


# ***Dificultades y tensiones en la educación intercultural bilingüe en Ecuador. Caso Educación General Básica en la Provincia de Tungurahua***

Judith E. Pinos-Montenegro <sup>1a</sup> 

*Universidad de La Plata, Argentina*

Recibido: 16/10/2019

Aceptado: 05/01/2020

## **Citar como:**

Pinos-Montenegro, J. (2019). Dificultades y tensiones en la educación intercultural bilingüe en Ecuador. Caso Educación General Básica en la Provincia de Tungurahua. *Veritas & Research*, 1(2), 106 – 114.

## **Resumen**

Esta ponencia está orientada a reflexionar sobre la modalidad de Educación Intercultural Bilingüe (EIB, en adelante), en la educación general básica (EGB, en adelante), sus tensiones y dificultades en el Ecuador. Desde el punto de vista metodológico tiene un enfoque cualitativo, un alcance exploratorio y usa como técnicas de investigación, la entrevista, la observación, la observación participante y el análisis documental. El período de trabajo de campo se realizó entre 2017 a 2019. Las conclusiones no deben ser leídas como generalizaciones, sino que corresponden a percepciones de las personas involucradas en la investigación. Los principales hallazgos resaltan tensiones entre las decisiones del Estado plasmadas en la Ley Orgánica de Educación Intercultural, versus las aspiraciones y demandas de los grupos indígenas. Adicionalmente, se señalan las dificultades en el funcionamiento de las Unidades Educativas de la EIB. Este documento consta de cuatro partes: una introductoria, una teórico-metodológica, una sección de resultados y una de conclusiones que se presentarán en modo de corolario.

**Palabras clave:** Bilingüismo, educación, dificultades, Interculturalidad, tensiones

## ***Difficulties and tensions in bilingual intercultural education in Ecuador. Case Basic General Education in Tungurahua Province***

## **Abstract**

This paper is aimed at reflecting on the modality of Intercultural Bilingual Education (EIB, from now on), in basic general education (EGB, from now on), its tensions and difficulties in Ecuador. From a methodological point of view, it has a qualitative approach, an exploratory scope and uses research techniques, interviews, observation, participant observation and documentary analysis. The fieldwork period was carried out between 2017 and 2019. The conclusions should not be read as generalizations, but rather correspond to perceptions of the people involved in the research. The main findings highlight tensions between the

---

<sup>1</sup> Contacto: [jpinos@pucesa.edu.ec](mailto:jpinos@pucesa.edu.ec)

decisions of the State embodied in the Organic Law of Intercultural Education, versus the aspirations and demands of indigenous groups. Additionally, the difficulties in the operation of the EIB Educational Units are indicated. This document consists of four parts: an introductory one, a theoretical-methodological one, a section of results and one of the conclusions that will be presented as a corollary.

**Key words:** Bilingualism, education, difficulties, Interculturality, tensions

## ***Dificuldades e tensões na educação bilíngue intercultural no Equador. Caso Geral de Educação Básica na Província de Tungurahua***

### **Sumário**

Este artigo tem como objetivo refletir sobre a modalidade de Educação Bilíngue Intercultural (BEI, a partir de agora), no ensino geral básico (EGB, a partir de agora), suas tensões e dificuldades no Equador. Do ponto de vista metodológico, possui abordagem qualitativa, escopo exploratório e utiliza técnicas de pesquisa, entrevistas, observação, observação participante e análise documental. O período de trabalho de campo foi realizado entre 2017 e 2019. As conclusões não devem ser lidas como generalizações, mas correspondem a percepções das pessoas envolvidas na pesquisa. Os principais resultados destacam as tensões entre as decisões do Estado consagradas na Lei Orgânica da Educação Intercultural, versus as aspirações e demandas dos grupos indígenas. Além disso, são apontadas as dificuldades no funcionamento das unidades educacionais do BEI. Este documento é composto por quatro partes: uma introdutória, uma teórico-metodológica, uma seção de resultados e uma de conclusões que serão apresentadas como corolário.

**Palavras-chave:** Bilinguismo, educação, dificuldades, Interculturalidade, tensões

### **Introducción**

En Ecuador acceder a una educación con pertinencia cultural y en idioma indígena puede rastrearse desde las décadas de los 30 y 40 del siglo pasado con el surgimiento de las ‘escuelas clandestinas’ como las llama, en su investigación, González Terreros (2011, p. 132), que fueron creadas por las organizaciones indígenas para brindar la educación primaria en lengua materna. Así, se designaban personas para introducir a niños y niñas en aprendizajes básicos. Esta fue una acción innovadora, pues en aquella época el estado imponía solo la enseñanza en lengua española; aspecto que no cambió sino hasta 1988 con el surgimiento de una instancia especializada en educación en idiomas nativos, como se verá más adelante.

