estado y las iniciativas de la sociedad**. 2014.Tesis (Doctorado), Facultad de Educación UNED, Madrid, 2014.

MADRID, D. Indios, negros y campesinos haciendo historia con dignidad. En: UPS, **El grito del arcoiris**. Quito: Abya-Yala. p. 94-103, 2002.

MALDONADO-RIVERA, C., Narrativa hipertextual mapuche: reconstrucción contrahegemónica del archivo MNÉMICO. **PERSPECTIVAS DE LA COMUNICACIÓN**, Madrid, 2012, v. 5, n.1, p. 17-26.

MALDONADO-TORRES, N. **Sobre a colonialidad de ser**. Contribuciones al desarrollo de un concepto. Duke : Duke University, 2003.

MANANGON, J.; BALTAZAR, E.; y TRAVEZ, P. Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi. In: TORRES,J. **La escuela india**. Quito: COMUNIDEC ABYA-YALA., 61-82., 1992.

MARTINEZ NOVO, C., Los misioneros salesianos y el movimiento indígena de Cotopaxi (Análisis). **Ecuador Debate**, Quito, 2004, n.63, p. 235-268.

MARTINEZ-NOVO, C. Antropología Indigenista en el Ecuador desde la década de 1970: compromisos políticos, religiosos y tecnocráticos. **Revista colombiana de Antropología**, Bogotá, 2007, p. 335-366.

MARTINEZ-NOVO. Los misioneros salesianos y el Movimiento Indígena de Cotopaxi. **Ecuador Debate**, p. 235-268, 2004.

MARTINEZ, L. Comunidades y tierras en el Ecuador. **Ecuador en Debate**, Quito, 1998, n.54.

MATO, D., **Educación Superior, pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Constituciones, leyes, políticas públicas y prácticas institucionales**. Caracas: IESALC\_UNESCO, 2012.

MAYORDOMO., **La otra cara de América** (entrevista realizada por Emilio Zuñeda, 1992).

MICC, (**Movimiento Indígena y Campesino de Cotopaxi**), Disponible en: <http://micc.nativeweb.org/ProcesoHistorico.htm#INFORMACION>. Acceso em: 08 setem 2015.

MIGNOLO, W. Cambiando las éticas y las políticas del conocimiento: lógica de la colonialidad y poscolonialidad imperial. En: Saavedra, J.L. **Educación superior, interculturalidad y descolonización**. La Paz: PIEB\_CEUB, 2007.p. 55-86.

MIGNOLO, W. **La idea de América Latina: La herencia colonial y la opción decolonial**. Barcelona: Gedisa, 2007.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. MINEDUC ECUADOR. Disponible en: [educación.gob.ec/oferta-alfabetización-y-postalfabetización/](http://educación.gob.ec/oferta-alfabetización-y-postalfabetización/). Acceso em: 16 mai. 2016

MITENGUIAGA, A., **Las oscilaciones de la calidad educativa en Ecuador 1980-2010**. Quito: IAEN, 2015.

MOLINA, V. y TABAREZ, J., Educación propia. Resistencia al modelo homogenizador de los pueblos indígenas de Colombia. **Polis. Pueblos indígenas y descolonización**, n. 38. 2014.

MONTALUISA, L. C. **Comunidad, escuela y currículo**. Santiago de Chile: UNESCO – OREALC, 1988.

MONTALUISA, L., **Comunidad, escuela y currículo (CONAIE)**. Santiago de Chile: UNESCO-ORELAC, 1988.

MONTALUISA, L., Historia de la Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador **Educación Intercultural Bilingüe y participación social** Quito: Contrato Social por la Educación, 2008.

MONTALUISA, L., **Taptana Montaluisa**. Quito: s/e, 2011.

MOYA, R. Educación Bilingüe en el Ecuador, Retos y alternativas. **Indiana**, Berlín, 1987, p. 387-405

MOYA, R. Formación de maestros e interculturalidad. En: CUENCA,R; NUCINKIS,N; y ZAVALA,V. **Nuevos maestros para América Latina**. Madrid: Ediciones Morata, 2007., p. 229-258.

MOYA, R. La interculturalidad para todos en América Latina. En: Lopez, L ; Prada,F. **Interculturalidad, educación y ciudadanía, perspectivas latinoamericanas.**, La Paz: Plural Editores, 2009. p., 21-56.

MOYA, R. **Seminario: Políticas, Educación e Interculturalidad para la Diversidad 4a. Sesión Video 1**. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=WtK9T0Si09U>. Recuperado: 20 de octubre 2014

MOYA, R., Universidades Indígenas en América Latina: Instrucciones para desandar, instrucciones para caminar., En: Fondo Indígena., **El desafío de interculturalizar la educación superior: La experiencia de la educación indígena intercultural para América Latina y el Caribe**, La Paz, Fondo Indígena, 2012, p 55-127.

Mujeres que hacen historia: **Dolores Cacuango**. Disponible en: <http://mujeresquehacenlahistoria.blogspot.com/2009/06/siglo-xix-dolores-cacuango.html> . Recuperado: 12 may. 2014.

MUJICA, L. Hacia la formación de identidades. En: ANSION, J. y TUBINO, F.; **Educación en ciudadanía intercultural**. Lima: Fondo Editorial Pontificia Universidad Católica de Lima., 2007. p. 11-36

MUYULEMA, A. Que nos devuelvan el sistema de educación bilingüe intercultural. Temas para un diálogo social con, en contra y más allá del Correísmo. **Runakunapak shimikunamanta hatun minkanakuy.**, Disponible en: <http://www.rebellion.org/noticia.php?id=202088>, Recuperado: 20 de oct. 2015.

NARVAEZ, A., PADILLA, J., VILLAGOMEZ, MS., Experiencias de trabajo cooperativo en la Universidad Politécnica Salesiana, En: **Alteridad**, 2011, p: 148-156.

NAKATA, M. **Disciplinar a los salvajes, violentar las disciplinas**. Quito, Ecuador: ABYA-YALA, 2014.

OEI. **Miradas sobre la educación en Iberoamérica. Educación de los pueblos y comunidades indígenas (originarios) y afrodescendientes**. Madrid: Liagrafic S.L, 2015.

ORTIZ, A. Sociedad civil y Revolución Ciudadana en el Ecuador. **Revista Mexicana de Sociología**, México, 2014, vol.76, no.4., p. 583-612.

OSPINA, P. Los movimientos sociales en el Ecuador de Rafael Correa. **ALAI América Latina en movimiento**. 2007. Disponible en: <http://www.alainet.org/fr/node/126534>. Recuperado en: 15 de febrero de 2016.

PILAGUANO, J. C. **Libro de experiencias vivenciales**, 1993 Tesis, Intituto Jatari Unacha, Latacunga, 1993.

PLURIVERSIDAD AMAWTAY WASI, **¿Quiénes Somos?**, Disponible en: <http://www.amawtaywasi.org/quienesomos> . Recuperado: 12 febrero de 2016.

PRADA, F., Pensamiento de frontera y epistemologías en la educación superior. En: ZAMBRANA, A. **Pluralismo epistemológico: Reflexiones sobre la educación superior en el Estado Plurinacional de Bolivia** . Cochabamba: FUNPROEIB ANDES- PROEIB ANDES, 2014., p. 55-92.

PRADA, F., y LÓPEZ, L. Interculturalidad, Educación y Ciudadanía . La Paz: FUNPROEIB ANDES. Perspectivas latinoamericanas, educación superior y descentramiento epistémico, p.327-354, 2009.

PROEIB-ANDES. **PROEIB Andes - UMSS.**, Programa Acaémico PROEIB ANDES Disponible en: <http://programa.proeiband.es.org/>. Recuperado en: 12 mayo de 2016.

PUCE., *Página oficial PUCE*. Disponible en: [www.puce.edu.ec/documentos/mallas-curriculares/vigentes/PUCE-EC-Semipresencial-Ciencias-Educacion-Educacion-Basica.pdf](http://www.puce.edu.ec/documentos/mallas-curriculares/vigentes/PUCE-EC-Semipresencial-Ciencias-Educacion-Educacion-Basica.pdf). Recuperado: 22 febrero de 2016.

PUIGGROS, A., **De Simón Rodríguez a Paulo Freire**. Bogotá: Convenio Andrés Bello, 2005.

PUIGGROS, A., **Imperialismo, educación y neoliberalismo en América Latina**. Buenos Aires: Paidós, 1999.

PUIGGROS, A., **La educación popular en América Latina**. Mexico: Nueva Imagen, 1984.

PUIGGROS, A., Presencias y ausencias en la historiografía pedagógica latinoamericana. En: CUCUZZA, H.R., **Historia de la educación en debate**, Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, 1996, p. 91-123.

QUIJANO, A., Colonialidad del poder y clasificación social. **JOURNAL OF WORLD-SYSTEMS RESEARCH**, v.I, n.2, SUMMER/FALL 2000.p.342-386. Disponible en: [http://www.manuelugarte.org/modulos/biblioteca/q/quijano/quijano\\_2.html](http://www.manuelugarte.org/modulos/biblioteca/q/quijano/quijano_2.html). Recuperado en 12 de junio de 2014.

QUIJANO, A., Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En: LANDER, E., (Comp.), **Colonialidad del Saber, eurocentrismo y ciencias sociales perspectivas latinoamericanas**, Buenos Aires: CLACSO UNESCO, 2000.

QUISHPE, S. y CHANAGUANO, L., La educación bilingüe comunitaria e Simiatug: Hacia un modelo autogestionario. En: TORRES, V.H. **La escuela india: Integración o afirmación étnica**. Quito- Ecuador: COMUNIDEC ABYA YALA, 1992., p. 27-60.

RAMIREZ, A., **Interculturalidad y currículo**, 2006, Tesis (Maestría Diseño Curricular), UPS, 2014.

RAMIREZ, A.; UNDA, F.; ZAVALA, V.; y MOYA, R. La educación intercultural bilingüe en el Ecuador. In: ZABALA, V. **Avances y desafíos de la Educación Intercultural Bilingüe en Bolivia, Ecuador y Perú**. Lima: IBIS CARE, 2007.p. 117-136.

RAMÓN, G., **Quitarle la casa a la CONAIE: La matriz colonial del autoritarismo**, Disponible en: <file:///Users/macbookair/Downloads/Quitarle-La-Casa-de-La-Conaie.pdf>, Recuperado en: junio de 2015.

RAMÓN, G., Plurinacionalidad o interculturalidad en la constitución?, Disponible en: <http://cebem.org/cmsfiles/archivos/plurinacionalidad-19.pdf>. Recuperado en: junio de 2014.

RENDON, J., "Sostener una lengua indígena va más allá de tener una identidad cultural". **El telégrafo**, 10. mar. 2016.

RESTREPO, E., y ROJAS, A., **Inflexión decolonial: Fuentes, conceptos y cuestionamientos**, Popayán: Universidad del Cauca, 2010.

REYES, D., **La construcción de la interculturalidad desde las políticas educativas en la experiencia del sistema de formación docente en el Programa Académico Cootopaxi**, Tesis (Maestría en Educación Intercultural), UPS, 2006.

RIPAMONTI, P., **La historia oral o historizar la memoria**, En Metodología de la investigación social. Curso epistemologías críticas y metodologías poscoloniales en contexto: genealogías, procesos, temas y materiales, CLACSO Virtual, 2015.

RODRIGUEZ, L., Alternativas pedagógicas y prospectivas educativas en América Latina. Cuestiones teórico, analíticas y metodológicas. **CLACSO**, 2014. Disponible en: <http://www.clacsovirtual.org/mod/resource/view.php?id=997>. Recuperado: 16 febrero de 2015.

