

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/326380687>

Educación intercultural bilingüe, interculturalidad y plurinacionalidad en el Ecuador. Luchas y experiencias del movimiento indígena: desde Dolores Cacuango hasta la Revolución Ciu...

Book · July 2018

CITATIONS

0

READS

123

1 author:



Marta Rodriguez Cruz

Universidad Nacional Autónoma de México

14 PUBLICATIONS 24 CITATIONS

SEE PROFILE

Some of the authors of this publication are also working on these related projects:



Educational Policies in an Intercultural and Plurinational State: Ecuador. Theories and Realities (FPU12/01696) [View project](#)

**Educación intercultural
bilingüe, interculturalidad
y plurinacionalidad
en el Ecuador**

Luchas y experiencias del movimiento indígena:
desde Dolores Cacuango hasta la Revolución Ciudadana

Volumen 1

Marta Rodríguez Cruz

Educación intercultural bilingüe, interculturalidad y plurinacionalidad en el Ecuador

Luchas y experiencias del movimiento indígena:
desde Dolores Cacuango hasta la Revolución Ciudadana

Volumen 1



Fortalecimiento del
Sistema de Educación
Intercultural Bilingüe



2018

**EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE, INTERCULTURALIDAD Y
PLURINACIONALIDAD EN EL ECUADOR**

**Luchas y experiencias del movimiento indígena: desde Dolores Cacuango
hasta la Revolución Ciudadana**

Volumen 1

© *Marta Rodríguez Cruz*

Ira. Edición: Ediciones Abya-Yala
Av. 12 de Octubre N24-22 y Wilson, bloque A
Apartado postal: 17-12-719
Teléfonos: (593 2) 250 6267 / (593 2) 396 2800
e-mail: editorial@abyayala.org
www.abyayala.org
Quito-Ecuador

Fundación Pueblo Indio del Ecuador
Ruiz de Castilla N2692 y Sosaya
Teléfono: (00593 2) 3200968
e-mail: fpie@fundacionpuebloindio.org
www.fundacionpuebloindio.org
Quito-Ecuador

Derechos de autor: 053608
ISBN Obra completa: 978-9942-09-515-2
ISBN Volumen 1: 978-9942-09-516-9
Tiraje: 500 ejemplares
Diseño, diagramación e impresión: Ediciones Abya-Yala
Quito-Ecuador

Impreso en Quito-Ecuador, mayo de 2018

Índice

Siglas.....	7
Prólogo.....	13
Introducción.....	19
Desarrollo capitalista e integracionismo: el impulso a la alfabetización (1940-1960).....	27
La modernización del Estado y los primeros programas d e alfabetización rural.....	27
Experiencias de educación bilingüe durante el periodo 1940-1960	31
<i>Las escuelas indígenas de Dolores Cacuango.....</i>	<i>31</i>
<i>El Instituto Lingüístico de Verano.....</i>	<i>33</i>
<i>La Misión Andina.....</i>	<i>36</i>
El tratamiento de la educación intercultural bilingüe desde los programas de alfabetización rural hasta su institucionalización (1960-1988).....	41
Organización indígena y demanda por la educación.....	45
Proyectos de EIB durante el periodo 1960-1980.....	50
<i>Alianza por el Progreso.....</i>	<i>50</i>
<i>Escuelas Radiofónicas Populares de monseñor Leonidas Proaño.....</i>	<i>51</i>
<i>Sistema de Escuelas Radiofónicas Biculturales Shuar.....</i>	<i>54</i>
<i>Escuelas indígenas de Simiatug.....</i>	<i>58</i>
<i>Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi.....</i>	<i>60</i>
<i>Escuelas bilingües de la FCUNAE.....</i>	<i>64</i>
<i>Subprograma de Alfabetización Kichwa.....</i>	<i>66</i>
La década de los 80: la institucionalización de la EIB.....	69
<i>El Proyecto EBI (PEBI).....</i>	<i>71</i>
<i>La creación de la DINEIB: institucionalización de la EIB.....</i>	<i>73</i>
La doble demanda: tierra y plurinacionalidad. La educación intercultural bilingüe como proyecto político de la CONAIE (1988-2006).....	81
La consolidación del movimiento indígena.....	81

La gestión institucional de la DINEIB: construcción del SEIB	83
<i>Organización administrativo-territorial</i>	83
<i>Centros y programas de capacitación docente</i>	84
<i>Régimen de funcionamiento descentralizado</i>	84
<i>Directores nacionales y provinciales</i>	85
<i>Currículum: el MOSEIB y el AMEIBA</i>	86
<i>Convenios con universidades y centros de investigación</i>	88
<i>Marco de derechos constitucionales</i>	89
<i>Normativa internacional</i>	89
El Movimiento Político de Unidad Plurinacional Pachakutik y la Constitución de 1998.....	89
Ampliación del marco jurídico del SEIB	91
Resultados de la gestión institucional de la DINEIB antes de su recentralización	93
<i>Organización administrativo-territorial</i>	93
<i>Capacitación docente</i>	94
<i>Investigación</i>	94
<i>Materiales educativos</i>	95
<i>Niveles educativos</i>	96
<i>Otros resultados de interés</i>	97
La educación intercultural bilingüe en el Ecuador del Sumak Kawsay (2006-2018)	99
El Gobierno de la Revolución Ciudadana: Alianza PAÍS.....	99
Los inicios de Alianza PAÍS y el movimiento indígena: encuentros y desencuentros.....	101
La Constitución ecuatoriana de 2008: el Sumak Kawsay como eje vertebrador.....	107
La EIB y el nuevo marco constitucional	111
Las políticas públicas de EIB en el Gobierno de Alianza PAÍS.....	117
<i>La nueva dirección del sistema educativo: hacia la matriz productiva</i>	127
<i>Las Unidades Educativas del Milenio</i>	130
<i>La creación de las Universidades de Excelencia</i>	134
Conclusiones	143
Bibliografía	149

Siglas

AMEIBA: Apliquemos el Modelo de Educación Intercultural Bilingüe en la Amazonía

BGU: Bachillerato General Unificado

BID: Banco Interamericano de Desarrollo

CARE: Cooperación para la Asistencia y el Bienestar (por sus siglas en inglés)

CECIB: Centros de Educación Comunitarios Interculturales Bilingües

CEDOC: Confederación Ecuatoriana de Organizaciones Clasistas

CEPAL: Comisión Económica para América Latina y el Caribe

CIEI: Centro de Investigación de Educación Indígena

CODENPE: Consejo de Desarrollo de las Nacionalidades y Pueblos del Ecuador

CONACNIE: Consejo Nacional de Coordinación de las Nacionalidades Indígenas

CONAIE: Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador

CONESUP: Consejo Nacional de Educación Superior

CONFENIAE: Confederación de Nacionalidades Indígenas de la Amazonía Ecuatoriana

D-GTZ: Sociedad Alemana de Cooperación Técnica (por sus siglas en alemán)

DINEIB: Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe

DIPEIB: Dirección Provincial de Educación Intercultural Bilingüe

ECUARUNARI: El Despertar de los Pueblos Indígenas (por sus siglas en kichwa)

EGB: Educación General Básica

EI: Educación Inicial

EIB: Educación Intercultural Bilingüe

EIFC: Educación Infantil Familiar Comunitaria

ENES: Examen Nacional para la Educación Superior

ERPE: Escuelas Radiofónicas Populares del Ecuador

FCUNAE: Federación de Comunas Unión de Nativos de la Amazonía Ecuatoriana

FEI: Federación Ecuatoriana de Indios

FEINE: Federación de Indígenas Evangélicos del Ecuador

FENOC: Federación Nacional de Organizaciones Campesinas

FENOCIN: Federación Nacional de Organizaciones Campesinas, Indígenas y Negras

FEUE: Federación de Estudiantes Universitarios del Ecuador
FMI: Fondo Monetario Internacional
IBIS: Desarrollo Internacional, Solidaridad Internacional (por sus siglas en danés)
IC: Internacional Comunista
ICCI: Instituto Científico de las Culturas Indígenas
IECE: Instituto Ecuatoriano de Crédito Educativo y Becas
IFEZ: Espacio Económico Libre (por sus siglas en inglés)
ILV: Instituto Lingüístico de Verano
ISPED: Institutos Pedagógicos
ISPEDIB: Institutos Pedagógicos Interculturales Bilingües
LAEB: Licenciatura en Lingüística Andina y Educación Bilingüe
LOEI: Ley Orgánica de Educación Intercultural
LOES: Ley Orgánica de Educación Superior
MA: Misión Andina
MAE: Misión Andina del Ecuador
MICC: Movimiento Indígena Campesino de Cotopaxi
MOSEIB: Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe
OEA: Organización de los Estados Americanos
OIT: Organización Internacional del Trabajo
OMS: Organización Mundial de la Salud
ONA: Oficina Nacional de Alfabetización
ONU: Organización de las Naciones Unidas
PAEBIC: Programa Alternativo de Educación Bilingüe de la CONFENIAE
PAIS: Patria Altiva i Soberana
PCE: Partido Comunista Ecuatoriano
PEBI: Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural
PIB: Producto Interior Bruto
PLEIB: Programa de Licenciatura en Educación Intercultural Bilingüe
PNUD: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo
PROANDES: Programa Andino de Servicios Básicos
PRODEIB: Proyecto de Desarrollo de la Educación Intercultural Bilingüe
PUCE: Pontificia Universidad Católica del Ecuador
PUSEIB-Paz: Programa Universitario del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe para la Paz
SAEC: Servicio Ambulante de Educación Campesina
SEEIC: Sistema Educativo Experimental Intercultural de Cotopaxi
SEIB: Sistema de Educación Intercultural Bilingüe
SEIC: Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi
SENAIME: Secretaría Nacional de Asuntos Indígenas y Minorías Étnicas

SENPLADES: Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo

SERBISH: Sistema de Escuelas Radiofónicas Biculturales Shuar

SUBSEIB: Subsecretaría de Educación Intercultural Bilingüe

TIC: Tecnologías de la Información y la Comunicación

TLC: Tratado de Libre Comercio

UECIB: Unidades Educativas Comunitarias Interculturales Bilingües

UNAE: Universidad Nacional de Educación

UNE: Unión Nacional de Educadores

UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

UNIARTE: Universidad de las Artes

UNICEF: Fondo Internacional de Emergencia de las Naciones Unidas para la Infancia

UASB: Universidad Andina Simón Bolívar

UPS: Universidad Politécnica Salesiana

USAID: Estados Unidos de América para el Desarrollo Internacional

UTE: Universidad Tecnológica Experimental

ZEDE: Zona Especial de Desarrollo Económico

*A mis abuelos Antonio Cruz e Isabel Díaz,
y a los niños de mis ojos Mila y Curro. Por vuestro apoyo,
vuestro cariño y vuestra comprensión aquí, allí y siempre.*

*A mi compañero, Tito Guerrero, por su solidaridad,
paciencia y respeto hacia este trabajo.*

Prólogo

Este trabajo sobre la Educación Intercultural Bilingüe y el Estado intercultural y plurinacional en Ecuador constituye un aporte investigativo de gran valor por la importancia de los problemas teóricos y aplicativos que plantea y las situaciones sociales de alta conflictividad que se analizan. Marta Rodríguez Cruz rebasa los límites de la enseñanza de las lenguas y se remite a sus portadores, los pueblos ancestrales del Ecuador, segmentados y negados por la mentalidad colonialista que aún hoy deja ver sus trágicas consecuencias.

La EIB en Ecuador es mostrada como un esfuerzo de los pueblos y nacionalidades indígenas para alcanzar igualdad lingüística y social a pesar de las superestructuras estatales ajenas a las formas de vida comunitarias y a sus culturas milenarias. Muchos de los logros y fracasos que la autora presenta ya han sido tratados por estudiosos ecuatorianos y extranjeros, pero el trabajo de Marta Rodríguez es el primero que se basa en una minuciosa investigación encaminada a revelar la transformación de la conciencia de los pueblos indígenas ecuatorianos a partir de una educación propia y autónoma, en la que la lengua y la cultura evidencian la esencia nacional de esos pueblos ancestrales. La orientación que le da la autora a su trabajo parte de una visión interdisciplinaria, de ahí que los análisis resulten convincentes desde muchos puntos de vista. En esto reside el interés académico, científico y social de este trabajo.

En este trabajo se constata que las luchas indígenas por sus derechos no han cesado desde la Conquista, aunque han ido adquiriendo distintos objetivos. Desde los años 40 y 50 del siglo XX, a más de los reclamos por tierra, agua y justicia, los indígenas han apoyado la alfabetización y la enseñanza en sus lenguas nativas. Desde 1926 los partidos ecuatorianos de

izquierda impulsaron la formación de los primeros sindicatos indígenas-campesinos. Esas primeras actitudes en pos de la igualdad democrática se manifestaron en una íntima cooperación entre los líderes indígenas y los militantes de los partidos socialista y comunista. Por primera vez se consiguió que el Estado ecuatoriano creara escuelas donde los niños kichwas pudieran aprender en su propio idioma, el kichwa.

La autora sintetiza el devenir de la EIB por decenios. Se apoya en el análisis histórico y destaca las fases más importantes de la evolución institucional, que han sido determinadas en buena medida por las coyunturas sociales y políticas del país. En esas fases se pone en evidencia el desamparo estatal para la EIB, como ocurrió frente a la intromisión del Instituto Lingüístico de Verano desde la década de los 50. El IVL —hay que reconocerlo— investigó científicamente las lenguas de los pueblos amazónicos ancestrales, pero su fin último era evangelizar y abrir paso a un proceso de colonización favorable —a la postre— a los intereses de las compañías petroleras y mineras transnacionales.

Por otro lado, aunque ha habido meritorios intentos con programas bien elaborados para valorizar los idiomas ancestrales y volverlos funcionales para la educación —como señala la autora—, persiste el intento oficial de sustituir la memoria de los pueblos a través de la enseñanza de la lengua y la historia. Se valoriza el castellano como idioma cultivado, normalizado, centralizado y se devalúan las lenguas indígenas. Vencer la pesada inercia del Estado es una tarea titánica.

Momento fundamental para entender la diferencia política entre reclamos nacionales y ciudadanos fue la creación de la CONAIE en 1986, cuyas demandas de tierra, autonomía y cultura chocan con las ideas del Estado-nación unitario. La propia ideología del Estado unicultural hace muy difícil la integración de los indígenas a las estructuras administrativas e institucionales que son muy ajenas a ellos, por más que cuenten con el apoyo de muchas organizaciones sociales y sectores progresistas del país.

Tal como indica Marta Rodríguez, la DINEIB se instauró en 1988 como un organismo estatal. Implicó un punto de convergencia, un pacto político entre las organizaciones indígenas y el Estado ecuatoriano representado por el Ministerio de Educación y Cultura. Por primera vez no se aludía a “la lengua y la cultura nacionales”, sino que se hacía referencia a lenguas y culturas de formaciones nacionales distintas en relación de igualdad y reciprocidad. Una gran red de escuelas comunitarias para la EIB se extendió por el país.

Con la institucionalización de la DINEIB se logró el soporte legal demandado por los pueblos indígenas. Como dice la autora, la ley no solo reconoció la legitimidad de la EIB, sino que le dotó de legalidad, protegiéndola mediante acuerdos jurídicos pertinentes. Lo más importante en este análisis es el detalle de estudio de las atribuciones que se dio a la DINEIB como nueva Secretaría de Estado. En conjunto, tales atribuciones expresaron un grado visible de autonomía, logro significativo para la organización indígena, y un tácito reconocimiento de que el Estado ecuatoriano durante más de 150 años de existencia republicana no había sido capaz de abrir sus instituciones para volverlas más democráticas e inclusivas. La DINEIB, como lo refiere Marta Rodríguez, trató de fortalecer los lazos comunitarios no solo para propiciar el éxito de la educación rural, sino también para promover y afianzar la interculturalidad entre los pueblos indígenas y el resto de la población ecuatoriana.

En 1990 se dio una gran insurrección indígena: el “levantamiento del Inti Raymi”, acontecimiento histórico para los pueblos indígenas y para todo el Ecuador. La autora evalúa la importancia de tan relevante suceso para la consolidación del papel de los pueblos ancestrales tanto en lo político como en lo social. La fuerza del levantamiento la dieron las comunidades donde se había establecido la EIB, bajo la dirección de la DINEIB.

En la parte final del trabajo, la autora devela cómo la política reaccionaria del Gobierno del presidente Correa, que asumió el poder en 2007, terminó con la DINEIB y con ello acabó la descentralización del sistema educacional del Ecuador. Por años, la EIB había funcionado en

armonía con la educación hispana, pero el Gobierno de la mal llamada “revolución ciudadana” no aceptó la descentralización del sistema educativo, implantada desde los años 90 y justificó su arbitraria decisión presentándola como una medida encaminada a “preservar la unidad nacional”, afirma Marta Rodríguez.

En 2008, como consta en la Constitución, se declaró al Ecuador un Estado intercultural y plurinacional por presión de las organizaciones indígenas, sin embargo, la ideología del Gobierno y de la propia sociedad no permite que la estructura del Estado se reorganice para volverlo más plural y más democrático. Solo existe una identidad ciudadana sobre la base de la nación ecuatoriana, anulando la identidad de los pueblos (nacionalidades) indígenas y del pueblo afro descendiente. Hay una sola estructura centralizada del territorio, la imposición de una lengua en las instancias del Estado, una sola justicia, un imaginario común en la enseñanza de la historia. Como dice la autora, la DINEIB perdió su autonomía técnica, financiera y administrativa, y la relegaron a la categoría de una nueva subsecretaría del Ministerio de Educación, la SUBSEIB.

A partir de ese momento, el director de la entidad y los diferentes funcionarios de la misma serían designados por la máxima autoridad nacional (el presidente de la República) y no por las organizaciones indígenas. Toda referencia a los levantamientos indígenas fue tachada de propaganda política y los textos donde se recordaban aquellos hechos heroicos fueron literalmente condenados a la hoguera.