El reclamo por la educación en lengua materna estuvo presente en varias luchas sociales (Muyolema, 2018). Así, en 1935, junto a la denuncia por la explicación del sistema de haciendas. En 1974, a la par del pedido de la Reforma

Agraria. En 1990, el levantamiento indígena pidió la definición del Ecuador como un ‘Estado Plurinacional’ donde puedan definir el tipo de educación que deseaban tener (Di Caudo, Llanos Erazo, & Ospina, 2016). En 1999, el levantamiento en contra del Gobierno de Jamil Mahuad y su política económica, reclamó también en la asignación de fondos para la modalidad de EIB. En 2001, el nuevo levantamiento indígena contra las medidas económicas, reclamaba el pago de remuneraciones atrasadas y asignaciones para la EIB. En 2009, otro levantamiento indígena contra el gobierno de Rafael Correa, en reclamo por la desaparición de autonomía de la EIB. En 2019, junto al rechazo al Decreto 883, se pidió también que el Estado vuelva a abrir las escuelas cerradas por la sectorización territorial educativa que se implementó en la década de 2007 a 2017.

Junto a las luchas históricas, se produjo la consolidación de las organizaciones sociales indígenas. Así, en 1931, se crearon la Federación Ecuatoriana de Indios (FEI); en 1972 surgió la ECUARUNARI-Movimiento Nacional Campesino e Indígena; en 1986 se creó la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE), que aglutina en su seno todas las organizaciones anteriormente nombradas y otras que abarcan todo el territorio ecuatoriano.

El contexto nacional se vio alimentado por el surgimiento de diversos instrumentos internacionales que abogaron por establecer derechos específicos, para mejorar las condiciones de vida y preservar las culturas; entre ellos se pueden citar: En 1965, la Convención Internacional para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial; en 1966, la Convención Internacional sobre Derechos Económicos, Sociales y Culturales; en 1989 el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), estos cuerpos legales, entre otros, contribuyeron a llamar la atención a los Estados, para que respondan a las demandas sociales de pueblos y nacionalidades indígenas.

En Ecuador son las dos últimas Constituciones del Ecuador (1998 y 2008), las que señalan los derechos de los pueblos indígenas a preservar su cultura, acceder a un sistema educativo propio y ejercer mecanismos para afirmar su identidad. Mientras tanto, la ley específica en materia educativa se llama Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI, en adelante) en ella, los artículos 26, 28, 29, 77, 78, 79 y 80 hacen referencia a la obligación del Estado de garantizar una educación con respeto a las culturas y especificidades lingüísticas, así como la inclusión de los saberes ancestrales en los currículos escolares, con el objetivo de fortalecer las identidades y el ejercicio de los derechos colectivos, la interculturalidad y la plurinacionalidad del Ecuador.

Respecto a las dimensiones y condiciones sociales de la población indígena ecuatoriana. Brevemente se puede citar que en el último censo el Ecuador tenía 11.326.190 habitantes, de ellos el 6,8% se identificó como indígena (Instituto Nacional de Estadísticas y Censos [INEC], 2010). En el territorio ecuatoriano existen 18 pueblos y 14 nacionalidades indígenas, cada uno con diversos idiomas. En la Provincia de Tungurahua viven, aproximadamente, 504.583 habitantes, de los cuales el 12.4% se identifican como indígenas pertenecientes a la nacionalidad *kichwa*. El idioma *kichwa* es una variante del quechua del Imperio Inca

(Haboud, 1998). Según la (UNESCO, 2019) las lenguas de los pueblos originarios están en peligro de desaparecer.