ROJAS, A., CASTILLO, E., **Educación a los otros. Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia**. Cali: Universidad del Cauca, 2005.

RUBIN, H.; RUBIN, I. **Qualitative interviewing. The art of hearing data**. Ciudad: Thousand Oaks, 1995.

RUFER, M., El habla, la escucha y la escritura. Subalternidad y horizontalidad desde la crítica poscolonial. En: CORONA.S ; KALTEMIER.O. **En diálogo Metodologías horizontales en ciencias sociales y culturales**, Barcelona: Gedisa, 2012.

SALTOS, N., Desmitificación de las lecturas etnicistas del movimiento indígena, s.e, 2002.

SANCHEZ-PARGA, J., **Antropologías Andinas**. Quito: Abya-Yala, 1997.

SANDERS, T. **The Paula Freire Method**. Nueva York: American Universities Field Staff, 1968.

SANDOVAL, C., **Investigación cualitativa**. Bogotá: Instituto Colombiano para el fomento de la Educación Superior ICFES, 2002.

SEGATO, R., **Brasil: colonialidad, élites y universidad**. Quito: Ponencia presentada en el Seminario interinacional Educación superior latinoamericana y la geopolítica del conocimiento. Universidad Andina Simón Bolívar. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?t=1637&v=IXOuANRVpsc>. Recuperado: 15 octubre 2015.

SEGATO, R., Brechas decoloniales para una universidad Nuestramericana, En: SEGATAO R, **La crítica de la colonialidad en ocho ensayos**, Buenos Aires: Prometeo, 2015, p 267- 293.

SEGATO, R., Género y colonialidad: en busca de claves de lectura y de un vocabulario estratégico. **Núcleo de identidades de género e subjetividades**. Disponible en: [http://nigs.ufsc.br/files/2012/09/genero\\_y\\_colonialidad\\_en\\_busca\\_de\\_claves\\_de\\_lectura\\_y\\_de\\_un\\_vocabulario\\_estrategico\\_descolonial\\_ritasegato.pdf](http://nigs.ufsc.br/files/2012/09/genero_y_colonialidad_en_busca_de_claves_de_lectura_y_de_un_vocabulario_estrategico_descolonial_ritasegato.pdf). Recuperado: agosto 2015

SEGATO, R., La perspectiva de la Colonialidad del poder y el giro descolonial. En: CORAGGIO, J. L., y LAVILLE. J. L., **Reinventar la Izquierda**. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento, 2015, p. 175-190.

SEGATO, R., **La crítica de la colonialidad en ocho ensayos**, Buenos Aires: Prometeo, 2013.

SEGATO, R., **La crítica de la colonialidad en ocho ensayos.**, Buenos Aires: Prometeo, 2015.

SENESCYT, Coordinación de Saberes Ancestrales. Disponible en: <http://www.educacionsuperior.gob.ec/coordinacion-de-saberes-ancestrales/>. Recuperado: 27 de jul. 2015

SENPLADES., Atlas de las desigualdades socioeconómicas del Ecuador. Quito: SENPLADES, 2013.

SIISE., Sistema Integrado de Indicadores Sociales del Ecuador. Disponible en: [http://www.siise.gob.ec/siiseweb/PageWebs/glosario/figlo\\_napuin.htm](http://www.siise.gob.ec/siiseweb/PageWebs/glosario/figlo_napuin.htm). Recuperado en: 10 octubre de 2014.

SIMALUISA, R., Discurso de graduación de la Carrera de Educación Intercultural Bilingüe, texto sin publicar, 2015.

SIMBAÑA, F., La educación intercultural bilingüe y las acciones de revitalización de la cultura después del Machakutik. Quito: documento sin publicar, 2015.

SIMBIOSIS, F., Mapas del Ecuador. **INEC**. Disponible en: [http://www.inec.gob.ec/inec/index.php?option=com\\_content&view=article&id=382&Itemid=462&lang=en](http://www.inec.gob.ec/inec/index.php?option=com_content&view=article&id=382&Itemid=462&lang=en)., Recuperado en: 03 septiembre de 2015.

SOUSA SANTOS, B., ¿Reinventar las izquierdas?. En: CORAGGIO. J.L; LAVILLE.J.L. **Reinventar la Izquierda. Hacia un diálogo norte-sur**. Buenos Aires: Universidad Nacional General Sarmiento, CLACSO, IAEN, 2014.

SOUSA SANTOS, B., “La reinención del Estado y el Estado Plurinacional”. **OSAL CLACSO**, 2007.

SOUSA SANTOS, B., **De las dualidades a las ecologías**. La Paz: Imprenta Punto de Encuentro, 2012.

SOUSA SANTOS, B., La hora de los invisibles. En: LEON.I.C. **Sumak Kawsay Buen Vivir y Cambios civilizatorios**. Quito: FEDAEPS, 20010.

SOUSA SANTOS, B., **La sociología de las ausencias y de las emergencias para una ecología de saberes**. Buenos Aires: Clacso, 2006.

SOUSA SANTOS, B., Las paradojas de nuestro tiempo y la plurinacionalidad. En: ACOSTA, A y MARTINEZ, E. **Plurinacionalidad. Democracia en la diversidad**. Quito: Abya-Yala, 2009, p. 21-62

SOUSA SANTOS, B., **Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social**. La sociología de la Ausencias y la sociología de las emergencias para una ecología de saberes. Buenos Aires: CLACSO, 2006.

TAPIA, L., Formas de interculturalidad. En: Viaña, J., Tapia, L., y Walsh, C., **Construyendo interculturalidad crítica**, La Paz:III-CAB, 2010 p. 64-74.

TATTAY, L., **LA “EDUCACIÓN PROPIA” EN TERRITORIOS INDÍGENAS CAUCANOS:ESCENARIOS DE HEGEMONÍA Y RESISTENCIA**. Bogotá: Tesis (Maestría), FLACSO ECUADOR, 2011.

TORRES, R., ADIÓS A LA EDUCACIÓN COMUNITARIA Y ALTERNATIVA. In: **La línea de fuego. Pensamiento crítico**, 2013. Disponible en: <https://lalineadefuego.info/2013/11/14/adios-a-la-educacion-comunitaria-y-alternativa-por-rosa-maria-torres/>. Recuperado en febrero 2015.

TORRES, V., (Coord.) **La escuela india: integración o afirmación étnica**. Quito: COMUNIDEC ABYA-YALA, 1992.

TORROSA, J., **Mal desarrollo y mal vivir: pobreza y violencia a escala mundial**. Quito: Abya-Yala, 2011.

TUBINO, F., Entre el multiculturalismo y la interculturalidad. Más allá de la discriminación positiva. En FULLER.N. **Interculturalidad y Política. Desafíos y posibilidades**. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales del Perú, 2002, p.51-73.

UNAE. Página oficial de la UNAE. Disponible en: [http://media.wix.com/ugd/5049d3\\_ad9afe7c5f734136ac5b1c6e9e51dcbe.pdf](http://media.wix.com/ugd/5049d3_ad9afe7c5f734136ac5b1c6e9e51dcbe.pdf). Recuperado: 23 febrero de 2016.

UNESCO., **La Alfabetización en el Ecuador**. Quito:s/e. 2009.

UNESCO., **La educación para todos, Logros y desafíos, 2000-2015**

UNESCO., **Situación educativa de América Latina y el Caribe**. Santiago, UNESCO 2013



- UPS., Carrera de Educación Intercultural Bilingüe. Disponible en [www.ups.edu.ec/web/guest/resena-historica](http://www.ups.edu.ec/web/guest/resena-historica). Recuperado: 27 febrero de 2015.
- UPS., **El Grito del Arcoíris**, Quito: UPS ABYA-YALA, 2002.
- UPS., Página oficial . Disponible en: <http://www.ups.edu.ec/web/guest/razon-de-ser>. Recuperado: 26 febrero de 2016.
- UPS., **Propuesta de Rediseño Curricular Carrera de Educación Intercultural Bilingüe presentada al CES**. Quito: s/e, 2015.
- UPS., **PROYECTO ACADEMINO DEL PROGRAMA ACADEMICO COTOPAXI**. Quito: Universidad Politecnica Salesiana, 2005, Recuperado del SNA, 2016.
- UPS., **Rediseño curricular Carrera de Educación Intercultural Bilingüe**. Quito: s/e, 2015
- VELEZ, C., Trayectoria de la educación intercultural en el Ecuador. **Revista Educación y Pedagogía**, Medellín, sep-dic.2008, v. XX, n. 52, p. 103- 112.
- VILLAGOMEZ, MS., y CUNHA, R., Alternativas pedagógicas y educación intercultural. Una lectura desde los aportes de los estudios descolonizadores, En: Reflexiones sobre la formación y el trabajo docente en el Ecuador y América Latina, Quito: Abya Yala, 2015, p 113-126
- VILLAGOMEZ, MS., y CUNHA, R., Buen vivir y educación para la práctica de la interculturalidad en el Ecuador. Otras prácticas pedagógicas son necesarias, En **Alteridad**, Quito: UPS, 2014, p 35-42.
- VILLAGOMEZ, MS., y CUNHA, R., De la escuela propia a la EIB y la interculturización del sistema educativo ecuatoriano: paradojas, alternativas pedagógicas y desafíos docentes, ponencia aceptada Red Estrado México, 2016.
- VILLAGOMEZ, MS., Nuevos desafíos para repensar la formación del profesorado ecuatoriano, En: **Alteridad**, Quito: UPS, 2012, p 116-123
- VIAÑA, J., Reconceptualizando la interculturalidad. En: VIAÑA, J, TAPIA, L., y WLASH, C., **Construyendo Interculturalidad Crítica**, La Paz: III-CAB, p.9-62., 2010.
- WALLESTEIN, I., **Análisis del Sistema Mundo. Una introducción**. Méxivo: Siglo XXI Editores, 1974, 1980, 1989.
- WALSH, C. **Interculturalidad, Estado, sociedad. Luchas (de) coloniales de nuestra época**. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar Abya-Yala, 2009.

WALSH, C. **Pedagogías decoloniles. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir.** Quito: ABYA-YALA, 2013. Lo pedagógico y lo decolonial. Entretejiendo caminos.

WALSH, C., Interculturalidad y colonialidad del poder: un pensamiento. En: SAAVEDRA.J. **Educación superior, interculturalidad y descolonización.** La Paz: CUB/PIEB, 2007, 175- 214.

WALSH,C., **Interculturalidad y Plurinacionalidad, Elementos para el debate constituyente.** Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, 2008.

YANEZ, C., **La educación indígena en el Ecuador.** Quito: ICAM, UPS, ABYA-YALA, 1996.

ZAVALA, V., **Avances y desafíos de la Educación Intercultural Bilingüe en Bolivia, Ecuador y Perú. Estudio de Casos.** La Paz., IBIS CARE, 2007. La Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador. p. 113-192.

## **9. REFERENCIAS DE LAS CONVERSACIONES TEMATIZADAS Y ENTREVISTAS CON INFORMANTES CLAVE:**

Conversación tematizada 1. Participantes: Caizaguano, Calle, Masabanda, Patango, Pilaguano. (Villagómez R, abril, 2014).

Conversación tematizada 2. Participantes: Pilataxi, Pilahuano, Pilahuano, Tigua (Villagómez, R., abril, 2014).

Conversación tematizada 3. Participantes: Cunuhay y Toaquiza (Villagómez R., abril, 2014).

Conversación tematizada 4. Participantes: Ante, Perugachi, Sánchez, Guerra, Estrella, Guamán y Tipán (Villagómez, R., mayo 2014).