Hay que añadir que los levantamientos indígenas son la forma que han tenido los pueblos originarios para afirmar su presencia, su espíritu y su valentía. La DINEIB, como apunta Marta Rodríguez, a pesar de los errores que pudo haber cometido, fue un intento ejemplar de auto-enseñanza y auto-educación de un vasto conglomerado social, como es el indígena, que comenzaba a avizorar con esperanza su propio futuro. Sin desconocer el componente hispano-ecuatoriano, la DINEIB rescató memorias, saberes y símbolos de los pueblos ancestrales, elaboró un importante acerbo de material didáctico para lo cual los profesores se vieron

obligados a aprender a investigar y —lo más importante— las lenguas orales comenzaron a adquirir paulatinamente la calidad de lenguas escritas. El Gobierno de Correa acabó con la DINEIB y estableció un único Sistema de Educación Intercultural Bilingüe, cuyas siglas son SEIB.

Por otra parte, el Gobierno de la autodenominada “revolución ciudadana” proclamó su Plan Nacional del Sumak Kawsay (Buen Vivir). Este concepto de los pueblos andinos, en lugar del progreso individual que implica la acumulación de riquezas materiales, plantea una idea mucho más amplia, incluyendo una relación fraternal y colaborativa con todos los seres humanos y con la tierra; esboza, asimismo, la toma de decisiones de manera democrática y basadas en la reciprocidad comunitaria.

De este modo, el Sumak Kawsay se presenta como un proyecto alternativo para toda la sociedad frente a la crisis del sistema capitalista. Vale la pena recordar aquí que las ideas políticas son como “el agua, que toma la forma del recipiente que la contiene”. Justamente el análisis político del concepto del Sumak Kawsay que hace la autora nos permite entender que en el discurso oficial del “correísmo” se enredó con las más diversas asociaciones: identidad nacional, identidades diversas, plurinacionalidad, interculturalidad, respeto a los derechos humanos y de la naturaleza, por ejemplo. En los hechos reales, la política del Gobierno de Alianza PAÍS se resume en un afán de modernización económica y social en pos de la utopía capitalista, inalcanzable por su propia esencia individualista.

Si bien, como refiere Marta Rodríguez, en cierto sentido el sistema de educación de Ecuador, desde el punto de vista técnico, ha tenido ciertos avances, en la práctica los principios de la justicia social han retrocedido frente a los intereses de clase, como lo revelan determinadas normas legales impuestas por régimen de Alianza PAÍS. Un ejemplo de los desatinos y/o de las ocultas intenciones con que el poder político ha manejado el país son las así llamadas escuelas del milenio, destinadas a suplantarse a las escuelas comunitarias, lo que implica que los niños indígenas deban recorrer, a pie, día a día, muchos kilómetros para gozar de los beneficios de una educación moderna, pero impartida solo en idioma castellano.

Pesa sobre la EIB algo que no existe ni ha existido en la historia del Ecuador: programas de educación estatales que se basen en una verdadera democracia e igualdad de derechos, en una relación amistosa entre el Estado y sus pueblos ancestrales, en una política que contemple los intereses nacionales de cada uno de los pueblos como los del país en su conjunto.

El lunes 11 de diciembre de 2017 llegó hasta el Palacio de Gobierno, luego de una caminata de 13 días, la marcha de los pueblos indígenas para exigir del presidente Moreno un diálogo con resultados sobre los asuntos que les compete, entre ellos, los conflictos territoriales, la liberación de los presos políticos involucrados en manifestaciones de protesta y la restitución de la EIB como espacio de autonomía frente al Estado. Lenin Moreno recibió en el palacio a los dirigentes de los pueblos en protesta y les ofreció velar por la integridad y sostenibilidad de sus territorios, además, prometió devolver el SEIB a sus verdaderos gestores y promotores dentro de seis meses a partir del día del diálogo, así como una cantidad considerable para ser dedicada a ese propósito. Queda por verse la capacidad política e histórica de Moreno para resolver las justas exigencias indígenas.

El trabajo que nos presenta Marta Rodríguez Cruz es el resultado de una gran labor investigativa que descubre y denuncia las profundas contradicciones entre un Estado-nación confeccionado a fuerza de patriotismo oficial y unos pueblos ancestrales que la ideología colonizadora —la de todos los tiempos— se ha empeñado en arruinar. Es también un gran estímulo para impulsar la fuerza de los movimientos indígenas no solo del Ecuador, sino de toda América Latina.

Ileana Almeida
Filóloga, antropóloga y ex catedrática
de la Universidad Central del Ecuador
Quito, diciembre de 2017

Introducción

El objetivo de este trabajo¹ es analizar el papel de la EIB como elemento indesligable de la constitución del movimiento indígena ecuatoriano y de sus luchas históricas. Insertada desde sus inicios en las bases de su proyecto político, la CONAIE ha dirigido la EIB hacia la consecución de su meta principal: el reconocimiento y la construcción del Ecuador como Estado intercultural y plurinacional, para lograr el fin de las relaciones de dominación colonial entre indígenas y blanco-mestizos. No por casualidad la educación ha sido interpretada por distintos agentes sociales y políticos —desde el Estado y diversas organizaciones de distinta naturaleza social, económica y religiosa hasta el propio movimiento indígena— como una herramienta estratégicamente importante para la construcción de un determinado proyecto de Estado y de sociedad. Es por ello que el análisis histórico del sistema educativo ecuatoriano en estas claves tiene especial importancia.

Inscrito en el ámbito de la antropología social y cultural, pero también en el de la pedagogía y el derecho, este trabajo pretende arrojar luz sobre los mecanismos de desposesión que se han tejido y articulado a través de la educación, bajo distintas formas y denominaciones, para asimilar e integrar a los pueblos y nacionalidades indígenas en el proyecto unitario y monocultural del Estado-nación, desde su fundación más temprana en la época republicana hasta la actualidad, momento en el

1 Este trabajo se enmarca dentro de una investigación más amplia, titulada *Políticas Educativas en un Estado intercultural y plurinacional: Ecuador. Teorías y realidades* que ha sido financiada por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de España (FPU12/0696).

que Ecuador es reconocido oficialmente como un Estado intercultural y plurinacional gracias a la lucha organizada del movimiento indígena.

A diferencia de lo ocurrido en Europa, donde la interculturalidad ha sido insertada principalmente en los programas educativos dirigidos a extranjeros y a algunas minorías étnicas como la gitana, en América Latina la interculturalidad ha sido propuesta por los movimientos indígenas de algunos países como proyecto político —por ejemplo, en Bolivia y Ecuador—. La trayectoria histórica propia de cada contexto y de sus agentes sociopolíticos concretos ha llevado a un planteamiento distinto de la interculturalidad en cada caso.

En América Latina la interculturalidad está íntimamente vinculada a las relaciones de dominación colonial entre indígenas y blanco-mestizos (Mignolo, 1995, 2000, 2006; Quijano, 2000; Walsh, 2002). Es por esto que la interculturalidad fue incorporada en el discurso de los movimientos indígenas latinoamericanos más consolidados en la década de los 80 y especialmente en los 90 (López, 2001; Moya, 2009; Ferrão, 2010): conscientes de su propia situación de opresión estructural, los pueblos indígenas plantearon la interculturalidad como proyecto político para acabar con el colonialismo interno y externo, o lo que algunos autores llaman la colonialidad del saber, del ser y del poder (Lander, 2000; Quijano, 2000; Mignolo, 2006). Desde la estructura colonial hegemónica, los grupos socio-culturales “otros” no conocen, no piensan y por tanto “no son”. Sus saberes y pensamientos no tienen valor, lo que genera sentimientos de inferioridad en los oprimidos, que asumen como normales las prácticas, saberes y pensamientos hegemónicos y niegan los suyos propios (colonialidad del saber). Asumen, pues, la forma hegemónica del “ser” (colonialidad del ser). A estas formas de colonialidad se suma la colonialidad del poder, basada en modelos hegemónicos de explotación y dominación configurados sobre el mismo principio de raza (y racismo) a partir del que se sitúa a los grupos socio-culturales “otros” también en una posición subalterna. Esto da cuenta de por qué la interculturalidad ha sido incorporada en el discurso del movimiento indígena: para romper las estructuras de dominación eurocentristas y

los “efectos totalitarios de las categorías occidentales de pensamiento y subjetividad” (Mignolo, 2006, p. 140).

La interculturalidad es un proceso que asume las reivindicaciones sociales hechas por los pueblos diversos, que permite construir un proyecto común y que va más allá de las coyunturas políticas. Por ello exige cambios personales y cambios estructurales de la sociedad en su conjunto (CONAIE, 2001, pp. 3-34; FENOCIN, s/f, p. 11), como proyecto de cambio social necesario para transformar el Estado.

En el caso del Ecuador, si bien el centro histórico de las reivindicaciones indígenas había sido el derecho a la tierra y al territorio, a partir de los años 60 y especialmente durante los 70, estas demandas pasaron a ser replanteadas en términos de la especificidad étnica (Chiodi, 1990; Bretón, 2009). Dicho replanteamiento llevó a la CONAIE a incorporar la interculturalidad en sus discursos y reivindicaciones, pero de manera íntimamente vinculada a la educación y al bilingüismo, buscando la conservación de las lenguas y culturas propias y el fin de las relaciones de dominación colonial. Es precisamente aquí donde reside la importancia de la EIB: asociada a la categoría de nacionalidad, termina convirtiéndose en bandera y emblema del movimiento indígena en su lucha por el reconocimiento étnico frente al Estado y a la sociedad blanco-mestiza.

En este sentido, el caso ecuatoriano se torna paradigmático pues la EIB en Ecuador nace ya vinculada a un proceso que en otros países latinoamericanos se ha desarrollado posteriormente (Chiodi, 1990; Montaluisa, 2011): la reivindicación de la participación en el Estado de las organizaciones indígenas, la conservación de las lenguas y culturas propias, la construcción de una sociedad intercultural e igualitaria y, por tanto, la adscripción de los discursos sobre bilingüismo e interculturalidad al marco del Estado plurinacional.

Desde los inicios de la CONAIE, la lucha por una sociedad intercultural e igualitaria a través de la EIB también ha ido acompañada de la demanda por la plurinacionalidad. La plurinacionalidad es una nueva forma de organización política que persigue el reconocimiento de las

nacionalidades históricamente diversas, frente a la idea de un solo modelo nacional, pero sin fines separatistas ni de aislamiento (Ayala, 1992; Macas, 1992; Simbaña, 2005). Se trata de refundar el Estado unitario mediante la integración de las naciones plurales, de crear la unidad a partir de la diversidad y la interculturalidad dentro de un solo Estado.

En Ecuador, como en otros países latinoamericanos, esta refundación plurinacional busca la descolonización del Estado uninacional sobre la base de la aceptación de la diversidad cultural. El Estado-nación se fundó en el siglo XIX a partir de la ruptura colonial, pero conservó las formas de dominación política, social y económica sobre los pueblos subalternos (indígenas y afros), que quedaron excluidos de la sociedad dominante. Por ello y de acuerdo con lo que señalan algunos autores (Ayala, 1992; Villavicencio, 2003; Ramón, 2004), el proyecto nacional ha sido completamente inviable y el Estado plurinacional ha emergido como centro de las propuestas y luchas decoloniales de los últimos 30 años —fundamentalmente en Ecuador y Bolivia—. La plurinacionalidad no solo revela el planteamiento reduccionista de “lo nacional”, construido desde los sectores dominantes blanco-mestizos, sino que ofrece otra concepción del término, pensada desde la diversidad de los sujetos que han sido históricamente excluidos de la perspectiva unitaria, homogénea y monocultural del Estado.

El modelo de EIB y de Estado intercultural y plurinacional defendido por la CONAIE se insertan, a su vez, en el paradigma del Sumak Kawsay, que coloca a la naturaleza en el centro de un nuevo ordenamiento de la vida —social, cultural, política, ecológica y económica— y persigue el establecimiento de relaciones de respeto y armonía entre los seres humanos y la naturaleza, entre el individuo y su comunidad y entre comunidades distintas (Moreno, 2014). El papel de la EIB sería el de reforzar la identidad cultural de los grupos nacionalitarios² e incorporar los elementos de la cultura —hasta hoy llamada— “nacional” para lo-

2 “Nacionalitarios” se entiende desde el concepto antropológico de nacionalidad: un pueblo con territorio, lengua y cultura propia. Partiendo de aquí, todos los grupos socioculturales de Ecuador (incluidos blancos y mestizos). Más adelante

gar el establecimiento de relaciones interculturales igualitarias, dentro de una concepción holística de la vida que descansa sobre esas relaciones de respeto y equidad entre naturaleza, individuos y comunidades, base fundamental del Sumak Kawsay.

El Sumak Kawsay es la alternativa al modelo de desarrollo capitalista, basado en “la ‘ontología’ de Occidente y en su visión lineal científica y tecnológica de la historia, que considera a la naturaleza como una serie de elementos separados (recursos naturales) e impone una visión antropocéntrica (utilitarista) del desarrollo” (Houtart, 01/02/2012). Al contrario de ello, este es un paradigma que va más allá de lo económico y abarca lo político, lo social y lo cultural de forma holística e integradora (Cortez, 2011) y en el que desaparece el binomio hombre-naturaleza. El Sumak Kawsay no es un tipo de desarrollo alternativo, sino una alternativa al desarrollo (Acosta y Martínez, 2009; Acosta, 2013; Moreno, 2014).

Desde la constitución de las primeras organizaciones indígenas en los años 20 del siglo pasado, pasando por aquéllas que se crearon en la década de los 40 y posteriormente en los 60, 70 y 80 —que acabaron conformando lo que hoy se conoce como movimiento indígena— hasta la actualidad, las demandas históricas más importantes de los pueblos y nacionalidades indígenas ecuatorianos han venido desarrollándose en estas claves, junto a la tierra y al territorio. En el momento presente, el Gobierno de Alianza PAÍS celebra la construcción de un nuevo Ecuador construido sobre las bases de la interculturalidad y la plurinacionalidad, gracias al proceso que ha dado en llamar Revolución Ciudadana. Sin embargo, la agenda de la CONAIE sigue registrando las mismas demandas de hace décadas, entre las que se encuentran la igualdad de derechos y el reconocimiento mutuo entre todos los grupos etnonacionales del Estado. Nos preguntamos entonces, ¿de qué revolución se trata y a quién va dirigida?

Organizado en cuatro capítulos, nuestro análisis abarca desde las primeras experiencias de EIB que tuvieron lugar en los años 40 del siglo

se entrecorilla la cultura “nacional” porque no representa al conjunto de grupos nacionalitarios existentes en el país, solo a los blanco mestizos.

pasado, donde se toma como punto de partida las escuelas indígenas bilingües de Dolores Cacuangó, hasta el momento presente, en que la EIB es gestionada desde las políticas públicas educativas del Estado intercultural y plurinacional y de la Revolución Ciudadana (segunda etapa).

El primer capítulo corresponde al periodo 1940-1960, donde se explican y analizan las primeras experiencias de educación bilingüe promovidas desde iniciativas particulares indígenas y desde organizaciones internacionales de diverso signo.

El segundo capítulo abarca el periodo 1960-1988, en el cual se estudian las experiencias de alfabetización rural que tuvieron lugar desde principios de los años 60, mediante las que se comienza a impulsar la EIB a través de organizaciones y agentes diversos. Analizaremos cómo a partir de estas experiencias se inicia un proceso en el que la EIB empieza a configurarse como base del proyecto político del movimiento indígena, proceso que se consolidará durante el periodo siguiente. Aquí también estudiaremos la institucionalización de la EIB dentro del Estado a finales de los 80 gracias a la acción de la CONAIE y de todas sus organizaciones miembro.

El tercer capítulo se centra en el periodo 1988-2006, en el que se examina la gestión pública de la EIB a través de la DINEIB como instancia desconcentrada dentro del Estado, hasta la llegada de Alianza PAÍS al gobierno en 2006. En este mismo periodo analizamos la consolidación del proceso que se inició en el anterior y por el cual la EIB termina convirtiéndose en base del proyecto político de la CONAIE. Relacionado con ello, examinamos las demandas de la Confederación en torno a la declaración del Estado intercultural y plurinacional.

El cuarto y último capítulo corresponde al periodo 2006-2018, donde se analiza el tratamiento de la interculturalidad, la plurinacionalidad y la EIB en las políticas públicas del Gobierno de la Revolución Ciudadana y los conflictos en torno a ello con el movimiento indígena.

De acuerdo con nuestro interés por desarrollar un estudio en profundidad, podrá verse que el análisis de las experiencias concretas de EIB que hasta el presente han tenido lugar en Ecuador y de las políticas que en cada fase se han llevado a cabo, se ha realizado teniendo en cuenta el contexto sociopolítico en el que los acontecimientos han tenido lugar y no se han reducido al ámbito socio-pedagógico.

Capítulo 1

Desarrollo capitalista e integracionismo: el impulso a la alfabetización (1940-1960)

La modernización del Estado y los primeros programas de alfabetización rural

En la década de los 40 el Partido Socialista Ecuatoriano —fundado en 1926— se convertía en la principal fuerza de izquierda del país, consiguiendo una gran influencia en la canalización de las demandas de los pueblos indígenas y campesinos. De alguna forma, el socialismo representaba la continuación del radicalismo liberal y la base de la lucha por el laicismo y la secularización, iniciada en el siglo XIX por el Gobierno de Alfaro, especialmente a través de la educación (Rodas, 2000).