En cuanto a las condiciones de vida, según la Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo (SENPLADES, 2013; 2017) los datos censales, del Ecuador, señalan una continuidad histórica, los grupos indígenas viven en circunstancias de mayor pobreza en comparación con los otros grupos étnicos. En 2001 “La pobreza entre quienes se autodefinen como indígenas y afro ecuatorianos fue del 68% y 43% respectivamente” (SENPLADES, 2007, p. 83). En el censo de 2010 el porcentaje de personas indígenas pobres llegó al 50.9%, lo que es preocupante, si se compara con población no indígena, donde la pobreza es significativamente menor, con casi veinte puntos porcentuales (SENPLADES, 2013). También, los datos en educación muestran que mientras los promedios de educación de una persona indígena adulta es de aproximadamente 4,1 años, la población no indígena tiene en promedio 7,8 años de escolaridad (INEC, 2011). A eso añádase lo que afirma (García, 2007) quien estima que solo el 3% de población indígena ecuatoriana, que termina la secundaria, ingresa a alguna modalidad de educación superior. Por lo tanto, si bien existen avances, las necesidades de mejorar las condiciones de vida y ejercer los derechos siguen siendo un tema pendiente en la vida de pueblos y nacionalidades indígenas.

Lo expuesto hasta el momento permite afirmar que la situación de la EIB es un campo que requiere análisis e investigación. Para comprender apropiadamente el momento histórico vigente, se necesita considerar tanto los procesos de política pública, como la perspectiva de los agentes sociales afectados por las estructuras y decisiones del Estado. Actualmente, para atender las necesidades de EGB en lengua nativa, el Ecuador cuenta en su estructura estatal, con el Sistema Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (SEIB), creado en el año 1988 al interior del Ministerio de Educación y encargado de implementar y administrar instituciones educativas donde se enseña el español, como lengua dominante, y la lengua de las poblaciones indígenas como lengua materna. La EGB es definida en la Ley Orgánica de Educación Intercultural (2011) de la siguiente manera:

**Art. 42.- Nivel de educación general básica.** - La educación general básica desarrolla las capacidades, habilidades, destrezas y competencias de las niñas, niños y adolescentes desde los cinco años de edad en adelante, para participar en forma crítica, responsable y

solidaria en la vida ciudadana y continuar los estudios de bachillerato. La educación general básica está compuesta por diez años de atención obligatoria en los que se refuerzan, amplían y profundizan las capacidades y competencias adquiridas en la etapa anterior, y se introducen las disciplinas básicas garantizando su diversidad cultural y lingüística.

Es decir, es un nivel educativo que abarca a estudiantes entre 5 a 15 años.

La EGB se imparte en Unidades Educativas, siendo aquellas que se dedican a la enseñanza del español e idiomas indígenas, las Unidades Educativas Interculturales Bilingües. En el país existen 22.955 Unidades Educativas, de esas solo 2116 instituciones son del SEIB que enseñan lenguas indígenas (Instituto Nacional de Evaluación Educativa [INEVAL], 2016). Sin embargo, a decir de Di Caudo, Llanos

Erazo & Ospina, 2016, la modalidad EIB ha recibido fuertes críticas por parte del Estado, que ha desarrollado un discurso cuestionador de la calidad educación que se imparte.

Los indicadores de calidad educativa son determinados en Ecuador por el INEVAL. En 2016 presentaron los resultados de la evaluación de educación, en cuanto a los logros de aprendizaje, en población de acuerdo a su identificación étnica, todos los resultados muestran menor puntaje de obtenido por la población indígena (p. 115 -117). De tal forma que, si analizamos el contexto social, histórico y educativo, todos los datos apuntan a que el derecho a la educación y sus beneficios llega en menor escala a los grupos indígenas y que es un campo que requiere investigación por su densidad histórica y la pervivencia de problemas sociales.

### **Apartado teórico-metodológico**

En esa sección se explica la pregunta de investigación, se recupera algunos elementos teóricos y de investigaciones previas que conforman una aproximación al Estado del Arte. Luego, se sustenta las decisiones metodológicas, así como el mecanismo de sistematización de resultados.

Tras los antecedentes históricos, la presente investigación busca responder a la siguiente pregunta de investigación ¿qué dificultades y tensiones señalan los agentes escolares y sociales respecto a la EIB en el nivel de EGB? Para dar respuesta esta pregunta, se optó por el siguiente procedimiento metodológico:

En primer lugar, se revisó la literatura académica, buscando investigaciones referentes a la EIB en Ecuador y Latinoamérica. Se pulió la pregunta de investigación. Se determinó el tipo de enfoque, alcance, técnicas y herramientas. Se consultó a diferentes niveles sobre la voluntad de aportar con información y acceder a entrevistas, para lo cual se realizó formatos de consentimiento y asentimiento. Se trabajó en asociación con la Unidad de Movimientos Campesinos e Indígenas de la Provincia de Tungurahua, que aglutinan a todos los pueblos y nacionalidades indígenas, quienes a su vez contactaron con dirigentes comunitarios de toda la provincia y personal docente indígena para que colaboren con la investigación. Se revisó además el material didáctico con que cuentan las unidades educativas.