Conversación tematizada 5. Participantes: Farinango, Imbaquingo, Valladares (Villagómez, R mayo 2014).

Conversación tematizada 6. Participante: Tipanluisa (gentileza, Granda, agosto 2014)

tematizada 7. Participante: Ramírez (Villagómez R, septiembre 2014)

Conversación tematizada 8. Participantes: Pilalumbo, Pilaguano y Pilataxi (Villagómez R y Llanos, octubre 2014).

Conversación tematizada 9. Participante: Iza (Villagómez R, agosto 2014)

Conversación tematizada 10. Participantes; Manangón y Martinez (gentileza, Granda, abril 2014)

Conversación tematizada 11. Participante: Farfán (Villagómez R, julio 2014).

Conversación tematizada 12. Participante: Farfán (gentileza, Granda, junio 2014)

Conversación tematizada 13. Participante: Herrán (Villagómez y Granda, julio 2014)

Conversación tematizada 14, Participantes: Ramona y Vega (Villagómez R. marzo, 2015).

Conversación tematizada 15, Participante: Puente (Villagómez R., agosto, 2015).

Conversación tematizada 16, Participante: Montaluisa (Villagómez R., marzo, 2015)

Conversación tematizada 17, Participante: Granda (Villagómez R., mayo, 2016)

Conversación tematizada 18, Participantes: Ante, Díaz, Gavilanes, Pallo, Quizhpe, Ullco (Villagómez R., junio, 2016).

## 10. ANEXOS

### 10.1. Anexo 1 Malla de Docencia Básica Intercultural Bilingüe Carrera de EIB PAC UPS (Sistema Nacional Académico UPS)

NIVEL	ASIGNATURA	AREA DEL PLAN DE ESTUDIOS	CREDITAJE
1	PSICOLOGIA GENERAL	AREA DE FORMACION BASICA	5
1	PEDAGOGIA GENERAL	AREA DE FORMACION BASICA	5
1	DIDACTICA CULTURA FISICA Y RECREACION	AREA DE FORMACION PROFESIONAL	2
1	METODOLOGIA I	AREA DE INVESTIGACION	2
1	INTRODUCCION A LA ANTROPOLOGIA CULTURAL	AREA DE FORMACION BASICA	5
1	DIDACTICA GENERAL	AREA DE FORMACION BASICA	5
2	PEDAGOGIA INTERCULTURAL BILINGÜE	AREA DE FORMACION PROFESIONAL	5
2	QUICHUA I	AREA DE FORMACION PROFESIONAL	1
2	PEDAGOGIA SISTEMA PREVENTIVO	AREA DE DESARROLLO HUMANO	2
2	RECURSOS DIDACTICOS I	AREA DE FORMACION PROFESIONAL	2
2	METODOLOGIA II	AREA DE INVESTIGACION	2
2	CORRIENTES ANTROPOLOGICAS	AREA DE FORMACION BASICA	5
2	PSICOLOGIA EDUCATIVA	AREA DE FORMACION	5

		BASICA	
2	DIDACTICA DE MATEMATICAS I	AREA DE FORMACION PROFESIONAL	5
3	QUICHUA II	AREA DE FORMACION PROFESIONAL	1
3	CORRIENTES FILOSOFICAS	AREA DE FORMACION BASICA	5
3	METODOLOGIA III	AREA DE INVESTIGACION	2
3	REALIDAD NACIONAL E INDIGENA	AREA DE DESARROLLO HUMANO	1
3	LINGUISTICA GENERAL	AREA DE FORMACION BASICA	5
3	DIDACTICA DE CIENCIAS SOCIALES	AREA DE FORMACION PROFESIONAL	5
3	DIDACTICA DE MATEMATICAS II	AREA DE FORMACION PROFESIONAL	5
4	QUICHUA III	AREA DE FORMACION PROFESIONAL	1
4	ACTIVIDADES EDUCATIVO PRODUCTIVOS	AREA DE FORMACION PROFESIONAL	10
4	TECNICAS DE JUEGOS I	AREA DE FORMACION PROFESIONAL	2
4	DIDACTICA DE LENGUA INDIGENA	AREA DE FORMACION PROFESIONAL	5
4	METODOLOGIA IV	AREA DE INVESTIGACION	2
4	LINGUISTICA QUICHUA	AREA DE FORMACION BASICA	5
4	DIDACTICA DE CIENCIAS NATURALES	AREA DE FORMACION PROFESIONAL	5
4	RECURSOS DIDACTICOS II	AREA DE FORMACION PROFESIONAL	1
4	COSMOVISION ANDINA	AREA DE FORMACION BASICA	5
5	DIDACTICA DE L 2 UNO	AREA DE FORMACION PROFESIONAL	5
5	ADMINISTRACION ESCOLAR	AREA DE FORMACION PROFESIONAL	5
5	HISTORIA DE LA EDUCACION Y EXPERIENCIA DE LA EIB	AREA DE FORMACION PROFESIONAL	5
5	METODOLOGIA V	AREA DE INVESTIGACION	2
5	TECNICAS DE JUEGO II	AREA DE FORMACION PROFESIONAL	1
5	PSICOLOGIA DEL APRENDIZAJE	AREA DE FORMACION PROFESIONAL	5
5	QUICHUA IV	AREA DE FORMACION PROFESIONAL	1
6	DIDACTICA DE L 2 2	AREA DE FORMACION PROFESIONAL	5

6	PLANIFICACION CURRICULAR	AREA DE FORMACION PROFESIONAL	2
6	SUPERVISION ESCOLAR	AREA DE FORMACION PROFESIONAL	5
6	METODOLOGIA VI	AREA DE INVESTIGACION	2
6	PSICOL. DESARR. NINO Y PSICOL. RELIGIOSA	AREA DE FORMACION PROFESIONAL	5
6	EVALUACION DEL INTERAPRENDIZAJE	AREA DE FORMACION PROFESIONAL	5
6	RECURSOS DIDACTICOS III	AREA DE FORMACION PROFESIONAL	2
7	PRACTICA DOCENTE	AREA DE FORMACION PROFESIONAL	10
7	METODOLOGIA VII	AREA DE INVESTIGACION	2
7	TECNICAS DE JUEGOS III	AREA DE FORMACION PROFESIONAL	1
7	PROBLEMAS DEL APRENDIZAJE	AREA DE FORMACION PROFESIONAL	5
7	LEGISLACION EDUCATIVA	AREA DE FORMACION PROFESIONAL	5
8	TESTS Y NINO INDIGENA	AREA DE FORMACION PROFESIONAL	5
8	TEORIAS DE LA PERSONALIDAD	AREA DE FORMACION PROFESIONAL	5
8	METODOLOGIA VIII	AREA DE INVESTIGACION	2
8	PRODUCTIVOS II	AREA DE FORMACION PROFESIONAL	10

**10.2. Anexo 2 Docencia y desarrollo Intercultural Bilingüe (Sistema Nacional Académico- UPS)**

NIVEL	ASIGNATURA	CREDITOS
1	PEDAGOGIA GENERAL	5
1	INTRODUCCION A LA ANTROPOLOGIA CULTURAL	5
1	PSICOLOGIA GENERAL	5
1	ECONOMIA POLITICA FUNDAMENTOS	5
1	METODOLOGIA I	2
2	PEDAGOGIA SISTEMA PREVENTIVO	2
2	RECURSOS DIDACTICOS I	2
2	PENSAMIENTO POLITICO ECUATORIANO	5
2	PSICOLOGIA SOCIAL	5
2	QUICHUA I	1
2	PEDAGOGIA INTERCULTURAL BILINGÜE	5

2	PROBLEMATICA AGRARIA	2
2	METODOLOGIA II	2
2	CORRIENTES ANTROPOLOGICAS	5
3	CORRIENTES FILOSOFICAS	5
3	LINGUISTICA GENERAL	5
3	POLITICAS ESTATALES Y MUNDO INDIGENA	5
3	SOCIOLOGIA GENERAL	5
3	METODOLOGIA III	2
3	REALIDAD NACIONAL E INDIGENA	1
3	QUICHUA II	1
4	PEDAGOGIA LIBERADORA	5
4	DERECHO Y ORGANIZACION INDIGENA	2
4	QUICHUA III	1
4	ACTIVIDADES EDUCATIVO PRODUCTIVOS	10
4	RECURSOS DIDACTICOS II	1
4	METODOLOGIA IV	2
4	COSMOVISION ANDINA	5
4	LINGUISTICA QUICHUA	5
4	ANALISIS DE PROYECTOS DE DESARROLLO	5
5	ADMINISTRACION ESCOLAR	5
5	SISTEMAS DE PARENTESCO	5
5	ELABORACION DE PROYECTOS DE DESARROLLO	5
5	HISTORIA DE LA EDUCACION Y EXPERIENCIA DE	5
5	METODOLOGIA V	2
5	LAS ONGS	2
5	MUJER INDIGENA Y PROCESOS POLITICOS	1
5	QUICHUA IV	1
6	EVALUACION DE INTERAPRENDIZAJE	5
6	LA COMUNA INDIGENA	5
6	ELABORACION DE PROYECTOS DE DESARROLLO	5
6	SUPERVISION ESCOLAR	5
6	PLANIFICACION CURRICULAR	2
6	RECURSOS DIDACTICOS III	2
6	METODOLOGIA VI	2
7	EMPRESA COMUNITARIO	5
7	PRACTICA DOCENTE	10
7	LA PLURINACIONALIDAD	1

7	METODOLOGIA VII	2
7	HISTORIA DEL MOVIMIENTO INDIGENA I	5
8	ACTIVIDADES EDUCATIVO PRODUCTIVOS II	10
8	EDUCACION Y POLITICA	5
8	HISTORIA DEL MOVIMIENTO INDIGENA II	5
8	METODOLOGIA VIII	2

**10.3. Anexo 3 Docencia Parvularia Intercultural Bilingüe (Sistema Nacional Académico- UPS)**

NIVEL	ASIGNATURA	CREDITOS
1	INTRODUCCION A LA ANTROPOLOGIA CULTURAL	5
1	DIDACTICA GENERAL	5
1	PEDAGOGIA GENERAL	5
1	METODOLOGIA I	2
1	PSICOLOGIA GENERAL	5
2	QUICHUA I	1
2	RECURSOS DIDACTICOS I	2
2	PEDAGOGIA SISTEMA PREVENTIVO	2
2	METODOLOGIA II	2
2	PEDAGOGIA INTERCULTURAL BILINGÜE	5
2	CORRIENTES ANTROPOLOGICAS	5
2	DIDACTICA DE LA EXPRESION ARTISTICA INFANTIL	2
2	ESTIMULACION TEMPRANA I	5
2	PSICOLOGIA EDUCATIVA	5
3	METODOLOGIA III	2
3	LINGUISTICA GENERAL	5
3	REALIDAD NACIONAL E INDIGENA	1
3	QUICHUA II	1
3	CORRIENTES FILOSOFICAS	5
3	INICIACION A LA MATEMATICA	5
3	ESTIMULACION TEMPRANA II	5
4	NUTRICION Y SALUD INFANTIL	2
4	ACTIVIDADES EDUCATIVO PRODUCTIVOS	10
4	QUICHUA III	1
4	COSMOVISION ANDINA	5