Hasta entonces, el sistema educativo había favorecido a las clases medias urbanas. La promoción social de estas fue posible gracias al acceso a las escuelas normales,¹ los colegios secundarios laicos y otras instituciones educativas militares (Ossenbach, 1996). Por su parte, la población rural, fundamentalmente indígena y tradicionalmente excluida, comenzaba a demandar los beneficios de la enseñanza como vía de acceso a las posibilidades de ascenso social, a través de organizaciones sindicales creadas durante los años 30. Desde su constitución en 1931, el Partido Comunista Ecuatoriano tomó el protagonismo en este sentido. Posteriormente, otras organizaciones como la CEDOC también brindaron apoyo y canalizaron las demandas indígenas. Pero fue la FEI —nacida en 1944 en el interior del propio PCE— la que asumió con

1 Instituciones educativas destinadas a la formación de maestros de escuela.

mayor rigor estas luchas, como primera organización indígena creada en el país (Bilbao, 1980; Moya, 1984; Chiodi, 1990).

A partir de 1944 la alfabetización pasó a inscribirse en la agenda política y se creó, bajo el mandato de José María Velasco Ibarra (1944-1947), la primera Ley de Educación, sin embargo, el interés por la alfabetización de la ciudadanía volvió a priorizar a la población urbana en detrimento de la población rural: casi la mitad de los residentes rurales mayores de 15 años siguieron siendo analfabetos hasta la década de los 60, mientras que 260 000 adultos residentes en zonas urbanas fueron alfabetizados para la misma fecha (Ossenbach, 1996, s/n). Entre los programas de alfabetización más destacados de ese momento se encontraba la Campaña Nacional de Alfabetización, que fue impulsada por dos instituciones privadas: la Unión Nacional de Periodistas y la Liga Ecuatoriana de Alfabetización. El programa se realizó en la Sierra y la Costa, exclusivamente en castellano. Posteriormente, en 1948, el Gobierno de Galo Plaza (1948-1952) estableció el SAEC, aunque fue clausurado cuatro años más tarde con la vuelta al Gobierno de Velasco Ibarra (1952-1956). Otras actividades orientadas a la formación de adultos en esta época tuvieron un escaso desarrollo y respondieron a iniciativas ajenas al Gobierno (Moya, 1998).

La atención educativa a la población indígena se incluía dentro de las propuestas de alfabetización dirigidas al conjunto de la población rural y adolescía, todavía en este momento, de políticas y marcos jurídico-normativos específicos. Sin embargo, la Constitución de 1945 estableció por primera vez el uso de las lenguas indígenas para la instrucción en su artículo 143:

El Estado y las Municipalidades se encargarán de eliminar el analfabetismo y estimularán la iniciativa privada en este sentido. En las escuelas establecidas en zonas de predominante población india se usará, además del español, el quichua o la lengua aborígen respectiva (Chiodi, 1990, p. 348).

Pese a su importancia, la ausencia de políticas públicas adecuadas y la invisibilidad de la población indígena, subyugada a las condiciones de servilismo y explotación hacendaria, hicieron que estos primeros

intentos de reconocimiento de la diversidad cultural y de la especificidad lingüística de esta población no tuvieron repercusiones en el cambio de situación educativa (Yáñez, 1991, 1995).

Durante la década de los 50, el sistema económico de Ecuador vivió un proceso de transformación que acabó promoviendo la alfabetización de amplios sectores de la población como mano de obra. En la Sierra, el régimen de hacienda empezaba a tambalearse por la fuerte presión de las masas campesinas, sometidas a una dura política semi-esclavista; mientras que en la Costa se vivía una etapa de prosperidad en la que sectores terratenientes y otros grupos burgueses, financieros y comerciantes impulsaron una nueva dinámica económica de inversión, capitales y exportación de monocultivos (Bretón, 1997). Ello permitió la creación de un modelo agroexportador con base en la producción de plátano que acabó fortaleciendo una economía capitalista vinculada a un imparable proceso de urbanización (Bilbao, 1980; Chiodi, 1990; Bretón, 1997; Martín, 2009).

La demanda de mano de obra en la Costa promovió la migración desde la Sierra, dando lugar a una redistribución demográfica y política con procesos de urbanización, diversidad productiva y ampliación del mercado interno. Como consecuencia, la sociedad ecuatoriana vivió grandes cambios en las regiones serrana y costeña, que trajeron como resultado la coexistencia de formas de modernización económica con formas sociales y económico-administrativas semi-feudales (Bretón, 1997).

El proceso de modernización capitalista requería del apoyo de un Estado que se mostraba incapacitado para liderar un cambio de tales magnitudes. Los Gobiernos de Plaza Lasso (1948-1952), Velasco Ibarra (1952-1956) y su sucesor Ponce Enrique (1956-1960), desarrollaron una transformación institucional del sistema político para favorecer el cambio de modelo económico. Durante estos Gobiernos se realizaron modificaciones legislativas dirigidas a los indígenas, como las Leyes de Comunas y de Cooperativas, el Estatuto Jurídico de las Comunidades Campesinas y el Código del Trabajo (Iturralde, 1984; Martín, 2009). Como señala Bretón (1997), el proceso de modernización económica promovió reformas inclusivas de la población indígena dentro del

marco de la reorganización del Estado capitalista, siendo las Leyes de Comunas las que asignaron por primera vez a los indígenas un sistema de representación política parcialmente autónomo, aunque permaneció inalterable el régimen de tenencia de la tierra.

Para responder al proceso de modernización del Estado comenzaba a hacerse necesaria la adaptación del sistema educativo al nuevo sistema económico. Al igual que muchos países latinoamericanos, Ecuador estableció medidas de planificación del desarrollo que fueron apoyadas por la UNESCO, la CEPAL y la OEA (Bretón, 1997). Entre estas medidas se contemplaba la ampliación de la educación pública para la capacitación de mano de obra, que ahora se requería en masa. De aquí, que la inversión en educación pasara a ser entendida como sinónimo de riqueza económica y prosperidad social, y que las reformas educativas empezaran a responder a los requerimientos económicos del país (Bretón, 1997). Era en este momento cuando el problema del analfabetismo empezaba a ser realmente abordado por los Estados nacionales, en tanto que obstáculo para su desarrollo económico, lo cual llevó a que los procesos y reformas educativas de modernización nacional se fueran estableciendo en todos los países de la región (Moya, 1988; Ossenbach, 1996). Sin embargo, más allá de los objetivos de alfabetización del Estado, en Ecuador tuvieron lugar dos procesos educativos divergentes. Mientras que los terratenientes costeños mostraban interés por un nivel de instrucción mínimo de la mano de obra para trabajar en las empresas, los de la Sierra centraban su preocupación en mantener al campesino analfabeto para conservar las formas de servidumbre (Bilbao, 1980; Bretón, 1997). Esto terminó provocando una configuración del mapa social, económico y educativo nacional en el que el analfabetismo empezaba a corresponderse con una mayor pobreza concentrada en las zonas rurales —de población predominantemente indígena— y con situaciones de bilingüismo. Se trataba, por lo demás, de zonas marginadas en las que la cobertura de servicios educativos era de muy baja calidad o no existió hasta la década de los 60 (Bretón, 1997). Asimismo, cuando esta cobertura educativa existía, se colonizaba culturalmente a la población indígena mediante el uso exclusivo del castellano como lengua de instrucción

o a través del uso de las lenguas vernáculas para una posterior transición hacia la castellanización (Varese y Rodríguez, 1981; Moya, 1988).

Como señala Chiodi (1990), todas estas tendencias que empezaron a gestarse a principios de los años 50 y se terminaron consolidando a lo largo de la década de los 60, estructuran el marco en el que se desarrolló el convenio con el ILV y el proyecto MAE, que analizaremos a continuación. No obstante, consideramos importante dedicar antes un espacio a una de las primeras y más importantes experiencias de educación bilingüe, liderada por los propios indígenas: las escuelas de Dolores Cacungo.

Experiencias de educación bilingüe durante el periodo 1940-1960

Las escuelas indígenas de Dolores Cacungo

Las primeras experiencias de alfabetización para la población indígena se desarrollaron en Ecuador a lo largo de la década de los 40 y fueron impulsadas fundamentalmente por la Iglesia, la sociedad civil y el movimiento campesino sindicalizado. Entre ellas destacan las escuelas indígenas bilingües kichwa-castellano dirigidas por Dolores Cacungo,² considerada la precursora de los procesos de educación indígena (Chiodi, 1990; Montaluisa, 2008a; Vélez, 2008) y de los procesos organizativos de las comunidades en Ecuador (Montaluisa, 2008a, p. 60). Esta iniciativa ha terminado convirtiéndose en un referente muy importante para

2 Dolores Cacungo nació el 26 de octubre de 1881 en Cayambe, Ecuador. Luchó por la tierra y por la educación de los indígenas durante toda su vida y murió en condiciones de extrema pobreza el 23 de abril de 1971, después de haber presenciado el aparente fracaso de su proyecto educativo y social. Nunca fue a la escuela, pero aprendió el castellano trabajando en Quito, en el servicio doméstico, y aunque no sabía leer ni escribir, memorizó el Código de Trabajo para negociar con los ministros. Se cuenta que en una ocasión dijo al ministro de Trabajo: “Vos ministro mientes, cambias contenidos del Código de Trabajo porque estás de parte de los patrones” (Rodas y Cotacachi, 1989, p. 34).

la creación de unidades educativas bilingües por parte de los propios indígenas³ y para la constitución de la DINEIB a finales de los 80.

Reconocidas como referentes del feminismo ecuatoriano de principios del siglo XX y tras fundar en 1944 la FEI, las líderes indígenas Dolores Cacuangó y Tránsito Amaguaña, junto a Luisa Gómez de la Torre, desarrollaron un proyecto para la educación de los pueblos indígenas de Cayambe, al noreste de Quito, en la provincia de Pichincha.

La primera de estas tres escuelas comenzó a funcionar en octubre de 1945, aunque sin reconocimiento legal. En ella, maestros indígenas de la propia comunidad alfabetizaban a los niños en lengua kichwa, transmitían y revalorizaban la cultura propia y enseñaban la importancia de la tierra y el territorio a sus alumnos. Para Dolores Cacuangó, la educación estaba en la base de todos los procesos sociales, era la vía que permitía lograr derechos, conservar la especificidad cultural y proteger a los indígenas del engaño. El desconocimiento de la lecto-escritura y el cálculo, elementos sobre los que se construía el funcionamiento administrativo-político del Estado, los colocaba en situación de vulnerabilidad. El analfabetismo implicaba la continuidad en el despojo de la tierra, del territorio y de los derechos. Cacuangó afirmaba: “Siempre comprendí el valor de la escuela. Por eso les mandé a mis hijos a la escuela más cercana, para que aprendan la letra” (Rodas y Cotacachi, 1989, p. 149).

Uno de los grandes obstáculos con los que se encontró esta iniciativa fue la oposición de los terratenientes antes de la eliminación del huasipungo⁴ y del régimen de hacienda, que llegó con la reforma agraria de los años 60. Justamente, los señores de la tierra consideraban que la

3 De hecho, la Unidad Educativa Tránsito Amaguaña, situada en el Mercado Mayorista de Quito, lleva el nombre de una de las líderes indígenas que participaron en esta experiencia de educación bilingüe. Dicha unidad forma parte de una investigación más amplia (Rodríguez, 2018).

4 En los Andes, el huasipungo era el terreno que el hacendado proporcionaba al peón para que lo cultivara y obtuviera sus propios alimentos a cambio de que trabajara para él. Para una mayor profundización sobre el huasipungo en los Andes y concretamente en Ecuador, ver Icaiza J. (1934) [2005]). *Huasipungo*, Madrid: Catédra.

alfabetización de los indígenas ponía en grave riesgo la posibilidad de seguir arrebatándoles territorios y sometiéndoles a múltiples mecanismos de explotación, punto central de la lucha de Dolores Cacuango. A ello se sumaba el temor del Gobierno, que vio en estas escuelas un foco comunista capaz de atentar contra la estabilidad política. Todo ello trajo el cierre de las escuelas por parte de la Junta Militar que gobernó Ecuador desde 1963 hasta 1966 (Tuaza, 2010).

Con la pérdida del apoyo sindical y la presión de los hacendados y maestros fiscales, las escuelas fueron primero transferidas al sistema educativo bajo asistencia social y finalmente clausuradas. La última escuela bilingüe, regentada por el hijo de Dolores Cacuango, en la comunidad de Muyu Urcu, se cerró en 1963, aunque la alfabetización de los alumnos siguió llevándose a cabo de forma clandestina, por las noches y a espaldas del patrón (Montaluisa, 2008a).

Paralelamente, las religiosas de María Inmaculada desarrollaron una labor educativa para la población indígena de Otavalo, en la Sierra. En el marco de la Misión de Culturización de la Raza Indígena, crearon las cartillas kichwa-castellano para “instruir y educar al indio en su propio medio, sin sacarle de su ambiente, para así formar un pueblo consciente que ame el trabajo [...] enseñándoles a vivir como debe hacerlo un pueblo culto y civilizado” (AA.VV., 1947, p. 4). Esta cartilla de trabajo ha sido considerada el primer material escolar con el que se estableció una metodología bilingüe kichwa-castellano de enseñanza (Chiodi, 1990). Sin embargo, no deja de ser uno más de los muchos intentos de evangelización de la población indígena con base en la instrumentalización de su lengua vernácula, ya que, como bien señala Consuelo Yáñez (1991, p. 24), el kichwa se utilizaba como lengua de instrucción para una posterior castellanización, porque “los indígenas no entienden lo que se les dice cuando se les habla bien”.

El Instituto Lingüístico de Verano

En 1952, el Gobierno de Galo Plaza (1948-1952) firmaba un convenio de cooperación con el ILV para desarrollar el primer programa de educación bilingüe en Ecuador. Los trabajos del ILV comenzaron en

la Amazonía con cinco etnias distintas: kichwa-amazónica, shuar, auca o waorani, siona-secoya y cofán. A través del acuerdo, la institución se comprometió a desarrollar labores de pesquisa sobre las lenguas vernáculas, así como a entregar los resultados a los centros de investigación y a las autoridades nacionales una vez concluido el proyecto. Asimismo, desarrolló estudios antropológicos de interés científico sobre las etnias indígenas, a las que en el transcurso de su labor prestaría servicios básicos de capacitación y alfabetización (Chiodi, 1990; Vélez, 2008).

En 1963 el ILV firmó otro convenio con el Ministerio de Educación. Con este nuevo acuerdo recibió autorización para el desarrollo de un Plan Piloto de Educación Bilingüe, con el que puso en marcha algunas escuelas de Educación Primaria, diseñó materiales educativos y seleccionó y capacitó promotores bilingües mediante cursos de verano. Para las escuelas se editaron algunas cartillas de lecto-escritura solo en lengua vernácula, que integraron contenidos relacionados con aspectos de la vida doméstica, los mitos y otros relatos de tradición oral de la población indígena. La enseñanza del castellano se incorporaba durante el desarrollo del proceso educativo: en el primer año solo era utilizada la lengua vernácula, aunque el castellano se iba introduciendo oral y progresivamente desde el principio, hasta que en el tercer año se convertía en lengua de instrucción principal y desplazaba a la lengua materna (Moya, 1984; Yáñez, 1995; Von Gleich, 2007; Kreiner, 2010). El uso de las lenguas vernáculas respondía, nuevamente, a un modelo lingüístico transicional hacia la castellanización.

A partir de 1973, conforme a su objetivo expansionista, el ILV se estableció en Chimborazo (los Andes centrales) para trabajar con los indígenas serranos, desde donde se extendería posteriormente hacia la provincia de Esmeraldas, en el territorio cayapa (actuales chachis) (Chiodi, 1990).

El estudio de las lenguas vernáculas permitió al ILV la creación de vocabularios, gramáticas, alfabetos y diccionarios, a partir de los que pudo traducir la Biblia y desarrollar un proceso evangelizador entre la

población indígena⁵ (Yánez, 1995; Montaluís, 2008a). Asimismo, mediante la convivencia diaria con las comunidades y avalados por su rol supremo de blancos, los misioneros evangélicos introdujeron nuevos elementos, hábitos, conceptos y valores propios de la sociedad mestiza-occidental que terminaron provocando la aculturación y agudizando la colonización de los nativos.

El caso de los indígenas amazónicos ha sido uno de los que más ha llamado la atención dentro y fuera del Estado ecuatoriano. Los inicios de la actividad petrolera en Ecuador en los años 50 hicieron de la conquista del Oriente el objetivo principal de los colonos, campesinos empobrecidos de la Sierra, misiones religiosas, compañías petroleras, el propio Estado y el ILV (Chiodi, 1990). Este último contribuyó al desplazamiento y reducción territorial de los indígenas en beneficio de la colonización, la explotación de los recursos naturales y la expansión de la frontera agrícola respecto a Perú (Stoll, 1985). Destaca en este sentido la experiencia de los aucas o waoranis, primera etnia con la que los misioneros tuvieron contacto después de establecerse en el pueblo de Shell, cerca de la ciudad de Puyo.

El afán expansionista del ILV —en los años 30 inició su actividad en México y para los 70 ya se había extendido a 24 países de América, África, Asia y Oceanía (DelValls, 1978)— iba acompañado de un fuerte carácter imperialista, etnocéntrico y etnocida, que entendía el progreso en términos de civilización y barbarie. En este sentido, el ILV representó la continuidad del proyecto colonizador en América Latina, al plantear la necesidad de liberar a los salvajes (léase indígenas) de su estado de barbarie y llevarlos hacia la luz del progreso y la civilización occidental a través de la palabra de Dios recogida en la Biblia. Por eso fueron tan importantes la investigación lingüística —que permitía traducir la Biblia a las lenguas vernáculas— y la educación, herramientas que apoyaron las actividades de penetración cultural, culturicidio y lingüicidio.

5 Cabe destacar el impacto que tendría el ILV en las organizaciones indígenas, especialmente en la FEINE, que lideró el movimiento indígena evangélico (Guamán, 2012, p. 32).

Por todo ello, el ILV ha sido considerado un instrumento imperialista de penetración y espionaje de los Estados Unidos que buscó el control geopolítico de los distintos países en los que se instaló y la apropiación de sus recursos naturales, a partir de procesos de evangelización y colonización cultural de los “salvajes” y de sus territorios, y en los que la educación bilingüe jugó un importante papel.