Sobre la literatura académica. Entre los principales elementos se encontraron investigaciones que señalan

como un agente social fundamental para la creación de la EIB, al movimiento indígena, particularmente a la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador – CONAIE, (Muyolema, 2018; Luna Tamayo, 2017; Rodríguez Cruz, 2014; Walsh, 2014; Massal, 2010). Otras investigaciones puntualizan cuestionamientos a la calidad educativa de la modalidad EIB, por parte del Estado, concretamente en el período 2007 a 2017 (Di Caudo, Llanos Erazo, & Ospina, 2016). Adicionalmente, otras afirman que tras la emisión de la LOEI (2011) la enseñanza en lenguas indígenas ha sufrido un debilitamiento (Rodríguez Caguana, 2016), pues no cuentan con suficiente personal y materiales didácticos para la EGB en lenguas indígenas (Pinos, 2017; Pinos Montenegro, 2019). Por lo tanto, toda la literatura parece coincidir en que la EIB afronta dificultades y existe malestar al interior de sus miembros, queda por averiguar los aspectos tensionantes.

Para Mato (2008) todo análisis debe considerar además que son modalidades educativas “que muy frecuentemente son objeto de discriminación racial, padecen de un sinfín de consecuencias prácticas asociadas a las diferencias lingüísticas y generalmente, viven en situaciones económicas desventajosas” (p.12). A nivel latinoamericano, las investigaciones develan que a pesar de los marcos legales internacionales que abogan por atender a los pueblos indígenas en sus necesidades, estas se enfrentan a dificultades presupuestarias y técnicas (Aliata, 2017; Hetch, 2017; Jiménez Naranjo & Mendoza Zuany, 2016; Rockwell,

2006). En el caso ecuatoriano, como ya se citó, todos los reclamos de los movimientos indígenas, también fueron en ese sentido, demandaron asignación de más recursos y apoyo a la EIB.

Esta investigación sistematizó información y la analizó poniendo énfasis en las perspectivas de los agentes, respecto a la situación de la EIB en la EGB. Para lo cual se trabajó directamente con personas involucradas en el sistema educativo en la provincia de Tungurahua. En una primera instancia y luego, junto al trabajo de campo se realizó un análisis documental de los materiales didácticos con una aproximación hacia la producción libros de texto para la enseñanza de la EIB en los 10 años de EGB.

Se optó por un enfoque cualitativo y de alcance exploratorio. Es además un estudio de caso como aproximación metodológica que según Vasilachis de Gialdino (2013) es una modalidad que permite conjugar

varias técnicas, como las ya mencionadas. Para Stake (2005) un estudio de caso es por su forma una investigación que corresponde a la modalidad cualitativa.

Para aplicar las técnicas de la entrevista y entrevista a profundidad se realizó una muestra de tipo estructural, que corresponde a los siguientes criterios: a) pertenencia étnica y b) tipo de rol dentro de la estructura educativa del EIB y la EGB. Como resultado se trabajó con 75 personas, de las cuales 39 son personas que se auto identifican como indígenas y 36 personas como no indígenas que laboran o usan los servicios de la EIB. Son docentes y miembros de organizaciones indígenas de la provincia de Tungurahua, organizadas en la Unión de Movimientos Indígenas y Campesinos de Tungurahua. Para fines demostrativos, en la siguiente sección, se recuperan algunas voces que ilustran criterios comunes entre los agentes.

## Resultados

En las versiones de los agentes entrevistados fue posible detectar un discurso dicotómico que les permite diferenciar un antes y un después, marcado por la sanción de la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI), en el año 2011, pues este cuerpo legal si bien mantuvo la modalidad EIB, le quitó la autonomía de la que gozaba, subsumiendo las decisiones de cobertura y curriculares al mandato del Ministerio de Educación en su autoridad central. Identificamos dos tensiones. Sobre la creación de servicios educativos y sobre la interculturalidad en los currículos y los materiales educativos. Respecto a la primera, se refiere a la potestad que tenía la EIB para crear y mantener los servicios educativos, decisiones que eran tomadas por la comunidad; mientras tras la emisión de la LOEI, esa facultad descansa únicamente en el Estado central.

Donde la comunidad decidía, ahí, ahí se abría una escuela EIB. Para el Estado, eso era anarquía, eso no servía... ¿Qué hicieron? Cerraron las escuelas, dejando a poblaciones enteras sin educación, de eso nadie da cuenta, no se nos escucha. Cada escuela tiene su historia de trabajo, de esperanzas, no les importó...