4	LINGUISTICA QUICHUA	5
4	INICIACION A LA LECTO- ESCRITURA	5
4	SOCIALIZACION DEL NIÑO INDIGENA	5
4	METODOLOGIA IV	2
4	RECURSOS DIDACTICOS II	1
5	ADMINISTRACION ESCOLAR	5
5	EL CUENTO INDIGENA	2
5	METODOLOGIA V	2
5	QUICHUA IV	1
5	DESARROLLO DEL LENGUAJE INFANTIL	5
5	PSICOLOGIA DEL APRENDIZAJE	5
5	ESPACIO E INFRAESTRUCTURA PREESCOLAR	2
5	HISTORIA DE LA EDUCACION Y EXPERIENCIA DE EIB	5
6	PROBLEMAS DEL APRENDIZAJE INFANTIL	5
6	TECNICAS DEL DESARROLLO LENGUA INFANTIL	5
6	RECURSOS DIDACTICOS III	2
6	SUPERVISION ESCOLAR	5
6	METODOLOGIA VI	2
6	EVALUACION DEL INTERAPRENDIZAJE	5
7	PLANIFICACION CURRICULAR	2
7	LEGISLACION EDUCATIVA	5
7	PRACTICA DOCENTE	10
7	METODOLOGIA VII	2
7	PSICOLOGIA DEL DESARROLLO INFANTIL	5
8	ANALISIS DE EXPERIENCIAS DE EDUCACION PREESCOLAR	1
8	TEORIAS DE LA PERSONALIDAD	5
8	ACTIVIDADES EDUCATIVO PRODUCTIVOS II	10
8	METODOLOGIA VIII	2
8	PSICOLOGIA RELIGIOSA INFANTIL	5



## 10.4. Anexo 4: Malla Curricular Carrera de Pedagogía. Licenciatura en Ciencias de la Educación mención Pedagogía (Sistema Nacional Académico UPS)

DENOMINACIÓN DE LA ASIGNATURA	CODIGO	COD. ANTERIOR	ABREVIATURA	AREA DE PLAN DE ESTUDIO	NIVEL
COMUNICACIÓN ORAL Y ESCRITA	5066		COMUNICACI	AREA DE FORMACION BASICA CIENTIFICA	1
DESARROLLO DE LA CREATIVIDAD	5093		DESARROLLO	AREA DE FORMACION BASICA CIENTIFICA	1
DESARROLLO DEL PENSAMIENTO	5096		DESARROLLO	AREA DE FORMACION BASICA CIENTIFICA	1
ESPIRITUALIDAD JUVENIL SALESIANA	5133		ESPIRITUAL	AREA DE DESARROLLO HUMANO	1
METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	5265		METODOLOG	AREA DE INVESTIGACION	1
PEDAGOGÍA GENERAL	5296		PEDAGOGIA	AREA DE FORMACION BASICA CIENTIFICA	1
PSICOLOGÍA GENERAL	5344		PSICOLOGI	AREA DE FORMACION BASICA CIENTIFICA	1
DIDÁCTICA GENERAL	5104		DIDACTICA	AREA DE FORMACION PROFESIONAL	2
EDUCACIÓN Y COMUNICACIÓN	5118		EDUCACIÓN	AREA DE FORMACION BASICA CIENTIFICA	2
FAMILIA Y EDUCACIÓN	5147		FAMILIA Y	AREA DE FORMACION BASICA CIENTIFICA	2
FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN	5107		FILOSOFIA	AREA DE FORMACION BASICA CIENTIFICA	2
PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO	5342		PSICOLOGI	AREA DE FORMACION BASICA CIENTIFICA	2
VISIÓN RETROSPECTIVA DE LA EDUCACIÓN	5412		VISIÓN RE	AREA DE FORMACION BASICA CIENTIFICA	2
ANTROPOLOGÍA CRISTIANA	5017		ANTROPOLOG	AREA DE DESARROLLO HUMANO	3
CORRIENTES PEDAGÓGICAS CONTEMPORANEAS	5081		CORRIENTES	AREA DE FORMACION PROFESIONAL	3
COSMOVISIÓN DEL CURRÍCULO	5082	EPG-224	COSMOVISI	AREA DE FORMACION PROFESIONAL	3
EPISTEMOLOGÍA	5128		EPISTEMOLO	AREA DE INVESTIGACION	3
PSICOLOGÍA DEL APRENDIZAJE	5341		PSICOLOGI	AREA DE FORMACION PROFESIONAL	3
SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN	5375		SOCIOLOGI	AREA DE FORMACION BASICA CIENTIFICA	3
COMUNICACIÓN NO VERBAL	5065		COMUNICACI	AREA DE FORMACION BASICA CIENTIFICA	4
DERECHOS DE LA NIÑEZ Y ADOLESCENCIA	5092		DERECHOS D	AREA DE FORMACION PROFESIONAL	4
DISEÑO Y EVALUACIÓN DE PROYECTOS	5110		DISEÑO Y	AREA DE INVESTIGACION	4
PRÁCTICA DOCENTE I	5311		PRÁCTICA	AREA DE FORMACION PROFESIONAL	4
PROBLEMAS DEL APRENDIZAJE	5323		PROBLEMAS	AREA DE FORMACION PROFESIONAL	4
RECURSOS DIDÁCTICOS	5362		RECURSOS D	AREA DE FORMACION PROFESIONAL	4
TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN	5398		TECNOLOGI	AREA DE FORMACION PROFESIONAL	4
ANTROPOLOGÍA CULTURAL	5018		ANTROPOLOG	AREA DE FORMACION BASICA CIENTIFICA	5
EPISTEMOLOGÍA DE LA CIENCIAS	5129		EPISTEMOLO	AREA DE FORMACION BASICA CIENTIFICA	5
ÉTICA DE LA PERSONA	5141		ÉTICA DE L	AREA DE DESARROLLO HUMANO	5
LEGISLACIÓN EDUCATIVA	5242		LEGISLACI	AREA DE FORMACION PROFESIONAL	5
METODOLOGÍA DEL INTERAPRENDIZAJE	5266		METODOLOG	AREA DE FORMACION PROFESIONAL	5
PLANIFICACIÓN CURRICULAR	5302		PLANIFICAC	AREA DE FORMACION PROFESIONAL	5
DIDÁCTICA DE MATEMÁTICAS	5102		DIDACTICA	AREA DE FORMACION PROFESIONAL	6
DIDÁCTICA DEL LENGUAJE	5103		DIDACTICA	AREA DE FORMACION PROFESIONAL	6
INVESTIGACIÓN EDUCATIVA	5232		INVESTIGAC	AREA DE INVESTIGACION	6
NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES	5283		NECESIDADE	AREA DE FORMACION PROFESIONAL	6
PENSAMIENTO SOCIAL DE LA IGLESIA	5297		PENSAMIENT	AREA DE DESARROLLO HUMANO	6
PRÁCTICA DOCENTE AREAS DE MATEMÁTICA Y LENGUAJE	5309		PRÁCTICA	AREA DE FORMACION PROFESIONAL	6
DIDÁCTICA DE CIENCIAS NATURALES	5100		DIDACTICA	AREA DE FORMACION PROFESIONAL	7
DIDÁCTICA DE CIENCIAS SOCIALES	5101		DIDACTICA	AREA DE FORMACION PROFESIONAL	7
EDUCACIÓN E INTERCULTURALIDAD	5119		EDUCACIÓN	AREA DE FORMACION BASICA CIENTIFICA	7
EVALUACIÓN EDUCATIVA	5143		EVALUACIÓ	AREA DE FORMACION PROFESIONAL	7

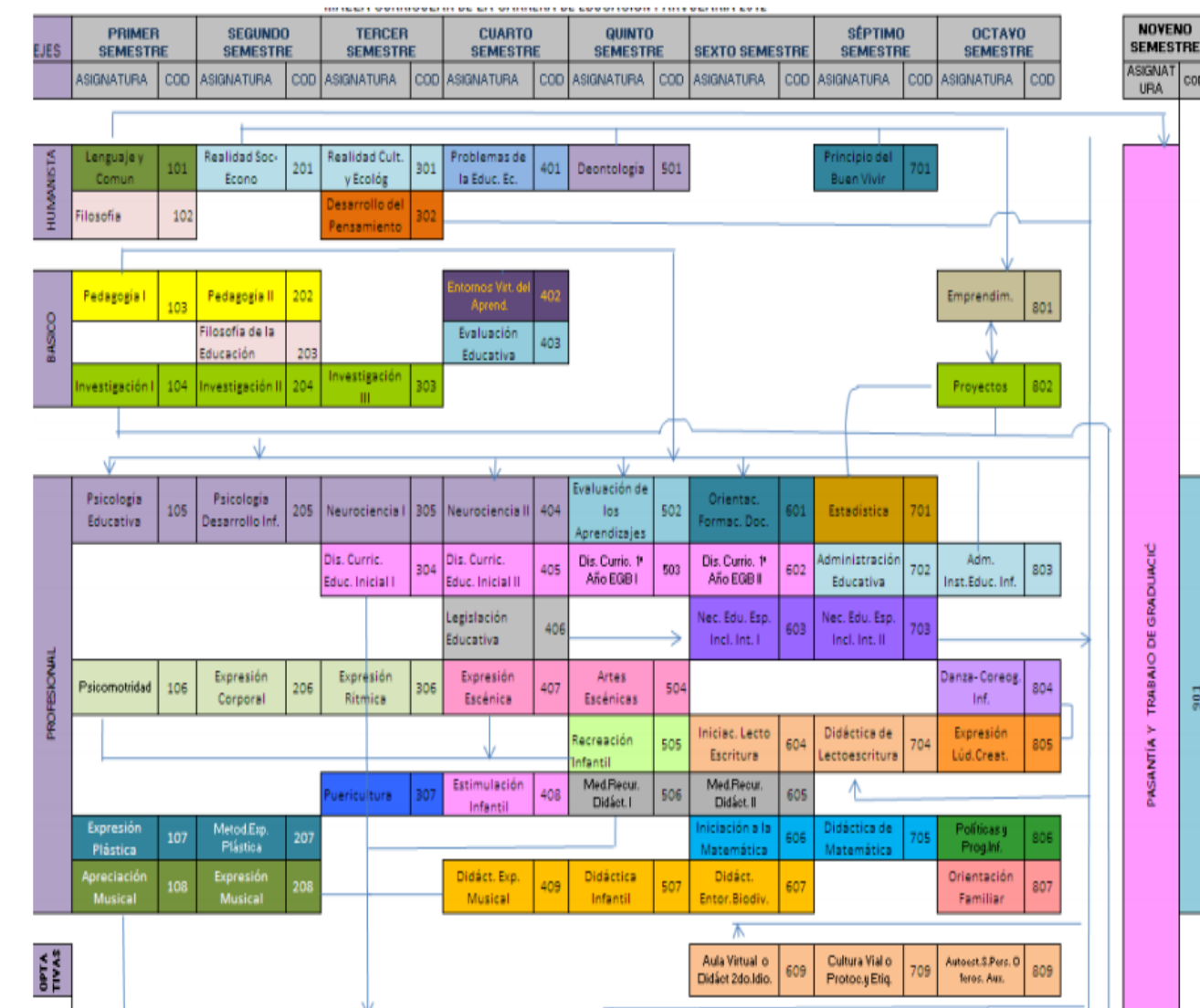
METODOLOGIA DE ELABORACION DE PRODUCTOS DE GRADO	5260	METODOLOG	AREA DE INVESTIGACION	7
PRÁCTICA DOCENTE AREAS SOCIALES Y NATURALES	5310	PRÁCTICA	AREA DE FORMACION PROFESIONAL	7
DEONTOLOGÍA	5086	DEONTOLOG	AREA DE DESARROLLO HUMANO	8
EDUCACIÓN Y GENERO	5120	EDUCACIÓN	AREA DE FORMACION BASICA CIENTIFICA	8
GERENCIA Y LIDERAZGO EDUCATIVO	5185	GERENCIA Y	AREA DE FORMACION PROFESIONAL	8
PEDAGOGÍA COMPARADA	5295	PEDAGOGIA	AREA DE FORMACION PROFESIONAL	8
PRÁCTICA EN GERENCIA Y GESTIÓN EDUCATIVA	5313	PRÁCTICA	AREA DE FORMACION PROFESIONAL	8