En Ecuador, como en otros países de América Latina, a finales de la década de los 70 las críticas al ILV fueron cada vez más constantes. Estudiantes universitarios, organizaciones indígenas e intelectuales ponían en cuestión el compromiso de esta institución con el Estado, señalando su claro objetivo imperialista, etnocida, proselitista y colonizador (Moya, 1984, 1998; Chiodi, 1990; Yáñez, 1995; López y Küper, 1999; Conejo, 2008; Vélez, 2008; Martínez, 2009; Kreiner, 2010).

Con la vuelta al gobierno civil en 1979, el Ministerio de Educación puso en marcha una investigación, cuyos resultados le llevaron a preparar su expulsión. En mayo de 1981, el Estado dio al Instituto Lingüístico de Verano un año para que entregara a la nación el trabajo realizado y la infraestructura utilizada (Chiodi, 1990). Sin embargo, y pese a que sus actividades fueron prohibidas en 1981, siguió funcionando de manera clandestina hasta 1982, momento en el que abandonó oficialmente Ecuador (Valiente y Küper, 1998, p. 10).

La Misión Andina

La Misión Andina se gestó en el momento de mayor auge de las teorías indigenistas, que respondían a la preocupación de algunos reformistas e intelectuales por las duras condiciones de vida de los pueblos indígenas, y también en un momento de fuerte integracionismo estatal, que tenía que ver exclusivamente con la necesidad de incorporar a los indígenas a la sociedad nacional para impulsar los procesos de desarrollo capitalista del Estado.

En 1949 tuvo lugar la IV Conferencia Regional Americana en Montevideo para analizar las duras condiciones económicas, sociales y

laborales de los pueblos indígenas de Ecuador, Bolivia y Perú. A raíz de este encuentro, en 1951, la OIT constituyó una comisión de expertos con el objetivo de crear una misión internacional indigenista que ofreciera asistencia a la población indígena andina de los mencionados países y —en colaboración con otras agencias internacionales (OMS, OEA, UNESCO y ONU)— envió un grupo de técnicos para estudiar sobre el terreno el problema étnico (Bretón, 2000).

El escenario educativo, económico y social descubierto por los técnicos en los Andes fue muy alarmante: “Un total de catorce millones de indios (en los tres países visitados) de economía autárquica, de características culturales atrasadas, prácticamente monolingües y con índices de morbilidad y mortalidad muy altos y un nivel de vida extremadamente bajo” (*Boletín Indigenista*, vol. XIII, 1953, p. 58 en Bretón, 2000, p. 66). A partir de estos resultados, la comisión elaboró un informe en el que se hacía referencia a la necesidad de poner en marcha un primer programa de actuación sobre los problemas y necesidades de la población indígena. Tras la aprobación del informe en 1953 por la Junta de Asistencia Técnica de las Naciones Unidas, comenzó a trabajar oficialmente la MA (Marroquín, 1972; Moya, 1984; Iturralde, 1988; Chiodi, 1990; Bretón, 2000).

En el programa se contemplaba la ejecución de dos proyectos pilotos en Bolivia, dos en Perú y uno en Ecuador. Tanto los proyectos concretos como el programa general de la MA mostraban un carácter desarrollista, culturalista e integracionista, en correspondencia con las teorías de la modernización para las sociedades consideradas atrasadas (Chiodi, 1990).

En Ecuador, la actividad de la MA arrancó con un proyecto piloto en la ciudad de Otavalo, en 1953; para 1956 se estableció en Chimborazo y en 1963 la Junta Militar la nacionalizó, adscribiéndola al Ministerio de Previsión Social y Trabajo. Desde ese momento la MA se convirtió en Misión Andina del Ecuador. La MAE asumió en 1963 la ejecución del Plan Nacional de Incorporación del Campesino con un programa que le permitió extenderse hacia 161 comunidades indígenas de la Sierra, si-

tuadas en las provincias de Chimborazo, Imbabura, Cañar, Loja, Azuay y Tungurahua (Bretón, 2009, p. 54).

Centró sus intereses en los indígenas kichwas ubicados en zonas rurales de extrema pobreza, dotó a las comunidades de una condición jurídica conforme a la Ley de Comunas y, en términos generales, enfocó su actividad en la mejora de las condiciones de vida de los campesinos a través de diferentes ámbitos como educación, salud, formación de dirigentes indígenas, fomento del sector artesanal, entre otros (Chiodi, 1990; Bretón, 2009).

A nivel educativo, construyó escuelas comunales y desarrolló procesos de instrucción y alfabetización, pero desde un punto de vista integracionista (Yáñez, 1995; Kreiner, 2010). Pese a que en las escuelas rurales la alfabetización se planteó en términos de revitalización de la cultura campesina y los educadores fueron indígenas de las propias comunidades previamente formados, el proceso terminó convirtiéndose en un mecanismo de aculturación, impulsado justamente por la necesidad de transformar la figura del indígena, que debía incorporarse al desarrollo económico nacional. Para ello —como ocurriera con el ILV— se recurrió a una educación bilingüe de transición hacia la castellanización.

No obstante, el trabajo sobre las carencias educativas de los pueblos indígenas, causa y consecuencia de su situación de pobreza, desencadenó procesos de cambio que fueron provocados por el propio enfoque integracionista de los programas. Estos permitieron a los indígenas tomar conciencia de su situación y, en consecuencia, reclamar el abandono de las relaciones de dominación del agro de las que eran víctimas y el fortalecimiento de su identidad como parte de la sociedad nacional (integración). Como señalan algunos expertos (Bretón, 2000; Cabedo, 2004), esto explica que la MAE acabara convirtiendo la educación en foco y centro de los programas de desarrollo integral. Precisamente, como expresa Bretón (2000), fue aquí donde se introdujo la educación bilingüe, reconociendo claramente el valor de uso instrumental de las lenguas vernáculas para la alfabetización y para la integración cultural de los indígenas, la cual se planteó en términos de castellanización.

En este mismo sentido repercutieron los cursos de formación de líderes comunitarios, dirigidos al fortalecimiento político de las organizaciones campesinas. A través de estos cursos los indígenas adquirieron mayor conciencia de sus derechos, aprendieron a establecer canales de participación con la sociedad dominante y crearon una estructura organizativa que ya no requería de terceros. Por ello la FEI fue perdiendo poder político entre las organizaciones indígenas de base: estas dejaron de necesitar la intervención de aquella para negociar con actores y agentes externos a las comunidades, pues fueron ya las propias comunidades las que establecieron negociaciones directas con el Estado y con otros organismos de cooperación sin necesidad de mediadores (Santana, 1983; Ortiz, 2006; Tuaza, 2010).

Aunque los sistemas tradicionales de liderazgo se pusieron en riesgo, estas acciones posibilitaron la consolidación de la comuna como forma de organización comunitaria, dando lugar a otros mecanismos de relación y negociación entre los indígenas y el Estado, y entre los indígenas y la sociedad dominante (Chiodi, 1990). Respecto al papel asignado a los indígenas dentro del proyecto, mientras que algunos especialistas como Rubio (1987) sostienen que se persiguió en todo momento su participación activa para evitar paternalismos y otros efectos asociados, otros (Santana, 1983; Moya, 1984; Yáñez, 1995; Kreiner, 2010) muestran opiniones desfavorables al trabajo realizado por la MAE, pues critican no solo el papel que desde el proyecto se reservó para los pueblos indígenas, sino también el tratamiento instrumental de su cultura y de ellos mismos como pueblo.

Las consecuencias de la MAE sobre el desenlace de las políticas de reforma agraria también han sido objeto de reprobaciones. A este respecto, autores como Bretón (2009) señalan que se estableció un programa externo en el que no se tuvieron en cuenta la situación estructural del Estado, la estructura organizativa, económica y agraria de los indígenas dentro del mismo (hacendatarios, chulqueros, cabildos, etc.), ni las graves situaciones de pobreza que se estaban gestando para los indígenas en un escenario de estas características.

En la década de los 70, la MAE entró en una etapa de crisis promovida por factores de diversa naturaleza, entre ellos: los cambios de gobierno, la falta de apoyo institucional, las críticas recibidas por militantes indigenistas y anti-indigenistas y por el poder político-económico, que vio peligrar sus intereses ante la acción de la misión, y la paralización de los programas durante la dictadura de Rodríguez Lara (1972-1976) (Rubio, 1987; Bretón, 2000). Todo ello provocó que en 1975 la MAE finalizara su actividad en Ecuador. No obstante, y salvando todas las críticas a las que nos hemos referido, es importante resaltar que dejó establecidas en las comunidades indígenas nuevas formas de organización socio-políticas que serían el germen de los procesos organizativos posteriores.

Capítulo 2

El tratamiento de la educación intercultural bilingüe desde los programas de alfabetización rural hasta su institucionalización (1960-1988)

La década de los 60 arrancaba con una nueva recesión económica en el Ecuador. El descenso en las exportaciones del café y el arroz, la caída del precio del plátano en los mercados internacionales, el incremento del desempleo, la marginalidad y las migraciones del campo a la ciudad, estructuraban el nuevo escenario socio-económico. Esta coyuntura desató el malestar de amplios sectores de la sociedad como el campesino y generó el aumento de la movilización social (Bilbao, 1980; Bretón, 2000). Con anterioridad, los campesinos habían podido salvar las consecuencias de las transformaciones económicas, ya fuera negociando su situación con el poder agrario o emigrando a la Costa y a las grandes ciudades, donde la prosperidad en el mercado del plátano había provocado el aumento de la demanda de mano de obra (Bretón, 2000). Sin embargo, la nueva crisis económica afectaba directamente a la industria bananera, lo que impidió a los campesinos y a la población concentrada en las urbes salvar las consecuencias económicas y sociales de esta nueva coyuntura y desató el estallido social.

La estructura de las relaciones productivas agrarias mantenía al Estado en una posición de dependencia con respecto a los precios internacionales, las importaciones industriales y las exportaciones del sector primario. Una situación que obstaculizaba su despegue definitivo hacia el proyecto de modernización industrial (Martín, 2009). En años anteriores, la CEPAL había ofrecido un primer diagnóstico sobre la situación económica y social de América Latina en el que advertía de

la necesidad de cambiar el modelo económico ecuatoriano. La transformación consistía en el paso de un modelo de crecimiento económico “hacia fuera” —propio de la época republicana— a un modelo de crecimiento económico “hacia dentro” basado en la industrialización. Según el estudio, se requería de una reforma que permitiera el trasvase de recursos humanos y financieros hacia el tejido industrial ubicado en las zonas urbanas, para lo cual era fundamental la adecuación del sector campesino a la expansión económica, a la cohesión social y a la construcción nacional (Bilbao, 1980, p. 74; Bretón, 2009, p. 72).

Con el objeto de promover las transformaciones necesarias para el avance en la capitalización del país, la Junta Militar que gobernaba Ecuador en 1964 estableció la Ley de Reforma Agraria y Colonización. La reforma agraria del 64 se orientó hacia la abolición de las formas laborales de trabajo servil en las haciendas por relaciones salariales. Sin embargo, este cambio no llevó aparejada la redistribución equitativa de la tierra (Chiodi, 1990; Bretón, 1997, 2000).

Durante la década de los 70 Ecuador se consolidó como país exportador de petróleo, imprimiendo un mayor impulso al proceso industrializador nacional. Desarrolló políticas fiscales y crediticias para redistribuir la renta petrolera en beneficio de algunos sectores productivos —como el del cemento, la industria automotriz y siderúrgica y la agroindustria— y políticas agrarias para promover la modernización de las grandes explotaciones y la capitalización de algunos sectores del campesinado (Bretón, 1997, p. 59). Es aquí donde se sitúa la segunda Ley de Reforma Agraria y Colonización, dictada en octubre de 1973 por el Gobierno Nacionalista Revolucionario del general Rodríguez Lara (1972-1976). Esta nueva reforma agraria, siguiendo la línea de la anterior, hizo hincapié en la protección de las explotaciones de alta productividad y amplió su acción hacia las grandes propiedades insuficientemente cultivadas, con mayor incidencia en la Costa. Posteriormente, en 1979, el Consejo Superior de Gobierno (1976-1976) dictó la tercera Ley de Reforma Agraria y Colonización. Su aplicación se debilitó con los

cambios de gobierno, hasta que fue abrogada y reemplazada en 1994 por la Ley de Desarrollo Agrario (Bretón, 1997; Martín, 2009).

Las reformas agrarias de los 60 y 70 empujaron al campesinado al abandono del aislamiento comunitario para desarrollar una articulación política, social y cultural con la sociedad dominante. Su denigrante situación le hacía reclamar en un primer momento el derecho a la tierra, aunque posteriormente su demanda se extendería hacia los servicios, los créditos, la tecnología y la educación (Chiodi, 1990; Bretón, 1997).

Con anterioridad a la reforma agraria, la escolarización era una cuestión completamente ajena a la población indígena campesina, tanto para sus necesidades productivas como para su reproducción cultural. El sistema de hacienda descansaba sobre formas productivas que no requerían de mano de obra alfabetizada y permitían la conservación y reproducción de la propia cultura y de las formas de socialización indígenas para las que la escolarización no era necesaria. En cambio, la desestructuración de las formas de vida comunitarias —como consecuencia de las reformas agrarias— despertó en los indígenas una inminente necesidad de educación (Chiodi, 1990).

La obligada integración con el mercado nacional, las migraciones y el sistema de relación salarial requerían de una serie de herramientas básicas para la interacción en el nuevo contexto. Estas herramientas eran: el castellano —lengua oficial del Estado y de la mayoría social—, la lecto-escritura y el cálculo. Así, la escuela se convertía en la institución necesaria para el acceso a unos recursos que la población indígena no podía proporcionarse si no era a través del Estado (Chiodi, 1990). Esto explica que dentro del imaginario indígena la institución escolar pasara a representar al propio Estado, mientras que el maestro se convertía en el mediador entre este y las comunidades. Como tal, el maestro adquirió la responsabilidad de resolver una amplia variedad de problemas entre los que, paradójicamente, el éxito escolar de los alumnos no ocupaba un lugar prioritario para los progenitores (UNESCO, CEPAL, PNUD, 1979, p. 15 en Chiodi, 1990, p. 357).

La escolarización era una necesidad generalizada para los campesinos indígenas de la Sierra, aunque variaba en toda la región y dependía de en qué medida y de qué manera se produjera en cada lugar el proceso de descomposición de la estructura económica tradicional como consecuencia de las reformas agrarias (Chiodi, 1990). En este proceso, la conversión de la hacienda en empresa agrícola empujó a la mayoría de los indígenas hacia sectores económicos relacionados con la artesanía, el minifundio y la venta de excedentes productivos en los mercados, actividades que requerían de conocimientos de cálculo y castellano para el desarrollo de la actividad económica en contextos de interacción con la sociedad blanco-mestiza (Bretón, 1997).

Por otro lado, la necesidad de emigrar en busca de empleos que complementaran la producción de autosubsistencia, también contribuyó a la desintegración de las formas económicas campesinas. La migración empezó a desarrollarse hacia las zonas rurales y urbanas más próximas a la comunidad de pertenencia. En el primer caso, la ruptura con el universo cultural de la comunidad de origen no era tan profundo, mientras que en el segundo, las consecuencias adquirieron un carácter más agudo —por ejemplo, muchos indígenas sintieron la necesidad de recibir una educación reglada, tras vivir la experiencia migratoria en contextos urbanos— (Chiodi, 1990).

Este escenario, por tanto, generó la necesidad de alfabetización de las masas campesinas, tanto desde el interior de la propia población indígena como desde el Estado, quien impulsó medidas para dar cobertura educativa a las áreas que tradicionalmente habían estado excluidas de sus intereses. Entre estas medidas pueden señalarse la fundación en 1962 del Departamento de Educación Rural, el suministro de desayuno, útiles y calzado a 170 000 niños de bajos recursos, la creación de 7 775 plazas de maestros y la construcción de 65 escuelas rurales (Moya, 1984, p. 314). Otras acciones fueron la celebración en Quito, en el mismo año, del Primer Seminario Nacional de Alfabetización y Educación de Adultos; el Primer Plan Integral de Educación y el Plan Nacional Masivo de Alfabetización, bajo el auspicio del nuevo Departamento de Educación

de Adultos, en 1963; la declaración en 1967 de la movilización general, por la que se autorizaba a todas las personas letradas a alfabetizar a las masas campesinas; en 1967 y en 1972, el desarrollo del Proyecto Experimental de Alfabetización en la Sierra, mediante un convenio con la UNESCO; y la celebración en 1973 del Primer Seminario de Educación Bilingüe con el ILV (Chiodi, 1990, p. 360). Vemos cómo durante las décadas de los 60 y los 70, coincidentes con las dos reformas agrarias, el Estado impulsó la alfabetización de la población rural para liberar la mano de obra ligada a la vieja estructura agraria. Sin embargo, la mayor parte de los proyectos educativos dirigidos específicamente a la población indígena durante los años 60 y 70 fueron liderados por el sector más progresista de la Iglesia Católica. En lo sustancial, estas experiencias siguieron los preceptos integracionistas del Estado, aunque tendrían un impacto muy positivo entre las comunidades no solo a nivel estrictamente alfabetizador, sino también en lo que respecta al proceso político-organizativo de la población indígena, como veremos seguidamente.

Organización indígena y demanda por la educación

La población indígena se basó en las experiencias canalizadas por los partidos de izquierda —especialmente por los de orientación comunista y particularmente por la FEI— para iniciar un proceso de organización, que fue apoyado por grupos sindicales de izquierda radical y por grupos universitarios como la FEUE,⁶ que favorecieron la creación de organizaciones locales, provinciales y nacionales (Velasco, 1979).

Durante las décadas de los 60, 70 y 80 se constituyeron en Ecuador organizaciones indígenas de diversa índole (Montaluisa, 2008a; Lara, 2010). La FENOC se fundó en 1968 con el objeto de lograr la modificación de la Ley de Reforma Agraria de 1964. Esta organización sustituiría gradualmente a la FEI hasta convertirse en 1977 en la FENOCIN.