*¿Pero, eran escuelas unidocentes? ¿Acaso recibir una educación más completa no es mejor?*

Nuestra manera de hacer educación, en la localidad, es válida, pero el estado impone una sola forma, eso

es violencia. Usted conoce, para educarse se puede hacer incluso en la casa, se nos negó el derecho de definir lo que necesitamos.

Ahora Lenin Moreno dijo que se reabrirán las escuelas cerradas. Pero, eso depende ahora de los mestizos, las comunidades ya no jugamos un rol trascendente. Y a veces pienso que lo único que hicieron fueron tomarnos el pelo, nuestra palabra no cuenta. (Dirigente indígena, entrevista septiembre 2019)

Este cambio que menciona el dirigente, alude a que, en el nuevo marco legal, se produce una segmentación de servicios educativos de manera territorial; bajo la perspectiva de eficiencia, el estado concentra grandes cantidades de estudiantes y profesores, en lo que se llama Unidades Educativas, de esta manera amplía la cobertura educativa y brinda una educación obligatoria de diez años básicos. Así el enfoque estatal de la LOEI difiere de lo que esperan los movimientos indígenas, que implica una relación participativa, una vinculación con el contexto social y una presencia plena con institucionalidad conforme las demandas locales. Dicho hallazgo es consistente con lo que encontró (León, 2017) en una investigación auspiciada por CEPAL donde se manifiesta que:

Esta es la reforma del sistema educativo más radical que ha sufrido el país en los últimos cuarenta años, en

la que se han cerrado cientos de escuelas interculturales bilingües y la nueva escuela no tiene en cuenta la pertinencia cultural. Es un modelo de reforma vertical (de arriba hacia abajo), sin suficiente consulta, socialización y acuerdo con las comunidades, lo que ha generado tensiones entre estas y el Ministerio. Si las comunidades no aceptan las nuevas escuelas para los niños no tienen la opción de enviarlos a otro centro educativo, ya que las escuelas comunitarias se cierran. Esto hizo que muchas comunidades aceptaran la reforma. En otros casos hubo reacciones de resistencia, oponiéndose con movilizaciones en contra del cierre de las escuelas rurales. En varios sitios, las escuelas del milenio se convirtieron en el eje de la reorganización (p.69).

En el trabajo de campo pudimos constatar infraestructuras abandonadas, edificios construidos con la participación de las comunas que servían como escuela, ahora están cerrados y se deterioran, mientras otros son usados por las comunidades.

La siguiente tensión es respecto a la ausencia de saberes indígenas en los currículos y el material educativo:

Mire. Ya son años y no contamos con libros en *kichwa*. Nos vemos obligados a usar libros en español. Y le aclaro, que antes teníamos los *Kukayos pedagógicos*. Estos fueron descartados, ahora nos obligan a usar los libros en español. Entonces, todo el idioma no se fortalece, todo queda a segundo plano...

*¿Y los contenidos son buenos?*

Eso es relativo, para el Ministerio de Educación son actuales, son científicos y todo lo que quiera. Pero, no están nuestros saberes, ni siquiera hay autores indígenas. Es decir, en lugar de avanzar, hemos retrocedido (...)

(Docente, 48 años)

Lo que afirma la persona entrevistada, también se observó en el trabajo de campo entre los años 2013 a 2019; se escogió el libro de historia del Ecuador para analizar detalladamente los contenidos y la forma, se encontró que no solo carecía de contenidos interculturales que incluyan saberes de pueblos y nacionalidades indígenas, sino que estos últimos eran invisibilizados y cuando aparecían, solo representaban un espacio marginal, en medio de un contenido sin pertinencia intercultural (Pinos Montenegro, 2017). También, aspectos similares lo reportan otras

investigaciones (Rodríguez Caguana, 2016). En las unidades educativas que visitamos y en todo lado predomina el español, hay ausencia casi total de bibliografía y fuentes de documentación en idiomas nativos.

Respecto a las dificultades, estas pueden reunirse en los siguientes aspectos: aglomeración de estudiantes por aula, falta de docentes que dominen los idiomas indígenas y dificultad en el traslado de estudiantes de zonas lejanas.