TOTAL CREDITOS:

TOTAL MATERIAS:

### 10.5. Anexo 5: Malla Curricular de Educación Parvularia. Universidad Central del Ecuador (ECUADOR U. C., 2016).







## MALLA CURRICULAR DE LA CARRERA DE EDUCACIÓN PARVULARIA



## 10.6. Anexo 6: Malla Curricular. Licenciatura en Ciencias de la Educación. Mención Educación Básica. Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE, 2016)

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN CARRERA: EDUCACIÓN BÁSICA Modalidad Semipresencial TÍTULO: LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN EDUCACIÓN BÁSICA							CREDITOS
CICLOS							
I (4 m.)	PEDAGOGÍA GENERAL 6cr.	LENGUAJE Y COMUNICACIÓN 6cr.	HISTORIA DE LA EDUCACIÓN 6cr.	PSICOLOGÍA GENERAL 6cr.	INGLES I 5cr.		29
II (4 m.)	DIDÁCTICA GENERAL 6cr.	METODOLOGÍA DEL TRABAJO CIENTÍFICO 4cr.	FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN 6cr.	PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO 6cr.	INGLES II 5cr.		27
III (4 m.)	EVALUACIÓN EDUCATIVA 6cr.	JESUCRISTO Y LA PERSONA DE HOY 3cr.	EPISTEMOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN 6cr.	PSICOLOGÍA DEL APRENDIZAJE 6cr.	INGLES III 5cr.		26
IV (4m.)	TEORÍA CURRICULAR 6cr.	INCLUSIÓN EDUCATIVA 6cr.	SOCIOANTROPOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN 6cr.	TEORÍAS Y MODELOS PEDAGÓGICOS 6cr.	INGLES IV 5cr.		29
V (4 m.)	DIDÁCTICA ESPECIAL I LENGUAJE 6cr.	PRÁCTICAS PREPROFESIONALES I 6cr.	INFORMÁTICA APLICADA A LA EDUCACIÓN 6cr.	TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN 6cr.	INGLES V 5cr.		23
VI (4m.)	DIDÁCTICA ESPECIAL II MATEMÁTICA 6cr.	PRÁCTICAS PREPROFESIONALES II 6cr.	ESTADÍSTICA APLICADA A LA EDUCACIÓN 4cr.	EDUCOMUNICACIÓN 6cr.	INGLES VI 5cr.		21
VII (4m.)	DIDÁCTICA ESPECIAL III CIENCIAS NATURALES 6cr.	PRÁCTICAS PREPROFESIONALES III 6cr.	INVESTIGACIÓN APLICADA A LA EDUCACIÓN 6cr.	DISEÑO Y EVALUACIÓN DE PROYECTOS DE INST. EDUCATIVAS 6cr.			18
VIII (4m.)	DIDÁCTICA ESPECIAL IV CIENCIAS SOCIALES 6cr.	PRÁCTICAS PREPROFESIONALES IV 6cr.	SEMINARIO DE DISERTACIÓN 6cr.	LIDERAZGO EDUCATIVO 4cr.			16
IX (4m.)	DIDÁCTICA APLICADA I 6cr.	MÚSICA 4cr.	TITULACIÓN I 4cr.	GERENCIA EDUCATIVA 6cr.			20
X (4m.)	DIDÁCTICA APLICADA II 6cr.	LEGISLACIÓN EDUCATIVA 3cr.	TITULACIÓN II 4cr.	ÉTICA PERSONAL, SOCIAL Y PROFESIONAL 3cr.			16
							225
							20
							245
							656 Hora
							70 Horas

	Área Psicopedagógica	Total de créditos del Plan de Estudios
	Área de Fundamentación Teórica y Axológica	Créditos de Trabajo Final de Grado
	Área Instrumental	Total de Créditos de la Carrera
	Área de Mención y Prácticas Preprofesionales	Horas de Prácticas Preprofesionales
	Área de Titulación	Horas de Vinculación con la Comunidad
	Área de Inglés	

Anexo 7: Malla Curricular Licenciatura en Ciencias de la Educación con mención en Educación General Básica. Universidad Nacional de Educación (UNAE, 2016). También disponible en: <http://www.unae.edu.ec/#!educaci-n-general/djryr>

SEMESTRE ACADÉMICO	FORMACIÓN TÉCNICA	PLANES PRE-PROFESIONAL		EPISTEMOLOGÍA Y METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN	INTERVENCIÓN DE CONTENIDOS SABERES Y CULTURA	COMUNICACIÓN Y LENGUAJES
		TÉCNICO METODOLÓGICO	PRÁCTICA PRE-PROFESIONAL			
I	Sociología contemporánea y política educativa inicial (Introducción, teorías o corrientes problematizadoras, desde una aproximación etno-construccionista)	Cátedra Integradora: Sistema y corrientes educativas en Educación General Básica	Aproximación diagnóstica de la práctica educativa en instituciones educativas específicas Educación General Básica	Investigación y acción participativa, lección simulada (acción de ser prácticas académicas)	Escrituras y aprendizaje de la comunicación humana (Formas de la comunicación en diversos niveles de comprensión y expresión verbal y no verbal)	
	Aprendizaje y desarrollo humano (Identifica y analiza variables, contextos y aprendizaje en Educación General Básica)	Cátedra Integradora: Los contextos de los sujetos educativos y el aprendizaje humano: Educación y entorno familiar	Exposición diagnóstica de los contextos familiares y comunitarios de los sujetos educativos y su incidencia en el aprendizaje en instituciones educativas específicas de Educación General Básica	Investigación y acción participativa, lección de aula (Observar y registrar la experiencia de la vivencia en el aula)	Sociología, cultura y sujeto (Análisis histórico y sociológico de las condiciones socio-educativas, culturales, emocionales y profesionales)	Escrituras y aprendizaje de la comunicación humana (Medios e instrumentos verbales orales e situaciones concretas de la realidad)
II	Neurociencia educativa infantil: el cerebro y la generación de emociones, sentimientos, ideas y el yo (Análisis y relación de la educación entre cerebro - mente - educación)	Cátedra Integradora: Desarrollo de la psicomotricidad y del lenguaje (Introducción y análisis de los procesos de aprendizaje)	Exposición diagnóstica de los contextos pedagógicos aplicados en instituciones educativas de EGB - estudio de caso	Medios y procesos de investigación educativa, diagnóstico y aplicación (Procedimientos instrumentales para desarrollar y reconocer los fundamentos de la investigación educativa)	Escrituras y aprendizaje de la lengua y literarios (Medios e instrumentos verbales orales e situaciones concretas de la realidad)	
	Modelos Educativos: Fundamentos, enfoques históricos de pensamiento y valores (Identifica, analiza, interpreta y comprende la realidad educativa, latinoamericana y mundial)	Cátedra Integradora: Diseño y desarrollo de Modelos Pedagógicos (Modelos, objetivos, métodos, estrategias, instrumentos y planes de aprendizaje)	Aproximación diagnóstica a los modelos pedagógicos aplicados en instituciones educativas de EGB - estudio de caso	Medios y procesos de investigación educativa, diagnóstico y aplicación (Definición y elaboración de instrumentos de recolección de datos)	Escrituras y aprendizaje de la lengua y literarios (Medios e instrumentos verbales orales e situaciones concretas de la realidad)	
III	Modelos Curriculares para Educación General Básica: Fundamentos, enfoques y valores (Interpreta y valora fundamentos de la construcción del currículo en Educación General Básica)	Proyecto de Intervención de Saberes, Múltiples Formas de Saber y Aplicación de los Saberes en las Instituciones Educativas de Educación General Básica	Aproximación diagnóstica a los modelos curriculares aplicados en instituciones educativas de Educación General Básica - estudio de caso	Medios y procesos de investigación educativa, diagnóstico y aplicación (Definición y elaboración de instrumentos de recolección de datos)	Escrituras y aprendizaje de la lengua y literarios (Medios e instrumentos verbales orales e situaciones concretas de la realidad)	
	Escenarios, contextos y ambientes de aprendizaje: convergencia de los saberes educativos (Análisis de los saberes educativos en el ámbito teórico)	Cátedra Integradora: Diseño y gestión de ambientes de aprendizaje en EGB (Diseño y gestión de ambientes de aprendizaje en EGB)	Diseño y aplicación de modelos curriculares, académicos, contextuales y ambientales de aprendizaje en Educación General Básica - estudio e intervención de casos	Medios y procesos de investigación educativa, diagnóstico y aplicación (Definición y elaboración de instrumentos de recolección de datos)	Escrituras y aprendizaje de la lengua y literarios (Medios e instrumentos verbales orales e situaciones concretas de la realidad)	
IV	Escenarios, contextos y ambientes de aprendizaje: convergencia de los saberes educativos (Análisis de los saberes educativos en el ámbito teórico)	Proyecto de Intervención de Saberes, Múltiples Formas de Saber y Aplicación de los Saberes en las Instituciones Educativas de Educación General Básica	Aproximación diagnóstica a los modelos curriculares aplicados en instituciones educativas de Educación General Básica - estudio de caso	Medios y procesos de investigación educativa, diagnóstico y aplicación (Definición y elaboración de instrumentos de recolección de datos)	Escrituras y aprendizaje de la lengua y literarios (Medios e instrumentos verbales orales e situaciones concretas de la realidad)	
	Escenarios, contextos y ambientes de aprendizaje: convergencia de los saberes educativos (Análisis de los saberes educativos en el ámbito teórico)	Cátedra Integradora: Diseño y desarrollo de recursos y estrategias educativas en Educación General Básica	Diseño, validación y aplicación de recursos y estrategias educativas	Medios y procesos de investigación educativa, diagnóstico de diseño de investigación (Observación, recolección y registro de datos, procesamiento y análisis de los datos)	Escrituras y aprendizaje de la lengua y literarios (Medios e instrumentos verbales orales e situaciones concretas de la realidad)	
V	Escenarios, contextos y ambientes de aprendizaje: convergencia de los saberes educativos (Análisis de los saberes educativos en el ámbito teórico)	Proyecto de Intervención de Saberes, Múltiples Formas de Saber y Aplicación de los Saberes en las Instituciones Educativas de Educación General Básica	Diseño, validación y aplicación de recursos y estrategias educativas	Medios y procesos de investigación educativa, diagnóstico de diseño de investigación (Observación, recolección y registro de datos, procesamiento y análisis de los datos)	Escrituras y aprendizaje de la lengua y literarios (Medios e instrumentos verbales orales e situaciones concretas de la realidad)	
	Escenarios, contextos y ambientes de aprendizaje: convergencia de los saberes educativos (Análisis de los saberes educativos en el ámbito teórico)	Cátedra Integradora: Diseño y desarrollo de recursos y estrategias educativas en Educación General Básica	Diseño, validación y aplicación de recursos y estrategias educativas	Medios y procesos de investigación educativa, diagnóstico de diseño de investigación (Observación, recolección y registro de datos, procesamiento y análisis de los datos)	Escrituras y aprendizaje de la lengua y literarios (Medios e instrumentos verbales orales e situaciones concretas de la realidad)	
VI	Cátedra Integradora: Diseño y desarrollo de procesos de enseñanza aprendizaje (Identifica y describe el funcionamiento de las instituciones educativas de Educación General Básica)	Proyecto de Intervención de Saberes, Múltiples Formas de Saber y Aplicación de los Saberes en las Instituciones Educativas de Educación General Básica	Diseño, validación y aplicación de recursos y estrategias educativas	Medios y procesos de investigación educativa, diagnóstico de diseño de investigación (Observación, recolección y registro de datos, procesamiento y análisis de los datos)	Escrituras y aprendizaje de la lengua y literarios (Medios e instrumentos verbales orales e situaciones concretas de la realidad)	
	Evaluación Educativa en Educación General Básica (Analiza y autocalifica sus prácticas para generar espacios metacognitivos)	Proyecto de Intervención de Saberes, Múltiples Formas de Saber y Aplicación de los Saberes en las Instituciones Educativas de Educación General Básica	Diseño, validación y aplicación de recursos y estrategias educativas	Medios y procesos de investigación educativa, diagnóstico de diseño de investigación (Observación, recolección y registro de datos, procesamiento y análisis de los datos)	Escrituras y aprendizaje de la lengua y literarios (Medios e instrumentos verbales orales e situaciones concretas de la realidad)	
VII	Cátedra Integradora: Organización y gestión escolar: comunicación de aprendizaje y participación (Diseña, aplica y evalúa modelos de intervención educativa comunitaria)	Proyecto de Intervención de Saberes, Múltiples Formas de Saber y Aplicación de los Saberes en las Instituciones Educativas de Educación General Básica	Diseño, aplicación y evaluación de modelos de intervención educativa comunitaria (Intervenciones escuela-familia-comunidad)	Medios y procesos de investigación educativa, diagnóstico de diseño de investigación (Observación, recolección y registro de datos, procesamiento y análisis de los datos)	Escrituras y aprendizaje de la lengua y literarios (Medios e instrumentos verbales orales e situaciones concretas de la realidad)	
	Intervención Educativa en Educación General Básica (Analiza y autocalifica sus prácticas para generar espacios metacognitivos)	Proyecto de Intervención de Saberes, Múltiples Formas de Saber y Aplicación de los Saberes en las Instituciones Educativas de Educación General Básica	Diseño, aplicación y evaluación de modelos de intervención educativa comunitaria (Intervenciones escuela-familia-comunidad)	Medios y procesos de investigación educativa, diagnóstico de diseño de investigación (Observación, recolección y registro de datos, procesamiento y análisis de los datos)	Escrituras y aprendizaje de la lengua y literarios (Medios e instrumentos verbales orales e situaciones concretas de la realidad)	
VIII	Intervención Educativa en Educación General Básica (Analiza y autocalifica sus prácticas para generar espacios metacognitivos)	Proyecto de Intervención de Saberes, Múltiples Formas de Saber y Aplicación de los Saberes en las Instituciones Educativas de Educación General Básica	Diseño, aplicación y evaluación de modelos de intervención educativa comunitaria (Intervenciones escuela-familia-comunidad)	Medios y procesos de investigación educativa, diagnóstico de diseño de investigación (Observación, recolección y registro de datos, procesamiento y análisis de los datos)	Escrituras y aprendizaje de la lengua y literarios (Medios e instrumentos verbales orales e situaciones concretas de la realidad)	
	Intervención Educativa en Educación General Básica (Analiza y autocalifica sus prácticas para generar espacios metacognitivos)	Proyecto de Intervención de Saberes, Múltiples Formas de Saber y Aplicación de los Saberes en las Instituciones Educativas de Educación General Básica	Diseño, aplicación y evaluación de modelos de intervención educativa comunitaria (Intervenciones escuela-familia-comunidad)	Medios y procesos de investigación educativa, diagnóstico de diseño de investigación (Observación, recolección y registro de datos, procesamiento y análisis de los datos)	Escrituras y aprendizaje de la lengua y literarios (Medios e instrumentos verbales orales e situaciones concretas de la realidad)	
IX	Intervención Educativa en Educación General Básica (Analiza y autocalifica sus prácticas para generar espacios metacognitivos)	Proyecto de Intervención de Saberes, Múltiples Formas de Saber y Aplicación de los Saberes en las Instituciones Educativas de Educación General Básica	Diseño, aplicación y evaluación de modelos de intervención educativa comunitaria (Intervenciones escuela-familia-comunidad)	Medios y procesos de investigación educativa, diagnóstico de diseño de investigación (Observación, recolección y registro de datos, procesamiento y análisis de los datos)	Escrituras y aprendizaje de la lengua y literarios (Medios e instrumentos verbales orales e situaciones concretas de la realidad)	
	Intervención Educativa en Educación General Básica (Analiza y autocalifica sus prácticas para generar espacios metacognitivos)	Proyecto de Intervención de Saberes, Múltiples Formas de Saber y Aplicación de los Saberes en las Instituciones Educativas de Educación General Básica	Diseño, aplicación y evaluación de modelos de intervención educativa comunitaria (Intervenciones escuela-familia-comunidad)	Medios y procesos de investigación educativa, diagnóstico de diseño de investigación (Observación, recolección y registro de datos, procesamiento y análisis de los datos)	Escrituras y aprendizaje de la lengua y literarios (Medios e instrumentos verbales orales e situaciones concretas de la realidad)	
X	Intervención Educativa en Educación General Básica (Analiza y autocalifica sus prácticas para generar espacios metacognitivos)	Proyecto de Intervención de Saberes, Múltiples Formas de Saber y Aplicación de los Saberes en las Instituciones Educativas de Educación General Básica	Diseño, aplicación y evaluación de modelos de intervención educativa comunitaria (Intervenciones escuela-familia-comunidad)	Medios y procesos de investigación educativa, diagnóstico de diseño de investigación (Observación, recolección y registro de datos, procesamiento y análisis de los datos)	Escrituras y aprendizaje de la lengua y literarios (Medios e instrumentos verbales orales e situaciones concretas de la realidad)	
	Intervención Educativa en Educación General Básica (Analiza y autocalifica sus prácticas para generar espacios metacognitivos)	Proyecto de Intervención de Saberes, Múltiples Formas de Saber y Aplicación de los Saberes en las Instituciones Educativas de Educación General Básica	Diseño, aplicación y evaluación de modelos de intervención educativa comunitaria (Intervenciones escuela-familia-comunidad)	Medios y procesos de investigación educativa, diagnóstico de diseño de investigación (Observación, recolección y registro de datos, procesamiento y análisis de los datos)	Escrituras y aprendizaje de la lengua y literarios (Medios e instrumentos verbales orales e situaciones concretas de la realidad)	
TRABAJO DE TITULACIÓN: SISTEMATIZACIÓN DE LA PRÁCTICA DE INVESTIGACIÓN - INTERVENCIÓN EDUCATIVA						