6 La FEUE tuvo un papel muy importante en varios de los alzamientos populares que acabaron con el derrocamiento de varios gobiernos (Hurtado, 1979, p. 258).

La ECUARUNARI⁷ se constituyó en 1972, en una de las ex haciendas de la curia de Monseñor Proaño.⁸ El conocido como “Padre de los Indios” fundó el Instituto Tepeyac para formar a líderes en áreas prácticas como la agricultura y ganadería y para capacitarlos en la dirección de grupos. En una de las reuniones a las que asistieron más de 200 delegados, representantes de organizaciones indígenas campesinas, cooperativas y cabildos de diferentes provincias serranas, se acordó formar esta organización que hoy sigue aglutinando a los pueblos y nacionalidades indígenas de la Sierra. Esta organización se fundó con el propósito de luchar por la recuperación de las tierras, defender los derechos económicos, sociales y educativos de las comunidades y poner en valor las culturas indígenas.

La CONFENIAE se fundó en 1980, durante el Primer Congreso de Nacionalidades Indígenas Amazónicas del Ecuador, celebrado en la ciudad de Puyo. Sus objetivos son los mismos que los de la ECUARUNARI, pero dirigidos a los pueblos y nacionalidades indígenas de la Amazonía ecuatoriana.⁹

La creación de estas organizaciones fue conformando lo que hoy es el movimiento indígena, permitiendo su fortalecimiento y otorgándole una nueva orientación: la del planteamiento de la autonomía cultural y —vinculada a ella— la defensa de la identidad étnica, indesligable de su sobrevivencia como pueblo y de la lucha por la tierra y los

7 En castellano: “El despertar de los pueblos indígenas del Ecuador” (Montaluisa, 2008a, p. 60).

8 El obispo monseñor Leonidas Proaño donó a los indígenas algunas de las haciendas que poseía la curia en la provincia de Chimborazo con el fin de que tuvieran parcelas de tierra para producir (Lara, 2010).

9 Tanto la ECUARUNARI como la CONFENIAE se han convertido en referentes nacionales e internacionales de lucha indígena frente al Estado-nación. La politización de la identidad indígena a través de estas organizaciones ha acabado expresándose en movimientos organizados de reivindicación de las necesidades sociales, económicas, educativas, políticas y culturales (Sánchez y Freidenberg, 1998, p. 70). Ejemplo de ello son los sucesivos levantamientos indígenas que se han dado a partir de los 90, como ya veremos.

derechos sociales. Esto explica la estructuración de un nuevo discurso en el que las reivindicaciones se empezaban a plantear en términos de salvaguarda de la identidad lingüística y cultural, y no solo en términos de conflictos sociales como era la tradición en las organizaciones de izquierda (Chiodi, 1990). En este sentido, el proceso de construcción del modelo educativo intercultural bilingüe propuesto por las organizaciones indígenas revelaba su conceptualización en torno a un campo ideológico-político (Chiodi, 1990; Yáñez, 1995). Dicho de otra forma: la EIB empezaba a convertirse en el proyecto político del movimiento indígena, que le permitiría alcanzar espacios de acción y representación dentro del Estado nacional.

Por otro lado, y relacionado con lo anterior, la creación en 1980 de un alfabeto kichwa unificado para todos los pueblos indígenas de esta cultura conducía a la necesidad de rediscutir las categorías de pueblo y nacionalidad. Moya (1988, p. 380) destaca el significado de este debate dentro del marco del Estado-nación, ya que manifestaba el papel estratégico que habían conseguido las lenguas y culturas indígenas en la educación, el rol que cumplían en términos de unidad socio-organizativa y el nivel de conciencia política e identitaria que había alcanzado la población indígena. La discusión sobre la categoría de “nacionalidad” puso en cuestión el carácter democrático, inclusivo y representativo del texto constitucional con respecto a la diversidad étnica, lingüística y cultural del país, y se extendió a lo largo de varias décadas.

Los estudios de Philipp Altmann (2014) analizan la incorporación de la categoría de nacionalidad por parte del movimiento indígena. Los debates suscitados en torno a ella en el proceso de constitución de las organizaciones permitirán a los pueblos indígenas pensarse como comunidades históricas y adquirir mayor conciencia política en la lucha por sus derechos frente al Estado y a la sociedad dominante.

Según Altmann (2014, pp. 167-168), las primeras organizaciones indígenas en Ecuador se crearon a mediados de los años 20 del siglo pasado. En las mismas fechas se constituyó el PCE, que acabó afiliándose a la IC, quien a su vez integró a miembros de las organizaciones indígenas

(Becker, 2002, p. 214 en Altmann, 2014, p. 167). La IC pudo extender su influencia en América Latina a partir de la celebración de su sexto congreso en 1928, en el que contó con una mayor participación de ciudadanos de la región (Becker, 2002, p. 194 en Altmann, 2014, p. 167); ello le permitió difundir sus ideas leninistas y estalinistas sobre nacionalidad y nacionalismo (Becker, 2002, p. 208-209 en Altmann, 2014, p. 167).

Para la IC, los indígenas de la región andina constituían una nacionalidad oprimida, lo que le llevó a apoyar el derecho a su autodeterminación y liberación nacional. Este discurso fue acogido por el PCE y la FEI, organización nacional del movimiento indígena constituida en 1944 y que en 1970 entendía que los pueblos indígenas representaban en algunos Estados minorías nacionales con “características propias de ser una nación con su propio idioma, cultura, costumbres, tradiciones, territorio, economía, etcétera” (Lechón, 1976, pp. 85-86 en Altmann, 2014, p. 168). De acuerdo con Altmann (2014), así fue como llegó el concepto de “nacionalidad indígena” al Ecuador.

El autor también señala una segunda entrada del concepto en el país en la década de los 70, a través de la antropología latinoamericana (2014, pp. 168-170) y particularmente a través del etnólogo marxista Yuri Zubritsky, que sigue la conceptualización más arriba descrita, y de su alumna, la antropóloga, lingüista y filóloga Ileana Almeida, que difunde una versión distinta del concepto, en la que incluye ideas de Zubritsky y de Stalin. Para Almeida, la nacionalidad “define a un grupo humano estable que comparte un territorio, una forma de vida económica, una cultura y una lengua. Como fenómeno histórico precede a la nación” (Almeida, 1979, p. 15 en Altmann, 2014, p. 169).

Los trabajos de Almeida y Zubritsky reavivaron los debates sobre la categoría de nacionalidad y llevaron a que en 1980, en el contexto de constitución de la CONFENIAE y la CONACNIE (antecesora de la CONAIE¹⁰), se tuvieran en cuenta dichos debates para su discusión e

10 Como puede observarse, los nombres de las organizaciones indígenas ya incorporan la categoría de “nacionalidad” a partir de la década de los 80.

incorporación. Lo mismo condujo a la CONAIE a incorporar también la categoría de nacionalidad en su proceso de constitución, iniciado en 1984 y consolidado en 1986, sobre la base de la definición de Almeida (Altmann, 2014, p. 169), en la que la lengua y la cultura son parte fundamental. Como la propia autora señalaba en una entrevista: “La lucha de estos pueblos siempre empieza por la cultura y la lengua” (Almeida, comunicación personal, 28 de octubre de 2013).

Como sostienen Moya (1998) y Almeida (28 de octubre de 2013) el concepto de nacionalidad se cristaliza en 1986 con la constitución de la CONAIE, la cual, además de recoger las luchas de todos los campesinos indígenas, también contempla las luchas de todos los sectores marginales del Ecuador. La CONAIE no solo logra la organización de las demandas indígenas dirigidas al Estado, sino también sensibilizar a la sociedad ecuatoriana en su conjunto para hacerle ver que las relaciones interétnicas no son un “problema de indios”: son una cuestión nacional —incluyendo la lucha por las nacionalidades— que afecta a todos los ciudadanos. Desde los 80 y hasta el reconocimiento de la categoría de nacionalidad en la Constitución de 2008, muchas reivindicaciones se centran en el planteamiento de que las nacionalidades indígenas —como todas las nacionalidades— se han forjado en base a un pasado histórico común, con el uso de conocimientos, formas materiales y espirituales de relacionarse con la naturaleza y el cosmos, con la producción y uso de determinadas tecnologías, con el uso de una lengua y la existencia de una cultura y de un territorio (Almeida, comunicación personal, 28 de octubre de 2013). La educación representa una herramienta de alta importancia para la reproducción y conservación de todos estos elementos.

Los programas de educación indígena de los años 60 y 70 contribuyeron al fortalecimiento organizativo de las nacionalidades y pueblos. Permitieron la configuración de un modelo de educación intercultural bilingüe, como base de su proyecto político, en el que adquirieron especial relevancia las cuestiones de autonomía e identidad lingüística y cultural. Dentro de estas experiencias educativas, las lenguas vernáculas tomaron mucha importancia, tanto para el proceso de instrucción

como para la conservación de la propia identidad, sin embargo, y como señala Martínez Novo (2004, 2007), ninguna de ellas escapó a contradicciones, como podrá verse a continuación.

A pesar de la importancia que tuvieron estos programas, siguieron situándose al margen de las políticas públicas estatales o presentaron una débil articulación con ellas. No superaron, por tanto, el trato funcional y asimilacionista que el Estado venía ofreciendo a la alfabetización de los indígenas para el desarrollo económico nacional, en el que la homogenización era necesaria.

Los proyectos de EIB más importantes de este periodo son el de la Alianza por el Progreso, las Escuelas Radiofónicas Populares de monseñor Leonidas Proaño, el Sistema de Escuelas Radiofónicas Biculturales Shuar, las escuelas indígenas de Simiatug, el Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi, las escuelas bilingües de la Federación de Comunas Unión de Nativos de la Amazonía Ecuatoriana y el Subprograma de Alfabetización Kichwa. Pasamos a analizar cada uno de ellos.

Proyectos de EIB durante el periodo 1960-1980

Alianza por el Progreso

En 1942 Ecuador había firmado —junto a otros países latinoamericanos— un acuerdo bilateral con Estados Unidos para recibir cooperación técnica y económica, sin embargo, no fue hasta la década de los 60 cuando Alianza por el Progreso —una institución adscrita a la USAID— se estableció en el país con el propósito de llevar a cabo una serie de programas en las áreas de salud, agricultura, industria, artes manuales y educación.

Estos programas ofrecieron a la población ecuatoriana una serie de donaciones, aunque desde la perspectiva integracionista-desarrollista del momento. En tal sentido, llegaron a Ecuador algunos grupos religiosos estadounidenses con el objetivo de traducir la Biblia a las lenguas vernáculas y facilitar, mediante la evangelización, la articulación de la población indígena al proyecto de desarrollo económico nacional.

Como puede observarse, estos propósitos no se alejaban de los del ILV, anteriormente explicado.

En el programa dirigido al área de educación, el Servicio Cooperativo Interamericano para la Educación fue el responsable de la capacitación de maestros, el suministro de textos escolares y la construcción de escuelas primarias. La actividad educativa persiguió la asimilación de los pueblos indígenas a las lógicas y dictámenes de la sociedad nacional, por tanto, ni lenguas ni cosmovisiones indígenas fueron tenidas en cuenta para el currículum escolar, el programa educativo y el proyecto educativo global (Yáñez, 1991; Ossenbach, 1996).

La actividad de Alianza para el Progreso concluyó en 1972, durante la dictadura de Rodríguez Lara (1972-1976). Desde ese momento fue asumida directamente por la USAID. A partir de entonces y hasta el fin de su actividad en el Gobierno Correa, la línea de acción seguida en el ámbito de la educación indígena fue siempre la de la integración de los indígenas a la economía nacional como sector marginal de la población. Así, bajo el pretexto de la cooperación, el objetivo de Alianza por el Progreso en Ecuador fue el de impulsar el crecimiento económico y el fortalecimiento del sector privado, en correspondencia con el modelo desarrollista creado por la CEPAL para América Latina (Yáñez, 1991; Luna, 2010).

En 2013, Alianza para el Desarrollo —como pasó a llamarse desde el año 2000— fue suspendida de sus funciones tras negarse a una alineación con los objetivos del Plan Local del Buen Vivir, propuesta por Alianza PAÍS. En 2014, después de más de dos años intentando negociar un nuevo convenio y acusada por el presidente Correa de hacer política y oposición al Gobierno, abandonó Ecuador (*El País*, 20/05/2014).

Escuelas Radiofónicas Populares de monseñor Leonidas Proaño

A principios de los años 60, en el contexto de la reforma agraria, el sector más progresista de la Iglesia Católica renovada (Concilio Va-

ticano II),¹¹ motivado por el “compromiso con los pobres”, apoyó una política de cambios en Ecuador: la clave de la lucha contra el subdesarrollo estaba en la educación. Desde estas premisas, la Iglesia puso en marcha algunos proyectos de alfabetización de adultos vía radiofónica, entre ellos, las Escuelas Radiofónicas Populares de Riobamba (Moya, 1988; Chiodi, 1990; Peppino, 1999; Conejo, 2008; Montaluisa, 2008a; Vélez, 2008; Lara, 2010).

El principal gestor de esta iniciativa fue el obispo monseñor Leonidas Proaño. Desde su llegada a la Diócesis de Bolívar (Riobamba) en 1954, Proaño advirtió sobre el alarmante estado en que se encontraban los indígenas, a los que dedicó todos sus esfuerzos. Sus principales áreas de actuación fueron: la evangelización, la alfabetización de adultos, la organización política de los indígenas y el rescate de su propia cultura (Varese y Rodríguez, 1981; Yáñez, 1995; Lara, 2010). El modelo de educación radiofónico del obispo se basó en el modelo colombiano Radio Sutatenza,¹² dirigido también a la alfabetización de los indígenas adultos.

Aunque las Escuelas Radiofónicas Populares de Riobamba se legalizaron en 1963, iniciaron su actividad un año antes con un proyecto piloto. Desde entonces y hasta 1974 se desarrolló el programa de alfabetización radiofónico en Riobamba. El éxito de esta experiencia educativa hizo que progresivamente se extendiera a todo el país, logrando la alfabetización de 18 000 indígenas campesinos en 16 de las 18 provincias ecuatorianas que existían entonces (Chiodi, 1990). Su ampliación a otros enclaves dio lugar a la creación del sistema ERPE en los años 70. A partir de entonces, ERPE recibió apoyo técnico y financiero del Estado, quien dio carácter de oficialidad a los títulos académicos emitidos por el sistema radiofónico. Posteriormente, fue la propia Dirección Nacional de Educación la que expidió sus certificados de estudio (Chiodi, 1990).

11 En América Latina, la aplicación del mismo dio lugar a la Teología de la Liberación, en la que se postulaba la existencia de una Iglesia con una opción preferencial por los pobres (Houtart, 1998).

12 En 1946, el sacerdote José Joaquín Salcedo crea Radio Sutatenza para educar a los adultos de las zonas rurales de Colombia (Rogers *et al.*, 2009).

El objetivo, tanto de las Escuelas Radiofónicas Populares de Riobamba como del propio ERPE, era organizar campañas de alfabetización por radio para instruir a las clases populares e incorporar al campesino indígena en la vida económica y social del país. Para esto se recurrió a un programa comunicativo a través del que se estimulaba la participación de los indígenas y la toma de conciencia de sus propios recursos y valores de solidaridad (Chiodi, 1990; Yáñez, 1995). Si bien la Misión Andina permitió abrir una etapa irreversible en la que empezaron a gestarse los procesos de organización política de las comunidades, la experiencia de las Escuelas Radiofónicas Populares acabó forjando dichos procesos.

La metodología de enseñanza empleada en las escuelas se basó en el uso del kichwa para alfabetizar, evangelizar y concientizar a las comunidades dentro de una filosofía educativa “liberadora”. Mediante un transmisor de onda corta, un receptor de influencia fija, lámparas de combustible, láminas y cuadernillos para la alfabetización inicial, empezaron los procesos educativos (ERPE, 2017, s/n). El programa radiofónico se retransmitía todos los días en kichwa y en castellano a partir de las 19h00, hora a la que los comuneros ya habían terminado su trabajo en el campo. En las aulas, las actividades se desarrollaban mediante la presencia de monitores previamente alfabetizados y elegidos por consenso comunal para actuar como nexo entre el radiodifusor —tutor— y los alumnos —oyentes— (Chiodi, 1990). Puede decirse que las lenguas vernáculas recibieron el mismo trato instrumental para la transición al castellano, la evangelización y la integración nacional, al igual que ocurriera con el ILV y la MAE, sin embargo, estamos de acuerdo con autores como Moya (1988) y Chiodi (1990) cuando señalan que el tratamiento de las cosmovisiones indígenas, en este caso, sí permitió despertar conciencia y revitalizar la propia identidad cultural, así como favorecer la organización política comunitaria para lograr espacios de participación en el Estado y en la sociedad nacional.

El proceso educativo del sistema radiofónico hizo que los indígenas comenzaran a asumir sus rasgos diferenciales —lenguas, costum-

bres y tradiciones, formas de organización social y comunitaria, alimentación, vestidos, aspecto físico, etc.—, lo que les permitió entender cómo habían sido conceptualizados desde el Estado y la sociedad nacional: como “los otros”. Esta toma de conciencia les impulsó a buscar y definir un proceso histórico para ellos mismos y desde ellos mismos, a partir del que crearon nuevos imaginarios comunitarios con un espíritu de lucha por los propios derechos cada vez más claro y definido. Desde este frente, los indígenas articularon un discurso para tener presencia y participación en el Estado mediante sus culturas, las culturas indígenas (Villavicencio, 2002, p. 2).

En la actualidad, las Escuelas Radiofónicas Populares del Ecuador siguen funcionando. Tienen 18 horas de emisión diaria, con distintos programas —informativos, economía propia, agricultura orgánica, formación, emprendimientos, evangelización, cultural, musical y apoyo del voluntariado— (ERPE, 2017, s/n) y con cobertura en las provincias de Chimborazo, Tungurahua y Bolívar.