Ahora tenemos 40 estudiantes por aula o más, nadie tiene menos, eso en EGB es demasiado ¿cómo les atendemos en las necesidades de aprendizaje? A eso súmele que trabajamos más de ocho horas sin movernos de aquí. No hay un espacio para que descansemos o tomemos un receso. Las aulas son del mismo tipo y tantos estudiantes en un espacio reducido, créame, es difícil, imposible realizar actividades como talleres. Además, este edificio se usa mañana y tarde... El poco material didáctico que tenemos se deja en el aula, luego los estudiantes más grandes que reciben clases en la tarde los desordenan, dañan o desaparecen. Así los disgustos son entre todos. Así, estamos tan apiñados casi, casi como sardinas en lata... (Docente indígena, entrevista julio 2019)

Más estudiantes por cada aula demanda un esfuerzo adicional de cada docente, pero menos estudiantes significaría que el Estado central contrate más personal docente, implemente más infraestructura física y en resumen destine más presupuesto. Aspectos que en las actuales circunstancias resultan difíciles, pues se ha producido una reducción del presupuesto destinado a los sectores sociales, como lo denunció la Revista Crisis (2018), el recorte abarca aproximadamente el 6% del PIB.

Se contrataron a cuatro docentes para Química, Matemáticas, Computación e inglés, todos mestizos (dos mujeres y dos hombres), ninguno domina el *kichwa*, ahí están estudiando disque para presentar una suficiencia en *kichwa*, pero las clases son solo en español. Ni hay docentes indígenas en materias como las que le dije y tampoco material en *kichwa*, peor en los otros idiomas, no hay material didáctico, los libros, los registros, la plataforma electrónica, todo está en español, de tal manera que en sí hemos perdido... Antes (ya le habrán dicho) había libros en *kichwa*, pero fueron desechados... Así ¿cómo vamos a avanzar? Hay un retroceso, por donde lo mire. (Docente indígena *salasaka*, entrevista marzo 2016).

En las observaciones y observaciones participantes realizadas, resultó evidente que el idioma para la enseñanza es el español, mientras las lenguas indígenas (*kichwa*, en el caso de Tungurahua) está ausente, particularmente en las cátedras científicas (Ciencias Naturales, Matemáticas, Computación, otros). Todavía no se cuenta con docentes especializados para la enseñanza de y en lengua indígena.

Ahora la situación es difícil, acá en Kisapincha nos opusimos a que se cierren la escolita. Yo mismo hice resistencia... No sirvió de nada. Crearon una Unidad Educativa en un sitio que no es equidistante a todas las comunidades. Allá la compañera (señala a una mujer de aproximadamente 30 años), por ejemplo, casi pierde a su hija, que se extravió mientras caminaba para alcanzar el bus que le traslade a la Unidad Educativa.

*¿El Estado afirma que son servicios educativos completos y de calidad?*

Eso es un pensamiento que solo proviene del Estado. ¡Vea! Mis hijos se deben levantar a las cuatro de la mañana, la Unidad Educativa queda lejos. Mis hijos eran más felices cuando la escuela quedaba casi frente

a la casa... Horas y horas perdidas, son solo sufrimiento. Ya en la Unidad Educativa, hay una aglomeración de estudiantes, eso no reconoce el Estado, ni le importa. Le invito a que revise, la forma en la que se creó la Unidad Educativa y cómo a pesar de nuestra oposición se cerraron las escuelas pequeñas... Eso es un abuso, fue y es un abuso del Estado, que impone sus ideas aún en territorios indígenas (Líder comunitario *Kisapincha*, entrevista abril 2017)

Tras la narración de las personas de *Kisapincha*, revisamos las versiones locales y la percepción que recogimos es que la Unidad Educativa fue creada en un momento de euforia. Habían muerto dos migrantes indígenas y la autoridad les preguntó qué querían a la multitud de personas afectadas, dijeron que una escuela. Eso se tradujo en que se cree una unidad educativa, que hoy si bien sirve a un gran número de estudiantes, también les complica a quienes deben trasladarse desde sitios lejanos a la Unidad Educativa. La indignación de los entrevistados fue unánime, mientras esperan que el gobierno central cumpla su actual promesa de volver a abrir las escuelas donde funcionaban originalmente

## Discusión y conclusiones

Por un lado, resulta gratificante constatar los avances legales, algunos relativamente recientes en cuanto a los derechos de los pueblos indígenas y particularmente respecto a la educación. Pero, los datos estadísticos de fuentes oficiales y los que encontramos en nuestra investigación señalan que los servicios educativos no están respondiendo a la meta de brindar una educación, que al menos permita que egresen un porcentaje de estudiantes similar al de los grupos no indígenas y además adquieran los conocimientos esperados en cada etapa educativa.