**10.7. Anexo 8: Ejemplo de la organización y periodicidad de los encuentros presenciales en el PAC. (Carrera de EIB) Cuarto ciclo período 2015- 2016.**

IV NIVEL G2								
Encuentro presencial 1								
Lugar: Quito - Campus Sur								
Fechas: viernes 2, sábado 3 y domingo 4 de octubre 2015								
<b>Viernes 2</b>	<b>Materia</b>	<b>Docente</b>	<b>Sábado 3</b>	<b>Materia</b>	<b>Docente</b>	<b>Domingo 4</b>	<b>Materia</b>	<b>Docente</b>
08:30 - 12:30	Metodología IV	Luis Peña	08:30 - 12:30	Cosmovisión And	Fredy Simbaña	8:00 - 12:00	Didáctica de Len	Alberto Conejo
14:00 -17:30	Didáctica de Ciencias N	Teresa vaca	14:00 -17:30	Lingüística Kichwa	Luis Montaluisa			
Encuentro presencial 2								
Fechas: sábado 17 y domingo 18 de octubre 2015								
Lugar: Centro de Apoyo Cayambe								
<b>Sábado</b>	<b>Materia</b>	<b>Docente</b>	<b>Domingo</b>	<b>Materia</b>	<b>Docente</b>			
08:00 -12:30	Kichwa III	Amable Hurtado	8:00 - 12:30	Lingüística Kichwa	Luis Montaluisa			
14:00 -17:00	Didáctica de Ciencias N	Teresa vaca						
Encuentro presencial 3								
Fechas: sábado 14 y domingo 15 de noviembre 2015								
Lugar: Centro de Apoyo Cayambe								
<b>Sábado</b>	<b>Materia</b>	<b>Docente</b>	<b>Domingo</b>	<b>Materia</b>	<b>Docente</b>			
08:00 -12:30	Kichwa III	Amable Hurtado	8:00 - 12:30	Cosmovisión And	Fredy Simbaña			
14:00 -17:00	Didáctica de Lengua In	Alberto Conejo						
Encuentro presencial 4								
Lugar: Quito - Campus Sur								
Fechas: viernes 27, sábado 28 y domingo 29 de noviembre 2015								
<b>Viernes 27</b>	<b>Materia</b>	<b>Docente</b>	<b>Sábado 28</b>	<b>Materia</b>	<b>Docente</b>	<b>Domingo 29</b>	<b>Materia</b>	<b>Docente</b>
08:30 - 12:30	Metodología IV	Luis Peña	08:30 - 12:30	Cosmovisión And	Fredy Simbaña	8:00 - 12:00	Didáctica de Len	Alberto Conejo
14:00 -17:30	Didáctica de Ciencias N	Teresa vaca	14:00 -17:30	Lingüística Kichwa	Luis Montaluisa			
Encuentro presencial 5								
Fechas: sábado 12 y domingo 13 de diciembre 2015								
Lugar: Centro de Apoyo Cayambe								
<b>Sábado</b>	<b>Materia</b>	<b>Docente</b>	<b>Domingo</b>	<b>Materia</b>	<b>Docente</b>			
08:00 -12:30	Recursos Didácticos II	Silvania Salazar	8:00 - 12:30	Metodología IV	Luis Peña			
14:00 -17:00	Técnicas de Juego I	Mayra Oviedo						
Encuentro presencial 6								
Fechas: sábado 16 y domingo 17 de enero 2016								
Lugar: Centro de Apoyo Cayambe								
<b>Sábado</b>	<b>Materia</b>	<b>Docente</b>	<b>Domingo</b>	<b>Materia</b>	<b>Docente</b>			
08:00 -12:30	Recursos Didácticos II	Silvania Salazar	8:00 - 12:30	Kichwa III	Amable Hurtado			
14:00 -17:00	Técnicas de Juego I	Mayra Oviedo						
Encuentro presencial 7								
Lugar: Quito - Campus Sur								
Fechas: viernes 29, sábado 30 y domingo 31 de enero 2016								
<b>Viernes 29</b>	<b>Materia</b>	<b>Docente</b>	<b>Sábado 30</b>	<b>Materia</b>	<b>Docente</b>	<b>Domingo 31</b>	<b>Materia</b>	<b>Docente</b>
08:30 - 12:30	Metodología IV	Luis Peña	08:30 - 12:30	Cosmovisión And	Fredy Simbaña	8:00 - 12:00	Didáctica de Len	Alberto Conejo
14:00 -17:30	Didáctica de Ciencias N	Teresa vaca	14:00 -17:30	Lingüística Kichwa	Luis Montaluisa			

## 10.8. Anexo 9. Pantalla de inicio del AVAC de la Asignatura Planificación Curricular de la Carrera de Educación Intercultural Bilingüe.