ERPE fue declarado Patrimonio Cultural Inmaterial de Ecuador en 2008 por el Ministerio de Cultura, en reconocimiento al legado cultural que dejó monseñor Leonidas Proaño. Asimismo, ha recibido distintas menciones y premios por parte de diferentes instituciones, como *Diario La Prensa* en 1997, el Premio Slow Food en 2002 —por la recuperación del cultivo de la quinua y la conservación de la biodiversidad—, el reconocimiento al Mérito Comercial de la Cámara de Comercio de Riobamba en 2007 y la condecoración al Mérito Social en reconocimiento al Proyecto Quinua por la Alcaldía de Riobamba en 2014 (ERPE, 2017, s/n).

Sistema de Escuelas Radiofónicas Biculturales Shuar

En las décadas de los 60 y 70 tuvieron lugar las acciones más fuertes de colonización sobre los territorios amazónicos, como consecuencia de las reformas agrarias y la consolidación del Ecuador como país exportador de petróleo (Chiodi, 1990). La reacción shuar a las amenazas de desintegración y desaparición sociocultural desencadenaron un pro-

ceso organizativo de reacción que fue apoyado por la Misión Salesiana. De esta reacción surgió en 1964 la Federación de Centros Shuar, que significó un moderno proceso de etnogénesis en respuesta a la colonización del Oriente (Martínez, 2004). Sin embargo, y de acuerdo con Martínez Novo (2007, p. 343), este proceso estuvo lleno de paradojas con respecto al rescate de las tradiciones culturales, dentro de un contexto de modernización en el que dicho rescate resultó cuestionable incluso para los mismos shuar.

Dos retos principales fueron los que se planteó la Federación desde sus inicios: la tenencia de la tierra y la educación. Respecto a la tierra, su pérdida ponía en serio riesgo la propia subsistencia de la población, por lo que fue urgente aprender a gestionar la tenencia de forma institucional. Al mismo tiempo, el rescate, la reproducción y conservación de la cultura y de la lengua se convirtieron en una cuestión de primer orden: posibilitaba la paralización de los procesos de aculturación y sus consecuencias, entre las que se encontraban la pérdida de la propia identidad cultural a raíz del contacto interétnico con el hombre blanco-mestizo (Chiodi, 1990). Como apuntan Zallez y Gortaire (1978, p. 11) respecto al proceso de aculturación de los shuar, estos adoptaron “los ideales, los símbolos, los valores del colono. Se idealiza al hombre blanco o mestizo, se hacen esfuerzos inútiles por asemejarse a él”.

Igualmente, las transformaciones en el modo de producción habían terminado provocando cambios en las formas de organización social y cultural: la incorporación de los shuar a los circuitos mercantiles había conducido al desarrollo de relaciones individualistas y competitivas, la poligamia se había abandonado y la dispersión de los asentamientos por el territorio había sido sustituida por los centros que integraban la Federación con una clara proyección hacia el sedentarismo (Santana, 1995). Ello explica que la cohesión social del grupo para la reproducción de su propia cultura y el territorio representaran las principales preocupaciones. En tal sentido, la educación era la herramienta clave para el logro de la conservación de la propia identidad grupal —tanto cultural como lingüística—, la adquisición de la capacidad de negociación con el Estado

y el establecimiento de relaciones con la sociedad mayoritaria —mediante el castellano y los códigos culturales “nacionales”— (Chiodi, 1990).

El sistema de internados de la Misión Salesiana —basado en un modelo educativo evangelizador y de aculturación— y el contacto interétnico con los misioneros occidentales, trajo como consecuencia la ya mencionada desintegración cultural, de aquí la necesidad de la Federación de buscar un modelo educativo que evitara tales resultados. Aunque los internados empezaron a cerrarse a partir de 1965, el Estado fue estableciendo Centros de Iniciación Escolar y posteriormente escuelas unitarias. La actividad de estas escuelas se desarrollaba con programas, horarios y maestros mestizos que no querían estar entre indígenas, a los que despreciaban y, en todo caso, desempeñaban una labor de aculturación (Chiodi, 1990; Martínez, 2004). Por tanto, la desintegración de las comunidades acababa igualmente provocándose. A más de esto, las alarmantes carencias educativas de los shuar, el analfabetismo entre los adultos y el deseo de la población de querer imitar al hombre blanco hicieron que la propia Federación se planteara en 1972 crear un modelo educativo propio con carácter oficial. En ese mismo año, la Federación creó el primer curso para tele-auxiliares y tele-maestros y emitió los primeros programas educativos a través de Radio Federación, fundada en 1967. Esta propuesta consiguió superar las limitaciones territoriales y llevar la educación a toda la población. Además, el sistema radiofónico permitió llegar a aquellos rincones en los que el Estado no había establecido sus escuelas y cambiar la enseñanza tradicional por el modelo radial bilingüe bicultural shuar (Federación Shuar, 1977; Zallez y Gortaire, 1978; Chiodi, 1990).

En 1972 estos programas recibieron el respaldo del Estado, quien reconoció su legalidad, dando lugar al SERBISH. Hasta 1977, el SERBISH se había mantenido gracias a la autofinanciación y a la ayuda de la Misión Salesiana y de otras organizaciones extranjeras, pero a partir de este año las unidades educativas de la Federación se incorporaron al sistema público y empezaron a recibir una dotación económica anual, lo que les otorgó carácter oficial (Chiodi, 1990).

El modelo de educación bilingüe del SERBISH, además de constituirse sobre el componente radiofónico que acabamos de referir, también lo hizo sobre el bilingüismo y el biculturalismo. Respecto al bilingüismo, la iniciativa concebía la educación en castellano y en shuar. Para garantizar la conservación de la lengua materna, esta debía ocupar un lugar preeminente en los procesos educativos, sin por ello marginar la conservación del castellano. La lengua oficial de la mayoría social y del Estado era necesaria para establecer cauces de negociación y relaciones públicas y políticas. Asimismo, se contemplaba para los niveles medios de enseñanza el aprendizaje de otros idiomas —como el inglés y el kichwa— a los que se les dio alta importancia para las relaciones interétnicas dentro del escenario nacional e internacional (Federación Shuar, 1977; Chiodi, 1990; Martínez, 2007a).

En cuanto al biculturalismo, la experiencia de los shuar con los salesianos terminó sentando las bases de una convivencia pacífica entre los dos universos culturales. Ello provocó que los propios shuar quisieran ser considerados ecuatorianos y shuar al mismo tiempo y por ello la Federación reconoció que su propuesta educativa tenía la voluntad de inscribirse en el ámbito del Estado-nación. En tal sentido, los contenidos educativos de la programación se construyeron a partir de conocimientos “nacionales” y fueron complementados con los propiamente shuar (Chiodi, 1990; Martínez, 2004). De acuerdo con Martínez Novo (2004), y como anotábamos anteriormente, esta es una de las grandes contradicciones del proceso educativo puesto en marcha por el SERBISH: si de lo que se trataba era de conservar la especificidad sociocultural, los contenidos relativos a la propia cultura tendrían que privilegiarse en los procesos educativos, mientras que los de la cultura “nacional” tendrían que ser, en todo caso, complementarios. Pese a ello, debe reconocerse que este proyecto ha sido importante en la medida en que representó una iniciativa autónomamente gestionada y nacida desde los propios shuar para conservar su lengua, su cultura y sus territorios ancestrales.

Como ocurriera con otras experiencias pioneras en el campo, a partir de 1988, cuando se creó la DINEIB, se generaron ciertas tensio-

nes respecto al control de las experiencias previas de EIB. De acuerdo con los estudios de Martínez Novo (2007, p. 113), se han dado algunos conflictos hacia el interior del SERBISH que tienen que ver con el deseo de la organización indígena de independizarse de los salesianos y la negativa de estos, alegando “un contrato histórico con el Estado ecuatoriano y su derecho a la propiedad de las instalaciones” (Martínez, 2007b, p. 114). En la actualidad, el SERBISH es una entidad gubernamental, patrocinada por el Ministerio de Educación, la Misión Salesiana y la Federación Interprovincial de Centros Shuar.

Escuelas indígenas de Simiatug

Las escuelas indígenas de Simiatug se enmarcan dentro de un proyecto de educación bilingüe comunitario que desde 1971 empezó a gestionar la Fundación Runacunapac Yachana Wasi,¹³ en la parroquia de Simiatug, provincia de Bolívar (Chiodi, 1990). En el periodo 1960-1970, el sector renovado de la Iglesia Católica, representado en la zona por monseñor Leonidas Proaño, llegó también a Simiatug para incorporar a los indígenas activamente en la sociedad nacional. Se formaron muchos catequistas que posteriormente se convirtieron en fundadores y dirigentes de organizaciones indígenas, desde las que se reivindicaron una serie de servicios para mejorar las duras condiciones de vida de la población. Entre estas demandas se solicitaba la educación autogestionada, lo que llevó a la creación, en 1968, de la primera escuela comunitaria y posteriormente a la construcción de muchas más, en abierta y declarada guerra a las escuelas fiscales del Estado, donde la especificidad cultural y lingüística de los indígenas no tenía cabida (Chiodi, 1990).

La constitución de las escuelas indígenas de Simiatug siguió tres momentos fundamentales (Chiodi, 1990). El primer momento fue el de la creación de algunas escuelas unidocentes, para las que se eligieron maestros indígenas de las comunidades que dominaran la lengua vernácula y el castellano. Aunque muchos de los educadores aún no habían acabado la

13 En castellano: “La casa del saber indígena” (Chiodi, 1990, p. 506).

primaria, fueron seleccionados por su bilingüismo, adquirido mediante la interacción con los blanco-mestizos (Granda y Martínez, 2007).

Las principales actividades educativas que desarrollaron estos maestros se redujeron a la enseñanza de la lecto-escritura en castellano y al ejercicio de operaciones matemáticas básicas. Los contenidos que impartían eran los que habían aprendido en la escuela fiscal, pues no disponían de un programa elaborado ni mucho menos de una capacitación docente. En estos primeros procesos educativos no existió especial preocupación por el uso del kichwa debido a la urgente necesidad de castellanización de las comunidades para articularse e interaccionar con el Estado y la sociedad dominante. El ímpetu por la escolarización de la población indígena condujo a la creación de la Fundación Runacunapac Yachana Wasi en 1971 (Chiodi, 1990; Yánez, 1991).

En un segundo momento, los padres de familia plantearon a la Fundación la necesidad de legalizar las escuelas y capacitar al personal docente comunitario. En respuesta a estas demandas, se estableció comunicación con el Estado y la petición fue aceptada, aunque con la condición de que la capacitación corriera a cargo de la organización. Para ello, la Fundación creó un centro en el que capacitó a los educadores mediante cursos de corta duración y los planes de formación se construyeron a partir de adaptaciones de los programas oficiales al medio comunitario, haciendo especial hincapié en la vida campesina (Chiodi, 1990).

El material educativo de los alumnos pasó a integrar exclusivamente el castellano y los contenidos curriculares de las escuelas públicas y privadas, lo que acabó provocando la pérdida del kichwa, relegado progresivamente a escenarios informales de educación y socialización, y la consolidación del castellano como lengua principal de enseñanza. Este proceso fue reforzado por otros elementos castellanizantes, como el tipo de educación transmitida por los maestros —educación hispana—, las migraciones y la llegada de los medios de comunicación al campo (Chiodi, 1990; Quintero y de Vries, 1993). Para evitar la pérdida de la lengua vernácula por parte de los niños castellanizados, las organizaciones llegaron a la conclusión de que era necesario introducirla como

segunda lengua, sin embargo, muchos alumnos habían alcanzado ya un elevado nivel de castellanización en la escuela y fue difícil que recuperaran el kichwa (Quintero y de Vries, 1993).

El tercer momento estuvo determinado por la adquisición de un mayor carácter de oficialidad del proyecto de educación bilingüe. En los años 80, la Fundación aceptó del Estado la supervisión y evaluación del funcionamiento de las escuelas y el impulso de la capacitación docente en las instituciones de educación formal. La formación docente en dichas instituciones desfavoreció aún más los procesos educativos en las escuelas: por un lado, la prioridad otorgada por el maestro comunitario a su formación hizo que su disponibilidad para el trabajo escolar se viera reducida; por otro, aprendió e interiorizó el rol de maestro directivo y autoritario de la escuela hispana que posteriormente reprodujo en la escuela indígena (Chiodi, 1990; Torres, 1992).

El proyecto educativo de la Fundación se alejaba cada vez más de su objetivo inicial —el de ofrecer a las comunidades una educación orientada a sus necesidades— para asimilarse al modelo estatal, claramente castellanizante y homogeneizante. Esto le llevó a constituir una Comisión de Educación para preparar nuevos programas y materiales, ofertas de capacitación docente y un plan de investigación para crear un modelo de educación bilingüe adaptado a las necesidades comunitarias. Pero mientras se elaboraba esta propuesta, el Gobierno de Borja Ceballos (1988-1992) aprobó la creación de la DINEIB, a cuya rectoría pasaron las escuelas indígenas de Simiatug (Chiodi, 1990).

En la actualidad, estas escuelas continúan funcionando vinculadas a la Fundación y a las organizaciones indígenas, y aunque siguen adscritas a la DINEIB, han logrado cierta autonomía en su funcionamiento.

Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi

Tras la experiencia con la nacionalidad shuar en Morona Santiago, el equipo pastoral de religiosos de la Misión Salesiana de Zumbahua llevó a cabo un sondeo sobre analfabetismo en la zona. Los elevados

resultados obtenidos condujeron al diseño del SEIC en 1971, liderado por los padres Javier Herrán, Juan Botasso y Pepe Manangón.¹⁴

Bajo el auspicio de la Misión Salesiana, el SEIC inició su actividad en 1974 en la comunidad de Guayama (parroquia de Zumbahua) y posteriormente en Chugchilán, el Bajío (Saquisilí, Pujilí y Poaló) y Panyatuc, dando cobertura a distintas comunidades, además de a las ubicadas en Cotopaxi. Desde el principio este proyecto se inscribió en el marco de la lucha por la tierra, vinculado a la organización del movimiento indígena de Cotopaxi, a la estructuración de un sistema de comunicación y a la organización de una educación propia (Martínez y Burbano, 1994; Martínez, 2004; Conejo, 2008; Kreiner, 2010). Especial reconocimiento tuvo en esta labor la figura del padre Pepe Manangón, quien ofreció un impulso fundamental al proyecto. Como indígena de Cayambe y conocedor de la realidad de las comunidades, Manangón ha podido brindar una orientación determinante al SEIC, del que es su actual director.

En 1974 la Misión Salesiana de Zumbahua y el SEIC crearon el primer centro de alfabetización, donde se ofreció instrucción a los comuneros para que aprendieran a leer y a escribir y defendieran en los procesos judiciales su derecho a la tierra. Posteriormente, se fueron incorporando operaciones básicas de cálculo para que pudieran protegerse de los frecuentes engaños en las operaciones comerciales con blanco-mestizos, por ejemplo, en el mercado indígena de Zumbahua (SEIC, s/f). Más tarde, se capacitó a muchos de ellos como líderes y dirigentes indígenas del MICC, creado por los sacerdotes Javier Herrán y Segundo Cabrera y el propio padre Manangón. Con el tiempo, este proceso dio lugar a una red de escuelas (Chiodi, 1990).

La instrucción corrió a cargo de maestros de las propias comunidades, que trabajaban por la mañana, por las tardes y noches alfabetizaban a los comuneros y los sábados, domingos y festivos se capacitaban ellos mismos (Martínez y Burbano, 1994). Desde sus inicios, el SEIC buscó un

14 Los porcentajes de analfabetismo registrados fueron: 54,8% en Pujilí, 80,7% en Chugchilán, 83,7% en Zumbahua y 90,2% en Guangaje (SEIC, s/f).

modelo de educación propio, de ahí que haya promovido la formación de educadores de las propias comunidades para que dominaran la lengua materna y valoraran las costumbres, cosmovisiones y sabiduría del pueblo indígena. En este sentido han tomado especial relevancia los proyectos productivos sustentables, por ello los comuneros son al mismo tiempo educandos y dueños de su propia educación (Granda y Martínez, 2007).

La importancia de contar con maestros indígenas de la comunidad de referencia obedeció desde el principio a tres razones principales (Martínez y Burbano, 1994): en primer lugar, al hecho de que los profesores provenientes de zonas urbanas creaban una relación autoritaria entre educador y alumno basada en el desprecio al indígena; en segundo lugar, estos docentes representaban un puente hacia la alienación cultural de las comunidades no solo por el desconocimiento de las lenguas maternas y el uso exclusivo del castellano en los procesos de enseñanza-aprendizaje, sino también por la transmisión exclusiva de los valores y códigos socio-culturales occidentales, propios de las grandes ciudades; en tercer lugar, el desprecio por los indígenas, el rechazo a trabajar entre ellos y la frustración generada por no trabajar en unidades educativas urbanas con alumnos blanco-mestizos, provocaba el absentismo del docente en las aulas e impedía que los educandos pudieran acceder a la enseñanza.

Otro de los elementos claves en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje era el material curricular. Se elaboraron cartillas de alfabetización dirigidas a todas las áreas en kichwa y en castellano. La importancia del bilingüismo respondía a dos objetivos: la conservación de la propia especificidad cultural y la adquisición de las herramientas necesarias de interacción con el Estado. De aquí el doble interés por conservar la lengua vernácula y aprender el castellano. En esta dirección se orientaron todos los materiales curriculares de este proyecto (Chiodi, 1990; Martínez y Burbano, 1994; Granda y Martínez, 2007).