Acá cabe una primera gran reflexión -a decir de los entrevistados- los resultados negativos obedecen a la falta de pertinencia cultural de los contenidos impuestos por el Estado central y la inexistencia de incorporación de saberes de los pueblos indígenas. El punto clave en todo esto es que, al parecer, luego de la sanción de la LOEI (2011) el vínculo de consulta y participación de las organizaciones indígenas en la administración educativa se vio desplazada por la presencia absoluta del Estado, de tal manera que este último lo justifica aludiendo al concepto de calidad.

El término calidad educativa según Colella y Salazar (2015) es una categoría propia del capitalismo internacional y de la globalización, donde los grandes países y organismos crean indicadores y formatos cuantitativos para homogeneizar los servicios educativos y sus resultados, parte de esto son los estándares de calidad propuestos por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). A través de aquello se afianza un dominio económico y cultural de los países capitalistas desarrollados. De ser así, el desafío está en la creación de estándares que tengan pertinencia y relevancia sociocultural para los pueblos y nacionalidades indígenas. Pero, el tema no se puede zanjar fácilmente, en la mirada de pensadores como Segato (2002) modalidades exclusivas acarrear el peligro de '*apartheid* social' (p. 115). Lo importante sería preguntarles a los pueblos y nacionalidades indígenas sus intereses y visión de futuro y no imponer formas educativas que según los datos no arrojan resultados favorables.

Así los cambios implementados en Ecuador desde el año 2011 con la LOEI, pueden ser vistos como un esfuerzo por

contar con currículo nacional y acercarse a los estándares internacionales de calidad, pero los movimientos indígenas recelan de la voluntad del estado y cuestionan acciones concretas como la segmentación territorial que trajo como consecuencia la aglomeración de docentes y estudiantes. A lo anterior se suma la poca cantidad de docentes que dominan idiomas indígenas y la ausencia de material que contenga saberes y lenguas indígenas.

En el mes de octubre de 2019, Ecuador volvió a vivir un levantamiento indígena, entre los pronunciamientos de Jaime Vargas, Presidente de la CONAIE, se enfatizó “estamos esperando se atiendan los pedidos de la Educación Intercultural Bilingüe, se aperturen las escuelas cerradas”,

es decir a pesar de las propuestas estatales incorporadas por la LOEI (2011), la mirada de pueblos y nacionalidades indígenas reclama la existencia de un diálogo intercultural. Pero, como dice Walsh (2014) la idea de interculturalidad de los pueblos indígenas es diferente a la que plantea el estado. Para los pueblos indígenas, la interculturalidad es participar en la definición de los aspectos que les afecta. Para en el estado la interculturalidad es sinónimo de respeto por la diversidad, pero preserva para sí el papel de definir y administrar las políticas públicas, en este caso la educación. Hemos encontrado así el centro de las tensiones y dificultades que rodean a la EIB.

## Referencias

- Aliata, S. (2017). Maestros de la Educación Intercultural Bilingüe. *Runa*, 131-133.
- Cirelli, C. E. (2013). Movimiento indígena y educación intercultural en Ecuador. *Prohistoria*. *Revista Prohistoria* 19, 149-152.
- Colella, L., & Díaz-Salazar, R. (2015). El discurso de la calidad educativa: un análisis crítico. *Educ. Educ* No. 18, 287-303. <https://10.5294/edu.2015.18.2.6>
- Di Caudo, M. V., Llanos Erazo, D., & Ospina, M. C. (2016). *Interculturalidad y educación desde el Sur. Contextos, experiencias y voces*. Quito: Abya Yala/ Universidad Politécnica Salesiana, CLACSO, CINDE, Universidad de Mazinales.
- García, F. (2007). *Los Pueblos indígenas del Ecuador: derechos y bienestar. Informe alternativo sobre el cumplimiento del acuerdo 169 OIT*. Quito: FLACSO.
- González Terrero, M. I. (2015). Las escuelas clandestinas en Ecuador. *Raíces de la Educación Indígena Intercultural. Revista Colombiana de Educación*, No. 69. 132.
- Haboud, M. (1998). *Quichua y Castellano en los Andes Ecuatorianos*. Quito: Abya Ayala.
- Hecht, A. C. (2017). Maestros/as Indígenas en contextos de desplazamiento lingüístico: desafíos y dilemas contemporáneos. *Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano*, 87-100.
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos [INEC]. (2011). *Resultados del Censo 2010, Fascículo Tungurahua*. Quito: INEC.
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos [INEC]. (2012). *Evolución de las variables investigadas en los censos de población y vivienda del Ecuador (1959, 1962, 1974, 1982, 1990, 2001 y 2010)*. Quito: INEC.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa [INEVAL]. (2016). *Resultados educativos, retos hacia la excelencia*. Quito: Ineval.
- Jiménez Naranjo, Y. & Mendoza Zuany, R. (2016). La educación indígena en México: una evaluación de política pública integral, cualitativa y participativa. *Revista Liminar. Estudios Sociales y Humanísticos*, 60-72.
- León, M. (2017). *Protección Social de la Niñez en el Ecuador*. Santiago de Chile: CEPAL - UNICEF. Disponible en: [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/1362/41233/S1700082\\_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/1362/41233/S1700082_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Luna Tamayo, M. (2017). Políticas públicas en educación y participación ciudadana. La experiencia del contrato social por la educación. *Polemika, Universidad San Francisco de Quito*, 50-55.
- Massal, J. (2010). El proyecto político indígena ecuatoriano. Convergencias y divergencias con su entorno político. *Colombia Internacional*, 9-33.
- Muyolema, A. (2018). *La creación de la Secretaría de Educación Intercultural, ni restauración, ni autonomía. Línea de fuego*. Disponible en: <https://lalineadefuego.info/2018/08/14/la->