Página Principal / PLANIFICACION CURRICULAR G 20

Profesores:

PLANIFICACION CURRICULAR G 20  
EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE (DIST.) - 6º NIVEL  
MARIA SOL VILLAGOMEZ RODRIGUEZ

Evidencias:

Plan Analítico

Añadir Informe del Seguimiento del Plan Analítico - Estudiantes

Otros

Calificaciones Participantes Calendario Bienvenida

**Bienvenidas/os al Salón de Clase**

Septiembre 2015 - Febrero 2016

Comunicación con el Docente

Segunda Unidad

Presentación Segunda Unidad

Entrega Tarea Segunda Unidad (100%)

SEGUNDA TAREA

MOSEIB

Primera Unidad

Presentación Primera Unidad

Entrega Tarea Primera Unidad (100%)

<e/view.php?id=271&module=18&moduleid=9955&instance=2055>

## 10.9. Anexo 10: Taptana Montaluisa



## 10.10. Anexo 11. Objetivos y contenidos mínimos de los planes microcurriculares de la oferta académica vigente de EIB.

### *Pedagogía Intercultural*

#### Objetivos específicos

Promover el mejor entendimiento del significado e importancia de la interculturalidad en general y específicamente en relación con la educación.

Describir los modelos más conocidos del tratamiento de la multi e interculturalidad en el contexto mundial y del país.

Identificar los criterios pedagógicos para el desarrollo de la interculturalidad en los ejes de aprendizaje – enseñanza.

Ofrecer consideraciones y pautas concretas para la aplicación en el aula, la formación / capacitación docente y el desarrollo de materiales.

Describir los resultados obtenidos en la implementación de la educación intercultural bilingüe a nivel latinoamericano.

Identificar los criterios de selección de contenidos en el proceso de aprendizaje.

Conocer las experiencias de la educación intercultural bilingüe en el país.

Analizar el proceso metodológico, pedagógico aplicado en la educación intercultural bilingüe.

Contenidos

Unidad 1: Elementos teóricos para la comprensión de la interculturalidad y la educación.

La interculturalidad, su significado e importancia en el proceso educativo.

Modelo de educación multicultural e intercultural.

Unidad 2: Criterios pedagógicos para el desarrollo de la interculturalidad.

Criterios pedagógicos para el desarrollo y tratamiento de la interculturalidad.

Consideraciones sobre la aplicación de los criterios pedagógicos en el aula.

Unidad 3: Experiencias de la aplicación de la Educación Intercultural Bilingüe en la región.

El currículo intercultural: tradición prescripción e innovación pedagógica

La perspectiva intercultural: contenidos y el manejo de las lenguas.

Modelos de aprendizaje en la educación rural.

Unidad 4: Pedagogía aplicada en la Educación Intercultural Bilingüe, Ecuador.

Referencia histórica del sistema de educación Intercultural Bilingüe.

Estructura curricular del sistema de educación intercultural.

Procesos metodológicos aplicados en el ambiente pedagógico.

### *Realidad Nacional e Indígena*

Analizar de manera sucinta y crítica, la realidad socioeconómica y política de la época colonial y sus continuidades en la época republicana.

Sintetizar de manera crítica la realidad socioeconómica y política del Ecuador en los primeros 120 años de vida republicana a partir del sistema de acumulación hacendataria y la consolidación del nuevo sistema de acumulación capitalista (la plantación y el proyecto modernizador desarrollista).

Analizar la realidad socioeconómica y política del Ecuador en los nuevos contextos marcados por el neoliberalismo y el posneoliberalismo

Contenidos

Unidad 1. Conocer el pasado para comprender el presente (I)

La dialéctica, una herramienta para pensar la realidad

Principales características del Estado Ecuatoriano

La conquista y la colonia

Unidad 2. Conocer el pasado para comprender el presente (II)

Realidad socioeconómica y política en el primer siglo de vida republicana

El capitalismo en el Ecuador

El modelo de industrialización por sustitución de importaciones

Unidad 3. El Ecuador en los nuevos contextos marcados por el neoliberalismo y el posneoliberalismo

El neoliberalismo en el Ecuador

El posneoliberalismo de la “Revolución Ciudadana”

#### *Cosmovisión Andina*

Comprender diversas relaciones conceptuales del territorio y del manejo de la realidad de los pueblos y nacionalidades y sus aportes a la democratización de la sociedad en la construcción del estado plurinacional.

Comprende la simbología y la ritualidad como formas de entender la vida y la muerte y el retorno de los pueblos y nacionalidades del Ecuador.

Interpretar las cosmovisiones como una estructura social que permite la identificación mediante la construcción de calendarios agrícolas, astronómicos y festivos-religiosos de los pueblos.

Analizar las diversas maneras y usos de las memorias colectivas desde el campo de la oralidad desde los pueblos y comunidades.

Discutir varios enunciados desde la visión políticas de las comunidades referente al mundo de vida y la desacralización (modelos desarrollistas) y los desafíos presentes y futuros.

Contenidos

Unidad 1. Los pueblos y nacionalidades

Formas de relacionamiento desde la simbología

Ritualidad con diferentes enfoques

Estudios de casos

Unidad 2. Sistematizaciones y experiencias sobre saberes

Saberes y conocimientos

Mecanismos y momentos

Metodologías incorporadas al sistema EIB

Unidad 3. Oralidad y memorias

Historia y memoria

Dispositivos de afirmación cultural

Unidad 4. Identidades culturales de los pueblos y nacionalidades

Estado plurinacional

Los pueblos y nacionalidades en el contexto actual

Matriz productiva

Sociedades de conocimiento

#### *Historia de la Educación y Experiencias de la EIB en el Ecuador*

Analizar las iniciativas de educación indígena impulsadas en el Ecuador por parte de diferentes actores y valorar su aporte al mejoramiento de las condiciones de vida de la población indígena y la consecución de sus proyectos políticos.

Comprender la naturaleza e impacto de los proyectos de educación indígena impulsados por el Estado ecuatoriano desde su creación hasta mediados del siglo 20.

Analizar iniciativas de educación propia gestadas y sostenidas por las comunidades indígenas a partir de 1950, como respuesta a las políticas del Estado.



Discutir el significado del proceso de institucionalización de la educación indígena en el país y los efectos que aquello tuvo en las iniciativas de educación indígena.

Realizar un ejercicio comparativo entre la EIB en el país y experiencias de educación indígena de otros países de la región.

Contenidos Cognitivos

Unidad 1. El Estado ecuatoriano y la educación para la población indígena

La creación del Estado nación, la educación y los pueblos indígenas

La época conservadora y la educación indígena

El Liberalismo y la educación indígena

El momento desarrollista y la educación indígena: la Misión Andina

Unidad 2. Las iniciativas de educación propia de las comunidades indígenas

Las escuelas clandestinas de Dolores Cacuango

La experiencia de las escuelas autogestionarias de Simiatug

El Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi

El Sistema de Educación Radial Bicultural Shuar

Unidad 3. El proceso de institucionalización de la educación indígena

Antecedentes del proceso de institucionalización

La creación de la DINEIB y la Jurisdicción de EIB

Avances y problemas de la EIB en el marco estatal

El desmantelamiento de la Jurisdicción de EIB

Unidad 4. La educación indígena en la región: análisis comparativo de experiencias educativas

El proyecto educativo del Consejo Regional Indígena del Cauca en Colombia

La propuesta educativa autónoma de los Zapatistas en México

La experiencia de institucionalización de la educación indígena en Bolivia

### *Pedagogía General*

Comprender las categorías conceptuales fundamentales de la pedagogía y de las ciencias de la educación para el desarrollo de una visión analítica e integral de los procesos educativos.

Comprender la realidad educativa, sus fines, dimensiones y características como objeto de estudio de la Pedagogía y su relación con otras disciplinas científicas.

Conocer algunos momentos de la evolución histórica y epistemológica de la Pedagogía como ciencia.

Analizar la intervención de los agentes educativos y sus implicancias.

Determinar la importancia de las diversas comunidades educativas que componen la sociedad.

Identificar y contextualizar problemáticas y desafíos actuales de la Pedagogía en Latinoamérica y en el Ecuador.

Contenidos

#### UNIDAD 1: La Educación

La educación como fenómeno humano y producto histórico-social.

Nociones básicas: pedagogía, educación, formación, enseñanza, aprendizaje e instrucción.

Características y elementos constituyentes de la educación. Funciones y dimensiones de la educación: moral, social, cultural, política y económica.

Tipos de educación: sistemática y no sistemática. Educación formal, no formal e informal.

Principios y Fines educativos.

UNIDAD 2: La Pedagogía y su proceso epistemológico  
Pedagogía y su relación con las ciencias sociales en los siglos XIX y XX.  
La pedagogía como fenómeno y su construcción como objeto y campo disciplinar y científico. Ciencias auxiliares de la pedagogía, interdisciplinariedad en la Pedagogía.

UNIDAD 3: Conocimiento, agentes y comunidades educativas.  
Comunidades y agentes educativos: familia, comunidad, estado, escuela, medios de comunicación.  
La institucionalización de la tarea pedagógica: la escuela. La escuela como producto histórico, como dispositivo de socialización y disciplinamiento y como distribuidora de saberes.  
El sujeto de la educación. Configuración de la infancia como sujeto social y pedagógico.  
La especialización de la tarea de enseñar: los docentes.  
El conocimiento: La construcción social del conocimiento. Saberes educativos. Currículum

UNIDAD 4: Algunos procesos y debates educativos actuales  
La educación en los últimos años (América Latina y Ecuador)  
Plan Decenal de Educación del Ecuador. Constitución.  
Educación Bilingüe.  
Metas Educativas del Milenio. La Educación en los Bicentenarios. UNESCO, OEI  
Educación y tiempos de cambio (NTIyC, globalización, Sociedad del conocimiento y era de la información. Inclusión. Interculturalidad)

### *Psicología del Aprendizaje*

#### Objetivos

Comprender y reflexionar las expresiones psíquicas que aparecen en los contextos y relaciones educativas interculturales  
Analizar los aportes de las teorías de Piaget y Vygotsky en la práctica educativa con sus aportes y limitaciones  
Conocer los principales postulados del constructivismo y reflexionar sobre el sujeto como constructor de su propio conocimiento  
Desarrollar estrategias que posibiliten el manejo de herramientas metodológicas para fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje  
Analizar los diferentes modelos conductuales y sociales para reflexionar sobre la construcción de un modelo de aprendizaje que responda a los contextos culturales

#### Contenidos:

##### UNIDAD 1

Psicología educativa. Aprendizaje y enseñanza. Vinculación de la psicología y la educación. Teoría de Piaget y el desarrollo cognoscitivo. Teoría histórico-cultural de Vygotsky.

##### UNIDAD 2

Perspectivas constructivistas del aprendizaje. La construcción del conocimiento. Retomando a Piaget y Vygotsky. Constructivismo y educación. El desarrollo de la inteligencia y la construcción social.

### UNIDAD 3

Como aprendemos. Modelo de procesamiento de la información. Estrategias de aprendizaje. Herramientas para fortalecer la memoria y el aprendizaje. Los estilos de relación.

### UNIDAD 4

Aprendizaje en la teoría conductual. Aprendizaje social. Aprendizaje significativo. Las comunidades de aprendizaje. Conociendo a Paulo Freire.

#### *Didáctica de la Matemática I*

La asignatura se orienta al estudio y análisis desde la cosmovisión indígena de la naturaleza, matemática y didáctica de las nociones de número natural, sistemas de numeración y escritura, el cálculo, operaciones matemáticas y el sistema de medidas. Se plantea el uso de recursos matemáticos y su aplicación didáctica como la Taptana y otros propios.

#### Objetivos

Estudiar y analizar, desde el enfoque de la cosmovisión indígena y en estrecha relación con la naturaleza, matemática y didáctica, la noción de número natural, el sistema de numeración y escritura, los sistemas de cálculo, operaciones, el sistema de medidas, el uso de la Taptana y otros recursos.

Analizar las situaciones que pueden dar significación al número natural y a la numeración a fin de identificar los diferentes usos y funciones de los números.