Con anterioridad a 1988, el SEIC funcionó con independencia del Estado y se mantuvo gracias al apoyo de personal voluntario y de la Misión Salesiana. En ese mismo año, el proyecto fue reconocido por el Ministerio de Educación como experiencia de educación popular y

pasó a integrar oficialmente la red de escuelas indígenas de la provincia de Cotopaxi. Así fue como se constituyó el SEEIC, cuyo objetivo era el desarrollo de una actividad educativa y pastoral indígena que apoyara el desarrollo de las comunidades a través de la educación y de otros micro-empresarios (Chiodi, 1990).¹⁵

En 1989 el SEIC se adscribió a la jurisdicción de la DINEIB.¹⁶ En el mismo año se creó la DIPEIB de Cotopaxi y las escuelas primarias que conformaban el SEIC comenzaron a ser administradas por esta institución. A finales de los 80 también se estableció un convenio con la UPS para atender las necesidades educativas de los pueblos indígenas de los páramos de Zumbahua y, de forma general, de la provincia de Cotopaxi (Martínez y Burbano, 1994).

A lo largo de sus años de vida el SEIC ha ampliado su cobertura y sus niveles educativos. Actualmente cuenta con 56 escuelas comunitarias de nivel pre-primario y primario, y ofrece el nivel medio-bachillerato en el Colegio Indígena Intercultural Bilingüe Jatari Unancha, con modalidad semi-presencial y a distancia. El régimen de este centro está pensado para que los alumnos que trabajan durante la semana tengan la oportunidad de formarse los sábados y domingos. Asimismo, a parte de la formación reglamentada, el SEIC impulsa proyectos de desarrollo en las vertientes agropecuaria, ganadera y artesanal, con el objeto de que los educandos ganen autonomía económica y no tengan que abandonar sus comunidades (padre Manangón, comunicación personal, 8 de mayo de 2015). El espíritu del SEIC sigue siendo el mismo: la conservación

15 Paralelamente al SEIC, en la provincia de Cotopaxi también se empezó a desarrollar en 1987 el PEIB.

16 La creación de la DINEIB generó fuertes protestas en Cotopaxi, lideradas por la UNE y, particularmente, por los profesores rurales. Estas protestas se dirigieron a la usurpación del patrimonio de enseñar, que según los maestros rurales era un patrimonio exclusivo de los maestros hispano-hablantes. A la protesta también se sumó el partido MPD, de tendencia ideológica izquierdista pero de praxis derechista. Sus argumentos contra la creación de la DINEIB fueron: “¿Cómo van a enseñar los indios?!”; “¿Qué van a enseñar y en kichwa?!”; “¿Van a convertir a los campesinos en indios!” (Padre Manangón, comunicación personal, 8 de mayo de 2015).

y reproducción de la lengua y de la cultura kichwa, y la defensa de los intereses de los pueblos indígenas.

Escuelas bilingües de la FCUNAE

Como se explicó para el caso del SERBISH, durante las décadas de los 60 y 70, las reformas agrarias y la consolidación de Ecuador como país exportador de petróleo llevaron a las acciones de colonización más fuertes del siglo XX sobre la Amazonía ecuatoriana. Como ocurriera con los shuar, esto también terminó amenazando la integridad cultural de los pueblos indígenas de las riberas del río Napo, quienes desarrollaron una iniciativa educativa en 1975 que fue apoyada por algunas ONG y por organizaciones religiosas, entre las que destaca las Misioneras Lauritas.

Así nacieron las escuelas bilingües de la FCUNAE. Esta iniciativa surge de una lógica comunitaria en la que se busca mejorar las condiciones de vida de los comuneros afectados por las actividades de penetración cultural y por la explotación petrolera, a través de la educación como herramienta dirigida a promover la conservación de la tierra, el territorio, la lengua y la cultura (Rodrigo y Burbano, 1994; Inuca, 2017).

Desde esta lógica comunitaria empieza a gestarse la FCUNAE, que acabará constituyéndose en julio de 1984 como una organización de segundo grado con personalidad jurídica, otorgada por el Ministerio de Agricultura y Ganadería (Acuerdo 0403 del 27 de julio de 1984). Ya en los inicios de su constitución formal, la FCUNAE confederó a 45 comunidades indígenas de las riveras de los ríos Napo, Coca, Payamino, Jibivo y Aguarico (Rodrigo y Burbano, 1994, p. 106).

Como en otros casos, el acceso de la población indígena a la alfabetización y a la educación formal permitió un desarrollo y posterior fortalecimiento de la actividad organizativa y política para luchar por los intereses de las comunidades. En esta lucha, la educación era necesaria para tomar conciencia sobre los problemas de desintegración cultural y de pérdida de territorios, lo que llevó a la formación de líderes que defendieran los mencionados intereses comunitarios.

Desde estas bases se promovieron talleres de formación de educadores bilingües indígenas organizados por la FCUNAE y la CONFENIAE. La formación de educadores bilingües buscó la capacitación de jóvenes indígenas que desarrollaran procesos educativos e interaprendizajes en sus comunidades, a la vez que ellos mismos se formaban para obtener certificados de Primaria, Ciclo Básico y Bachillerato (Inuca, 2017, p. 179).

Respecto a los niños, la educación no solo buscó la alfabetización de los menores, sino también un sentido práctico: el de la educación para la vida (Inuca, 2017, p. 182). Desde esta concepción, los infantes fueron educados en prácticas relativas a las actividades económico-productivas comunitarias, en las que se transmitieron los aspectos sociales y culturales relacionados, así como los saberes y conocimientos sobre la convivencia con la naturaleza, no solo en un sentido estrictamente material —al modo occidental capitalista—, sino desde el sentido cosmogónico propio de las culturas indígenas, en el que la relación con la naturaleza se entiende como una convivencia equilibrada entre esta y el ser humano. Dentro de esta educación para la vida también se confirió especial importancia a la familia, a la comunidad y a los ancianos, quienes por su larga vida acumulan una gran sabiduría que debe ser transmitida y conservada.

La elaboración de textos y materiales didácticos en kichwa con contenidos sobre la propia cultura —para los que se realizaron investigaciones históricas— y la formación de los educadores redundaron en un aprendizaje más acelerado de los niños, un mayor rendimiento y una disminución de la deserción escolar. Esto llevó a los padres de familia a mostrar su conformidad con la educación bilingüe y a manifestar su deseo de que esta modalidad educativa se extendiera a todos los grados escolares (Rodrigo y Burbano, 1994, p. 108).

En octubre de 1982 la FCUNAE puso en marcha el proyecto educativo con 20 escuelas y 20 docentes a nivel primario y para 1986, cuatro años más tarde, la red contaba ya con 35 escuelas y 46 educadores (Rodrigo y Burbano, 1994, pp. 107-108). Sin embargo, debido a la falta de

coordinación entre la Dirección Provincial de Educación y la FCUNAE (Rodrigo y Burbano, 1994, p. 108), así como el escaso apoyo de algunos dirigentes, este proyecto acabó desapareciendo años más tarde (Conejo, 2008, p. 67).

Subprograma de Alfabetización Kichwa

En 1976 finalizaba el periodo dictatorial de Rodríguez Lara (1972-1976) y empezaba una nueva etapa democrático-liberal en Ecuador, liderada por el presidente Jaime Roldós (1979-1981). Tanto su Gobierno como el de su sucesor, Hurtado Larrea (1981-1984), desarrollaron políticas educativas que permitieron sentar las bases de la institucionalización de la EIB a finales de los 80.

La entrada de la democracia vino acompañada de nuevas reformas. Entre ellas, la escisión del convenio entre el Ministerio de Educación y el ILV, la constitución de la ONA y la creación de un Programa Nacional de Alfabetización. Lo novedoso de este último fue que estuvo integrado por dos subprogramas: de alfabetización kichwa y de alfabetización en castellano (Yáñez, 1991).

En 1975 se creó un Departamento de Investigaciones Lingüísticas en el Instituto de Lenguas de la PUCE, donde se integró a un número reducido de profesores universitarios para elaborar una propuesta de alfabetización en lengua kichwa, sin embargo, debido a la falta de consenso respecto a cómo debía ser esa propuesta y al desconocimiento de los profesores de las realidades indígenas, esta no llegó a concretarse hasta un año más tarde, cuando se incorporó a dos indígenas kichwas sin formación y se presentó al Ministerio de Educación (Yáñez, 1991).

Una vez aprobada la propuesta por el Ministerio, este y la PUCE establecieron comunicaciones y comenzaron a celebrar reuniones en las que se discutía sobre la creación de determinados niveles de colaboración para desarrollar tareas de investigación lingüística. Esto llevó a que en 1978 ambas instituciones firmaran un convenio de cooperación científica para planificar y experimentar la alfabetización en kichwa en

comunidades indígenas de la Sierra, realizar las investigaciones y construir los materiales didácticos correspondientes (Yáñez, 1985, 1991; Chiodi, 1990).

El Departamento de Investigaciones Lingüísticas de la PUCE inició en el mismo año un periodo de investigaciones básicas para elaborar el material experimental destinado a la alfabetización. Esta fase dio comienzo con un grupo de comunidades de la Sierra-centro del país. A partir de este trabajo inicial se creó una propuesta general y definitiva dirigida a la nacionalidad indígena kichwa (Chiodi, 1990; Yáñez, 1991).

Para el desarrollo de la investigación aplicada se seleccionó la provincia de Cotopaxi —donde por estas fechas ya estaba funcionando el SEIC— por dos motivos principales: porque Cotopaxi era una de las provincias serranas que menor influencia externa había recibido y por su cercanía a Quito, donde se ubicaban el Ministerio de Educación y la PUCE, lo que facilitaba el desplazamiento de los investigadores y la frecuencia de los mismos (Chiodi, 1990; Yáñez, 1991).

El personal investigador de la PUCE acogió la recomendación del obispo de Latacunga de seleccionar para la investigación a la comunidad de Macac Grande, que daría nombre al Modelo Educativo Macac y al propio Subprograma de Alfabetización Kichwa. Los resultados del trabajo desarrollado en esta unidad permitirían confeccionar el proceso de educación bilingüe intercultural (Yáñez, 1991).

En 1980, después de dos años de resultados favorables, la PUCE planteó a las autoridades ministeriales la necesidad de poner en marcha un programa de alfabetización bilingüe de Educación Primaria, tomando en cuenta la lengua y la cultura kichwa. Tras la aceptación de esta propuesta por parte del Ministerio de Educación, ambos renovaron y ampliaron el convenio anterior para ofrecer cobertura educativa a un número mayor de comunidades indígenas, preparar al personal docente y continuar desarrollando investigaciones que fortalecieran el programa educativo dirigido a la población infantil. Así se creó el Subprograma de Alfabetización Kichwa (MEC-PUCE, 1984, p. 399).

Al establecerse el Programa Nacional de Alfabetización en dos subprogramas (kichwa y castellano), el Ministerio entregó a la PUCE el diseño y la gestión del primero de ellos. Fue entonces cuando se constituyó el CIEI, dentro del Instituto de Lenguas y Lingüística, que asumió el control y la dirección de todas las actividades (Yáñez, 1991). Estamos de acuerdo con Moya (1988, p. 384) cuando señala que el hecho de que el Ministerio cediera el Subprograma de Alfabetización Kichwa a la PUCE y su falta de implicación en el mismo —al contrario de lo que sucediera con el Subprograma de Alfabetización Castellano—, muestran la falta de apoyo estatal a la educación de los pueblos indígenas. Esto también es entendido por la misma autora como una falta de mecanismos institucionales para tratar el problema socio-lingüístico e intercultural indígena/blanco-mestizo y explica que en América Latina, en general, y en Ecuador, en particular, los programas de educación bilingüe siempre hayan dependido de la financiación externa.

Junto a los dos agentes participantes en el Subprograma —el CIEI encargado de la parte científica y el Estado con responsabilidad política, administrativa y financiera— se encontraba un tercero: las organizaciones indígenas. En este caso, los educadores encargados de desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje fueron indígenas de las propias comunidades que recibieron capacitación por parte de la PUCE. Para Consuelo Yáñez, la lingüista que dirigió todo el proceso, el objetivo principal del Subprograma era elaborar desde el rigor científico una herramienta de alfabetización que permitiera a las comunidades indígenas empoderarse, para asumir la solución de sus propios problemas conforme a sus propias realidades e intereses. Por eso la participación de los indígenas era una pieza clave (Yáñez, 1991).

El CIEI produjo una gran cantidad de material educativo, especialmente en lo que a alfabetización se refiere. Todos los materiales, a excepción de los destinados al aprendizaje del castellano, se escribieron en kichwa y recogieron el contenido correspondiente a las realidades indígenas de esta cultura (Chiodi, 1990). El Programa de Alfabetización Kichwa destacó por ser el primero que se dirigió a la población indíge-

na desde una instancia estatal y otra privada de carácter académico, lo que otorgó a las lenguas y cosmovisiones, y a la propia EIB, un carácter científico y de institucionalidad por primera vez en la historia. Al mismo tiempo, debe resaltarse la coherencia desde la que estuvo pensado este programa con respecto a la lengua vernácula y a los contenidos de los materiales escolares, que presentaban total correspondencia con las realidades y necesidades de las comunidades indígenas.

El Subprograma de Alfabetización Kichwa concluyó en 1984 por tres motivos : el número de indígenas alfabetizados fue menor al inicialmente planteado; fue criticado por desarrollarse en un ambiente de politización y enfrentamientos ideológicos entre el Ministerio de Educación y el CIEI que terminó impidiendo la participación efectiva de los indígenas; y las organizaciones indígenas manifestaron su disconformidad respecto al tratamiento racista de la cultura kichwa en los materiales escolares: se partía de la idea de que los indígenas tenían una cultura superior y no era necesario que estudiaran en colegios y universidades, donde podían aculturarse y no regresar a las comunidades (Moya, 1988, p. 348).

El cambio de Gobierno de 1984-1985 donde asumió la presidencia el conservador Febres Cordero (1984-1988), la reorientación política de la PUCE hacia una tendencia más derechista y el desacuerdo manifiesto de las organizaciones indígenas con respecto al trabajo del CIEI —que fue lo que definitivamente provocó el declive del proyecto— hicieron que el Subprograma llegara a su fin en 1984, adelantándose el término del convenio cuya vigencia estaba prevista hasta 1986. A partir de 1985, el equipo de científicos y técnicos que trabajaba en el CIEI se desintegró y el Ministerio de Educación dio nombramiento a maestros mestizos hispanohablantes para que trabajaran en las escuelas indígenas, muchas de ellas cerradas luego por falta de apoyo institucional (Yáñez, 1991, p. 99).

La década de los 80: la institucionalización de la EIB

En 1979 Jaime Roldós Aguilera (1979-1981) se convertía en el nuevo presidente de la República. Roldós inauguró una nueva etapa

democrática en la que se sentaron las bases de un largo proceso de reordenamiento caracterizado por la corrupción y por una fuerte y prolongada inestabilidad política: entre 1979 y 2006 se sucedieron 13 presidentes distintos (Martín, 2009). Esta inestabilidad política acabaría en 2006 con la llegada de Rafael Correa, quien ostentó la presidencia hasta mayo de 2017, como líder del movimiento político Alianza PAÍS y del proyecto conocido como Revolución Ciudadana, que actualmente son liderados por su sucesor, Lenin Moreno, presidente de la República.

Durante la década de los 80, Ecuador sufrió los efectos de una crisis nacional y otra internacional como consecuencia de la caída del precio del petróleo. Estas crisis ensancharon la brecha de la desigualdad social, llevaron al establecimiento de políticas de ajuste y perjudicaron especialmente a los indígenas (Martín, 2009).

Pese al escenario económico nacional, la década de los 80 representó un momento de logros y avances en el campo de la EIB (Chiodi, 1990; Yáñez, 1991; Moya, 1998; Montaluisa, 2008a; Vélez, 2008). En 1983, el Gobierno de Hurtado (1981-1984) introdujo la primera reforma constitucional referida a la EIB para dar un espacio legal al Subprograma de Alfabetización Kichwa, que ya hemos explicado, y resolvió “Oficializar la educación bilingüe intercultural, estableciendo en las zonas de predominante población indígena planteles primarios y medios donde se imparta instrucción en los dos idiomas kichwa y castellano o su lengua vernácula” (Chiodi, 1990, p. 368).

Ese mismo año se reformó el artículo 27 de la Constitución y se determinó que: “En los sistemas de educación que se desarrollan en las zonas de predominante población indígena, se utilice como lengua principal de educación el kichwa o la lengua de la cultura respectiva y el castellano como lengua de relación intercultural” (Constitución Política del Ecuador, 1983 en Chiodi, 1990, p. 395). También en 1983 se creó la Oficina Nacional de Asuntos Indígenas, dependiente del Ministerio de Bienestar Social, que un año más tarde sería elevada al rango de Dirección Nacional de Poblaciones Indígenas (Chiodi, 1990, p. 395).

Durante la segunda mitad de la década de los 80 se produjeron los cambios más trascendentales en lo que respecta al rol de las organizaciones indígenas en el ámbito de la educación. A partir de las disputas con el CIEI, el eje de la propuesta indígena giró en torno al control de la educación, de manera que el tipo de educación y la forma de definirla debían ser competencia de las organizaciones, mientras que los acuerdos con el Ministerio de Educación solo serían transitorios (Abram, 1987). En ese momento, el movimiento indígena se articuló con los proyectos estatales y alcanzó una posición más institucional y estable desde la que realizó colaboraciones instrumentales con las instancias del Estado, controladas por blancos y mestizos. Resultado de ello será la firma de un convenio entre la CONAIE y el Ministerio de Educación, así como la creación de la DINEIB, que se verá más adelante.

A continuación, analizamos al proyecto educativo más importantes de esta década: el Proyecto EBI. Posteriormente, dedicaremos un apartado al estudio del convenio de cooperación científica y técnica entre la CONAIE y el Ministerio de Educación y a la creación de la DINEIB, lo que nos coloca ya en la institucionalización de la EIB a finales de los 80.