- [creacion-de-la-secretaria-de-educacion-intercultural-ni-restitucion-ni-autonomia-por-armando-muyolema/?fbclid=IwAR04\\_3JQ0gppwQ9ku7\\_UWoTd6fR4c3a-noEZL8bEJMo0CoSvRMkh7m1utZms](#)
- Pinos Montenegro, J. (2017). El género en los libros de texto de historia. Caso Ecuador. *En Letra*, 199-213.
- Pinos Montenegro, J. (2019). La escuela en la memoria de sus agentes. Estudio de caso en población indígena migrante de Ambato, Tungurahua, Ecuador. Clivajes. *Revista de Ciencias Sociales*, ISSN: 2395-9495.
- Revista Crisis, E. (2018). *Proforma 2019 quita dinero a salud y educación*. *Crisis*. Disponible en: <https://www.revistacrisis.com/editorial/proforma-2019-quita-dinero-salud-y-educacion>
- Rockwell, E. (2006). Resistencia en el aula: entre el fracaso y la indignación. *Educação em Revista, Belo Horizonte*, 44, 13-39. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982006000200002>
- Rodríguez Caguana, A. (2016). Los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas del Ecuador ¿interculturalidad o asimilación? (2007-2014). *Debates- FLACSO Ecuador*, 113-124.
- Rodríguez Cruz, M. (2014). *La educación intercultural bilingüe en el Ecuador del Buen Vivir. De la normativización legislativa a la praxis educativa*. En U. d. Sevilla, Actas del Congreso Universal
- Derechos Humanos Emergentes y Medios de Comunicación (p. 656-692). Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Segato, L. (2002). Identidades políticas y alteridades históricas. Una crítica a las certezas del pluralismo global. *Nueva Sociedad*, No. 178, 104-125.
- SENPLADES. (2007). *Plan Nacional de Desarrollo 2007-2010. Planificación Para la Revolución Ciudadana*. Quito: Senplades.
- SENPLADES. (2013). *Plan Nacional Para el Buen Vivir 2013-2017*. Quito: Senplades.
- SENPLADES. (2017). *Plan Nacional de Desarrollo 2017-2020. Toda una vida*. Quito: Senplades.
- Stake, R. E. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- UNESCO. (2019). *Atlas de las Lenguas del Mundo en Peligro*. New York: Disponible en: <http://www.unesco.org/new/es/communication-and-information/access-to-knowledge/linguistic-diversity-and-multilingualism-on-internet/atlas-of-languages-in-danger/>
- Vasilachis de Gialdino, I. (2013). *Estrategias de la investigación cualitativa*. Buenos Aires: Gedisa Editorial.
- Walsh, C. (2014). *Interculturalidad y colonialidad del poder: Un pensamiento y posicionamiento otro desde la diferencia colonial*. Buenos Aires: Ediciones del Siglo.



Esta obra está sujeta a la Licencia Reconocimiento-SinObraDerivada 4.0 Internacional de Creative Commons. Para ver una copia de esta licencia, visite <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/> o envíe una carta Creative Commons, PO Box 1866, Mountain View, CA 94042, \_USA.