Estudiar las distintas alternativas de algoritmos de cálculo que permitan una enseñanza más adaptada de la estructura aditiva, sustractiva, multiplicativa y de división en el contexto de la resolución de problemas.

Conocer y analizar las concepciones espontáneas de los educandos en torno a la medida de magnitudes tanto desde la orientación occidental como de la orientación Kichwa.

Proponer y practicar situaciones de percepción, representación, reproducción, construcción y descripción de los diferentes elementos geométricos asociados a cada espacio geométrico.

#### Contenidos:

UNIDAD 1 - Criterios metodológicos y prácticos para la construcción del número natural y la numeración

Criterios metodológicos y prácticos.

Sistemas de numeración y escritura

Sistemas de cálculo y tipo de operaciones

El cálculo mental

Metodología de la Matemática en el Proyecto EBI

La enseñanza de los números del 1 al 9 y el 0

La enseñanza de la suma y de la resta

La enseñanza de la multiplicación y de la división.

La construcción del número natural y la numeración.

Para qué tenemos necesidad del número y la numeración?

UNIDAD 2 - El cálculo en la enseñanza primaria y sus operaciones.

Los problemas aditivos y sustractivos.

La enseñanza de las técnicas de cálculo

Problemas multiplicativos y de división  
Fracción, decimales y razón  
UNIDAD 3 - El tratamiento escolar de las magnitudes y su medida.  
La medida. Los entornos de la medida  
El tratamiento de la longitud.  
La superficie y el volumen.  
La identificación entre área y perímetro.  
La resolución de problemas.

UNIDAD 4 - La enseñanza de la Geometría.  
La enseñanza de la geometría y las medidas.  
Geometría dinámica frente a la geometría estática.  
Geometría intrafigural e interfigural.  
Carácter inductivo y deductivo en la enseñanza de la geometría.  
Procesos de construcción, de reproducción, de representación y de designación.  
Desarrollo del pensamiento aleatorio.

#### *Didáctica de las Ciencias Naturales*

Reconocer la importancia de la enseñanza de las Ciencias Naturales en Educación General Básica como parte de la formación como personas que comparten un mismo espacio con otros seres vivos, a partir del empleo de elementos didácticos que faciliten el proceso de enseñanza-aprendizaje y la relación con conocimientos y saberes propios. Identifica y valora las diferencias epistemológicas entorno a las Ciencias Naturales. Diseña planificaciones didácticas que recuperen y pongan en diálogo la perspectiva de la ciencia y la perspectiva de los pueblos indígenas y afrodescendientes sobre los fenómenos naturales.

Comprende y genera procesos didácticos para la enseñanza de las Ciencias Naturales. Diseñar planificaciones didácticas de aula de acuerdo al currículo nacional que faciliten la enseñanza de las Ciencias Naturales en la Educación General Básica.

#### Contenidos

Unidad 1. Las Ciencias Naturales relación y diferencia entre saberes propios y conocimiento científico

Introducción a la enseñanza de las Ciencias Naturales

Saberes propios y conocimiento científico

Interdisciplinariedad de las Ciencias Naturales

Unidad 2. La perspectiva de los pueblos indígenas sobre la relación ser humano y naturaleza, y la explicación de los fenómenos naturales.

Dialogo de saberes propios y conocimientos científicos

Concepciones en torno al espacio donde habitan seres sagrados (animales, plantas, espíritus), espacio para actividades agrícolas y el espacio donde habita lo que integra el agua.

Unidad 3. Procesos didácticos y estrategias metodológicas para la enseñanza de las Ciencias Naturales

Las estrategias metodológicas.

Estrategias metodológicas para el aula.

Estrategias de enseñanza y de aprendizaje.

Unidad 4. Planificación didáctica de las Ciencias Naturales

Planificación didáctica de las Ciencias Naturales. El Plan de aula.

Documentos curriculares para la enseñanza de las Ciencias Naturales en la educación ecuatoriana

La actualización y el fortalecimiento Curricular de la EGB para el área de las Ciencias Naturales.

### *Kichwa 1*

#### Objetivos

Valorar el uso comunicacional y funcional de la lengua kichwa en contextos interculturales.

Aprender a saludar, preguntar por sus datos principales y comprender sobre temas elementales del hogar.

Crear habilidades iniciales de comunicación en el nivel primario de relación interpersonal y familiar.

Tener conocimientos básicos sobre las tareas y trabajos que realizan cotidianamente.

Manejar de manera funcional conocimientos iniciales de gramática kichwa.

#### Contenidos

##### Unidad 1. Shukniki yachay

Napaykunamanta / Sobre el saludo

Napaykunamanta Rimarishunchik / Dialoguemos sobre los saludos

Kichwa Rimay Yachay / Nociones Gramaticales

Sumak Rimay Yachay / Literatura

Ñukanchik Kawsaymanta Yachakushun / Aprendamos lo Nuestro

Shimikunata Yuyarishpa / Vocabularios

Sinchiyachik Ruraykuna / Ejercicios de Refuerzo

Shuktak Kuraykuna / Otras Actividades Sugeridas

Yachakushkata tupurina / Autoevaluación

##### Unidad 2. Ishkayniki yachay

Kikin ayllumanta / Sobre la familia

Kikin ayllukunamanta rimarishun / Dialoguemos sobre la familia

Shutikunamanta Riksishun / Conozcamos los Nombres

Kichwa Rimay Yachay / Nociones Gramaticales

Sumak Rimay Yachay / Literatura

Ñukanchik Kawsaymanta Yachakushun / Aprendamos lo Nuestro

Shimikunata Yuyarishpa / Vocabulario

Sinchiyachik Ruraykuna / Ejercicios de Refuerzo

Shuktak Ruranakuna/otras Actividades Requeridas.

Yachakushkata Tupurina / Autoevaluación

##### Unidad 3. Kimsaniki yachay

Llamkaymanta / Sobre el trabajo  
Llankaykunamanta Rimarishunchik / Dialoguemos sobre el trabajo  
Kichwa Rimay Yachay / Nociones Gramaticales  
Sumak Rimay Yachay / Literatura  
Shimikunata Yuyarishpa / Vocabulario  
Sínchiyachik Kuraykuna / Ejercicios de Refuerzo  
Shuktak Rurayakuna / Otras Actividades Sugeridas  
Yachakushkata Tupurina / Autoevaluación

## *Kichwa 2*

### Objetivos

Desarrollar habilidades, métodos, estrategias de expresión para la comunicación fluida en kichwa.  
Comprender la expresión oral de saludar, preguntar información básica con temas elementales del kichwa  
Alcanzar el manejo del vocabulario básico para la estructuración de las oraciones gramaticales.  
Comprender los conocimientos básicos para diálogos grupal e individual

### Contenidos

Unidad 1. Wiwakunata riksishun / conozcamos los animales  
Rimarishun / Dialoguemos  
Ruraykuna / Ejercicios  
Kichwa Rimay Yachay / Nociones Gramaticales  
Yupaykuna / Números  
Sumak Rimay Yachay / Literatura  
Shimikunata Yuyarishpa / Vocabulario  
Shuktak Ruranakuna / Otras Actividades Sugeridas  
Yachakushkata Tupurina / Autoevaluación

Unidad 2. Wasipi imakunamanta / sobre las cosas de la casa  
Shimikunata Yuyarishpa / Vocabulario  
Kuraahun / Ejercicio  
Rim arishun chik / Dialoguemos  
Kichwa Kimay Yachay / Nociones Gramaticales  
Rurashun / Ejercicios  
Wasikusakuna / Sitios con respecto a la casa  
Sumak Rimay Yachay / Literatura  
Shimikunata Yuyarishpa / Vocabulario  
Shuktak Ruranakuna / Otras Actividades Sugeridas  
Yachakushkata Tupurina / Autoevaluación

Unidad 3. Mikuykunamanta / sobre los alimentos  
Rikushun / Observemos  
Shimikunata Yuyarishpa / Vocabulario  
Rimarishun / Dialoguemos  
Kichwa Rimay Yachay / Nociones Gramaticales  
Rurashun / Ejercicios  
Kichwa Rimay Yachay / Nociones Gramaticales  
Sumak Rimay Yachay / Literatura

Shuktak Ruranakuna / Otras Actividades sugeridas  
Yachakushkata Tupurina / Autoevaluación

Unidad 4. Pachakunamanta / sobre los tiempos  
Rikushun / Observemos  
Pachakunamanta / Los Tiempos  
Shimikunata yuyarishpa / Vocabulario  
Rimarishunchik / Dialoguemos  
Rurashun / Ejercicios.  
Kichwa Rimay yachay / Nociones Gramaticales  
Sumak Rimay Yachay / Literatura  
Shuktak Ruranakuna / Otras Actividades Sugeridas  
Yachakushkata Tupurina / Autoevaluación

### *Kichwa 3*

#### Objetivo

Tener conocimientos básicos de gramática de la lengua kichwa, para que desarrollen el corpus lingüístico y tenga también su desarrollo en la producción escrita, en su normativa y en la producción literaria.

Adquirir un conocimiento básico y fundamental de elementos primarios de comunicación en lengua kichwa.

Valorar la importancia de la lengua kichwa, para que sigan hablando y aprendiendo en todos los espacios del convivir humano, en los contextos indígenas o no; en los espacios urbanos y en las comunidades rurales.

Aplicar y desarrollar la lengua kichwa en su vida profesional y sigan consolidando su aprendizaje desde la práctica pedagógica en cada una de las aulas.

#### Contenidos

Unidad 1. Churanamanta / sobre los vestidos  
Shimikuna  
Rimaykunamanta  
Ruraykunamanta  
Kichwa rimay yachaymanta  
Imashikuna  
Taripaykuna  
Unidad 2. Allpakaymanta / sobre los elementos del relieve  
Shimikunamanta  
Ruraykunamanta  
Ñukanchik yachaymanta  
Kichwa rimay yachaymanta  
Mushuk shimikunamanta  
Taripaykunamanta  
  
Unidad 3. Sumak rimay yachaymanta / nuestra literatura  
Rikushun  
Takikuna  
Arawikuna  
Sumak rimaykuna  
Taripaykuna

## *Lingüística Kichwa*

### Objetivos

Dotar de conocimientos básicos de fonología, morfología y sintaxis de la lengua kichwa, que desde la práctica, uso e investigación permita el desarrollo de la misma.

Desarrollar el interés por el aprendizaje de la lengua de manera estructural y académica

Dotar de conocimientos básicos de la fonología kichwa para que concientice sobre la conformación de cadena sonora con significado y su importancia en la comunicación

Desarrollar la capacidad de analizar la formación y la estructura de las palabras como una unidad mínima dotado de significado

Dotar de conocimientos básicos sobre la conformación y la estructuración de frases y oraciones kichwas y su aplicación en la comunicación oral y en la expresión escrita.

### 1. Contenidos

#### Contenidos cognoscitivos

#### Unidad 1. Generalidades de la Lingüística Kichwa

Historia de la lengua kichwa

Características de la lengua kichwa

Dialectos del Ecuador

Normas establecidas de la lengua kichwa

#### Unidad 2. Fonología kichwa

Alfabeto kichwa

Consonantes

Vocales

Producción de sonidos

El aparato fonador

Fonemas

Alófonos

Las transcripciones

Pares mínimos

Las sílabas en kichwa

El acento en kichwa

#### Unidad 3. Morfología kichwa

Palabras kichwas

El morfemas

Tipos de morfemas

Raíces

Morfemas nominales

Morfemas verbales

Morfemas derivativos

#### Unidad 4. Sintaxis kichwa

La oración kichwa

Tipos de oraciones en kichwa

Frase nominal

Frase verbal

Análisis de la oración kichwa