El Proyecto EBI (PEBI)

En 1985, mediante la firma de un convenio entre Ecuador y la Alemania Federal, se creó el Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural, al que se le llamó Proyecto EBI. Frente a los programas anteriores, este sí buscó la participación activa y el apoyo del movimiento indígena. Por su parte, el Estado siguió asumiendo un compromiso parcial, como ya lo hizo cuando acudió a la cooperación externa —a través del CIEI— o internacional —mediante el convenio con el ILV y ahora con la cooperación alemana— (Yáñez, 1991; Moya, 1998).

El PEBI se construyó sobre la experiencia de los ensayos de educación indígena anteriores, como el Subprograma de Alfabetización Kichwa, aunque introduciéndole un elemento novedoso que por primera vez se ensayaba de manera sistémica: el uso de la lengua kichwa como lengua de instrucción formal a nivel primario (Abram, 1992).

El 12 de diciembre de 1984, el Gobierno de Ecuador y el Gobierno de la República Federal de Alemania firmaron el convenio de cooperación para desarrollar un proyecto que llevó por nombre “Asesoramiento para la implementación de la Escuela Rural Bilingüe Intercultural del Proyecto EBI” (Chiodi, 1990). Para su puesta en marcha se establecieron una fase piloto —desde abril de 1985 hasta marzo de 1986— y una primera fase principal —desde abril de 1986 hasta marzo de 1990—. En 1990 el proyecto debía estar totalmente implantado para pasar a ser asumido íntegramente por el Estado, aunque el convenio fue renovado después de esta fecha, abriéndose una segunda fase principal. Con ello se pretendía lograr la oficialización de la EIB dentro de la estructura burocrática del Ministerio de Educación y evitar que el proyecto desapareciera una vez que acabara la financiación externa. Por esta razón, la cooperación alemana no proporcionó personal propio —a excepción del asesor externo— ni solicitó una gestión autónoma del proyecto. El objetivo era que una vez concluido, fuera asumido íntegramente por el Estado (Chiodi, 1990).

Las instituciones nacionales que tomaron responsabilidad ejecutivo-administrativa en el PEBI fueron el Departamento de Educación Rural del Ministerio de Educación y Cultura —que cedió al proyecto el personal técnico y administrativo— y la D-GTZ. Esta proveyó de un asesor, Matthías Abram, encargado de su dirección hasta 1990, junto con un coordinador nacional. Una vez creada la DINEIB, el PEBI pasó a la rectoría de dicha institución (Chiodi, 1990).

Durante los años 1995-1999 se desarrolló la tercera fase principal, en la que la GTZ asumió funciones de asesoramiento a la DINEIB, que se había constituido en 1988. Esta inició sus actividades con base en los programas y materiales del PEBI y de la educación hispana, que le sirvieron como referentes (Chiodi, 1990). Dentro de este proyecto se confeccionaron nuevos materiales en los que la lengua indígena era tratada como lengua principal y el castellano como lengua secundaria, se incorporaron los conocimientos culturales de los pueblos a los que iban

dirigidos los materiales y también se estableció que los educadores deberían ser miembros indígenas de las propias comunidades.

A diferencia de otras experiencias educativas realizadas en Ecuador dentro de la educación informal, el PEBI logró establecerse en 1988 dentro del sistema de educación formal. Esto le permitió impulsar el establecimiento del SEIB en todas las provincias serranas con población kichwa-hablante, apoyar el proceso organizativo kichwa y promocionar y difundir actitudes de aprecio de la cultura kichwa entre la sociedad mestiza y entre los mismos indígenas, actividades que fueron abordadas por la DINEIB una vez que entró en funcionamiento (PEBI, 1988; Chiodi, 1990; Abram, 1992; Moya, 1998).

La creación de la DINEIB: institucionalización de la EIB

En 1980 tuvo lugar en Sucúa (provincia de Morona Santiago) el primer Encuentro de Nacionalidades Indígenas de Ecuador. Aquí se conformó el CONACNIE, en base a las estructuras organizativas de la Sierra —integradas en la ECUARUNARI— y de la Amazonía —integradas en la CONFENIAE— (Montaluisa, 2008a).

La CONACNIE realizó en 1982 y en 1984 dos encuentros nacionales y en noviembre de 1986, en el campamento Nueva Vida (cantón Quito, provincia de Pichincha), llevó a cabo su tercer encuentro o Primer Congreso de las Nacionalidades Indígenas del Ecuador. En este participaron más de 500 delegados de todos los pueblos y nacionalidades indígenas y se constituyó la CONAIE, que aglutinó a todas las organizaciones indígenas del país (Muyulema, comunicación personal, 8 de julio de 2013). Asimismo, en este congreso, en el que se discutió la categoría de nacionalidad, también empezó a gestarse la demanda por el reconocimiento de la plurinacionalidad.¹⁷

17 Ya en 1984, la intelectual indígena Nina Pacari había publicado un texto (1984, pp. 118-119) en el que subrayaba la explotación de los indígenas como clase y su dominación política y cultural como pueblos y nacionalidades oprimidas. En el mismo trabajo defendió la constitución de un Estado multinacional y pluricultural, en el que cada nacionalidad tuviera el derecho a la autodeterminación,

Durante la celebración del Congreso, Luis Montaluisa —quien sería el primer director de la DINEIB— presentó a la CONAIE dos propuestas relacionadas con la educación de la población indígena: la creación de una instancia dentro del Estado para planificar, dirigir y ejecutar la EIB y la constitución de una universidad estatal (no privada) de los pueblos y las nacionalidades indígenas. La propuesta planteaba, asimismo, que ambas instituciones fueran exclusivamente dirigidas por los indígenas. El Congreso dio su aprobación y a su término Luis Montaluisa fue elegido dirigente de educación, ciencia y cultura de la CONAIE por unanimidad (Montaluisa, 2008a, p. 61).

La directiva de la CONAIE definió en el mismo año una política de educación para las poblaciones indígenas. Hasta entonces se había hablado de educación bilingüe intercultural o de educación bilingüe bicultural, pero a partir de este momento se dio centralidad a la cuestión de la interculturalidad y se planteó una propuesta educativa que contemplara la convivencia entre todos los pueblos y culturas del país en condiciones de igualdad (Montaluisa, 2008a; Vélez, 2008).

Asimismo, la dirigencia de Educación, Ciencia y Cultura de la Confederación convocó a los dirigentes de educación de las distintas provincias y nacionalidades para debatir sobre los posibles mecanismos de institucionalización de la EIB. En tal sentido, Luis Montaluisa se dio a la ardua labor de recorrer el territorio nacional para asistir a las reuniones de las comunidades, en las que participaron los dirigentes provinciales, regionales y nacionales de la CONAIE, para consultarles sobre la conveniencia de crear la DINEIB. Como lo expresa el propio Montaluisa, en esos momentos existía el temor entre las organizaciones —como la ECUARUNARI y la CONAIE— de crear instancias indígenas dentro del Estado a partir de las que este pudiera controlar al movimiento indígena (Montaluisa, 2008a, p. 63).

a su propio territorio y a su propia cultura. Este concepto suscitó los primeros debates en torno a la plurinacionalidad, que se extenderían hasta 2008, cuando la Constitución reconoció al Ecuador como Estado intercultural y plurinacional por primera vez en la historia.

Finalmente, tras el acuerdo por consenso de todas las nacionalidades y aprovechando la celebración de las elecciones en las que luchaban por la presidencia Rodrigo Borja y Abdalá Bucaram, se solicitó al Estado la creación de la DINEIB (Montaluisa, 2008a). En este proceso electoral, tanto Rodrigo Borja como Abdalá Bucaram estuvieron muy interesados en recibir el apoyo de la CONAIE. De hecho, el propio Raúl Baca —de la Izquierda Democrática y quien más tarde sería presidente del Congreso durante el Gobierno de Borja— habló con dos dirigentes de la CONAIE para que la Confederación lo apoyara en las elecciones. Dichos dirigentes llevaron tal planteamiento a la asamblea de la CONAIE para su consulta, donde se decidió respetar los principios sobre los que la Confederación se había constituido: mantener su condición de gobierno de las nacionalidades indígenas y estar por encima “de las competencias políticas, sin importar quién estuviera en el gobierno” (Montaluisa, 2008a, p. 64). Por lo tanto, la CONAIE, como organización indígena, no apoyaría a ninguno de los dos candidatos en las elecciones presidenciales. Así se lo comunicó el propio Montaluisa al partido de Rodrigo Borja.

Después del triunfo electoral de Borja (1988-1992) en agosto de 1988, la CONAIE logró una reunión con el Ministro de Educación y Cultura, Alfredo Vera, en la que se le presentó la propuesta de EIB y el propio proyecto de constitución de la DINEIB. A pesar de la aceptación y del compromiso adquirido por Vera, el proceso se retrasó debido a la tajante oposición de casi la totalidad de los funcionarios del Ministerio. Estos alegaron, entre otros argumentos, la incapacidad de los indígenas para administrar la educación y el riesgo de división del país ante la desaparición de un sistema educativo único (Montaluisa, comunicación personal, 18 de septiembre de 2013).

Después de la reunión con el ministro Vera, pasaron varios meses sin que la CONAIE recibiera una respuesta formal para concretar la creación de la DINEIB. Esta falta de respuesta se debía a la gran oposición generada hacia el interior del Ministerio de Educación y Cultura para su creación; oposición liderada por el director de Educación Compensatoria —ahora

conocida como Educación Popular Permanente— y la directora de Educación Regular, quienes habían presentado al ministro Vera un documento con treinta y siete argumentos para sustentar su oposición, entre los que se encontraban los más arriba señalados (Montaluisa, 2008a, p. 65).

Así las cosas, el ministro decidió organizar un debate entre tres representantes de la CONAIE y tres representantes del Ministerio que se oponían a la creación de la DINEB. De tal manera, si durante el debate los representantes de la CONAIE desmontaban y rebatían crítica y razonadamente los argumentos de los opositores y lograban convencerlos de su conveniencia, esta se crearía; de lo contrario la DINEIB no sería aprobada (Montaluisa, 2008a, p. 66).

A petición de Luis Montaluisa, se convocó de urgencia a tres dirigentes de la CONAIE para su asistencia al debate y la noche antes de la celebración del mismo se preparó la argumentación para la defensa del proyecto de constitución de la DINEIB, con base en aspectos pedagógicos, lingüísticos y legales (Montaluisa, 2008a, p. 66). Especialmente importante en esta lucha fue el aspecto legal, pues la reforma al art. 27 de la Constitución desarrollada en 1983 establecía que: “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” (Montaluisa, 2008a, p. 66).

La celebración del debate se llevó a cabo en Quito. En teoría, solo podían asistir los dirigentes indígenas estrictamente convocados, quedando los demás a la espera de los resultados en las comunidades. Sin embargo, en el momento en que el ministro se disponía a inaugurar el debate aparecieron el resto de los dirigentes. Ante la negativa del ministro a que asistieran al debate todos los dirigentes indígenas en lugar de los tres acordados, Blanca Chancoso, una de las más reconocidas e importantes líderes y dirigentes del movimiento, le dijo: “Señor ministro, estamos en democracia y por eso permita que todos los compañeros presencien el debate. Van a hablar los tres compañeros seleccionados,

los demás van solo a presenciar para poder informar a las comunidades” (Montaluisa, 2008a, p. 67).

Tras aceptar el ministro Vera la petición de Blanca Chancoso, tomó la palabra la directora nacional de Educación, una de las más duras oponentes a la creación de la DINEIB. Sin embargo —y en sorpresiva oposición a sus anteriores alegatos—, ella reconoció el estado de democracia en el que se encontraba Ecuador en aquel momento y, por tanto, la conveniencia de crear la DINEIB. Argumento con el que estuvieron de acuerdo el resto de funcionarios del Ministerio (Montaluisa, 2008a, p. 67).

El resultado favorable del debate llevó a la firma de un convenio de cooperación científica y técnica entre la CONAIE y el Ministerio de Educación, por el que esta recibía la autorización para la creación de la DINEIB. El 9 de noviembre de 1988 el Decreto Ejecutivo n° 203 (Registro Oficial n° 66) oficializaba la constitución de la DINEIB, designándose a Luis Montaluisa como su primer director (Muyulema, comunicación personal, 8 de julio de 2013).

A través de la firma del convenio, la DINEIB adquirió el control de la EIB y concretó los lineamientos de la política educativa en base a las propuestas de la CONAIE. Dentro de este acuerdo la DINEIB debía tener la capacidad de (Montaluisa, 2008a, p. 63):

- Elaborar su propio currículo
- Nombrar a los docentes
- Formar a los docentes
- Aprobar la publicación de los materiales educativos
- Crear centros educativos
- Planificar la educación bilingüe
- Dirigir el proceso educativo
- Normar el proceso educativo
- Gestionar el financiamiento
- Sancionar al personal que no trabajara responsablemente

Debemos señalar que la EIB y su institucionalización despertaron fuertes enfrentamientos entre detractores y defensores. Por señalar algu-

nos acontecimientos, el director de la DINEIB fue secuestrado por los maestros del sistema hispano, los directores de muchas escuelas dificultaron el ingreso de los educadores bilingües a las unidades educativas, 30 de los 71 diputados del Gobierno no solo se opusieron al ministro de Educación, sino que también exigieron la derogación de la DINEIB y en varias provincias los maestros hispanos realizaron marchas para apoyar dicha derogación (Montaluisa, 2008a, p. 69).

Por su parte, las comunidades indígenas de cada provincia realizaron grandes marchas en defensa de la EIB. La primera de ellas se celebró en Latacunga y consiguió movilizar a 5 000 indígenas. Fue convocada por el MICC, liderada por el padre Pepe Manangón y apoyada por el SEIC. En Riobamba se convocó otra marcha a la que acudieron 10 000 indígenas y también se celebraron manifestaciones en el Tena, Guaranda y otras ciudades. Asimismo, el 12 de octubre de 1989 tuvo lugar en Quito la primera gran marcha nacional, germen del levantamiento indígena de junio de 1990 (Montaluisa, 2008a, p. 69).

La institucionalización de la EIB llevó a la creación del primer marco jurídico para la regulación del SEIB. No obstante, como veremos más adelante, durante la segunda mitad de la década de 2000 este será ampliado para lograr una mayor definición de los parámetros administrativos e institucionales, tanto de la DINEIB como del propio SEIB.

En 1988 se reformó el Reglamento General de la Ley de Educación para introducir el Decreto Ejecutivo 203, por el que se responsabilizaba formalmente a la DINEIB de la gestión de la EIB (Vélez, 2008). Entre las principales modificaciones que introdujo este reglamento se encontraban el dominio obligatorio del castellano y de alguna de las lenguas indígenas de Ecuador por parte del personal de la DINEIB, la responsabilidad de la institución de planificar, organizar, dirigir y evaluar la educación indígena en los subsistemas escolarizado y no escolarizado y el reconocimiento del director nacional de Educación Intercultural Bilingüe como primera autoridad (Vélez, 2008, p. 17-36).

El mismo reglamento determinó una serie de atribuciones y deberes a la DINEIB. Entre ellos estaban la planificación, dirección, ejecución y evaluación de la educación indígena, la formación de los docentes en las diferentes lenguas del país, la creación de un currículum para cada uno de los subsistemas y modalidades, la producción y utilización de los materiales educativos, la detección de las necesidades cuantitativas y cualitativas de los recursos humanos y materiales y de la infraestructura educativa, el establecimiento de canales de comunicación con la representación de las nacionalidades indígenas y el diseño de modalidades educativas acordes con las necesidades de la población indígena (Vélez, 2008, p. 17-36). A través de las modificaciones introducidas por esta normativa puede verse cómo el diseño del SEIB se desarrolló sobre la base de las experiencias educativas anteriores, entre las que el Subprograma de Alfabetización Kichwa y el PEBI tuvieron mucha influencia y sirvieron como importantes referentes.

Capítulo 3

La doble demanda: tierra y plurinacionalidad. La educación intercultural bilingüe como proyecto político de la CONAIE (1988-2006)

La consolidación del movimiento indígena

La década de los 90 comenzó con el primer gran levantamiento indígena de Ecuador. El Levantamiento del Inti Raymi, el más grande de América Latina, permitió a los indígenas consolidarse definitivamente como sujeto social y político (Almeida *et al.*, 1992; Macas, 1992; Moreno y Figueroa, 1992; CONAIE, 1994; Dávalos, 2001; Cruz, 2012).

A principios de la década Ecuador vivía una transformación profunda de doble vía. De una parte, la imposición de las políticas de ajuste económico condujeron al Estado al fortalecimiento del modelo neoliberal. Esto implicaba la desarticulación de toda la arquitectura socioeconómica nacional e institucional construida durante las décadas anteriores y su sustitución progresiva por un nuevo modelo industrializador. De otra, el movimiento indígena adquirió un rol protagónico como agente sociopolítico. Así, aunque el levantamiento de 1990 tuvo un marcado carácter pluriétnico indígena, no deben obviarse las llamadas de adhesión de la CONAIE y la FENOC al resto de la sociedad nacional, y la simpatía y el apoyo que otras organizaciones —barriales, feministas, grupos ecologistas, activistas de los Derechos Humanos e intelectuales— mostraron hacia el mismo (Dávalos, 2001; Luna, 2010).

Las demandas que guiaron este levantamiento fueron fundamentalmente dos (Salgado, 1999, p. 7):¹⁸ el derecho a la tierra y el reconocimiento del Estado plurinacional en el momento en el que iban a cumplirse 500 años de resistencia indígena. Respecto a la demanda por el derecho a la tierra, a principios de la década el 20% más rico de la población del país poseía el 91% de la tierra, mientras que el 80% restante solo tenía acceso al 9% de la misma. Esta era una situación que además se veía agravada por la ausencia de apoyo tecnológico y de incentivos para la producción y por el auge de las políticas económicas impuestas por el FMI, que provocaron la inflación y el encarecimiento de la vida (Martín, 2009).

En lo relativo a la plurinacionalidad, el movimiento indígena exigía la reforma del artículo 1 de la Constitución, para que el Estado reconociera su carácter plurinacional. De la misma manera, se demandaba un reordenamiento constitucional y la creación de leyes y otros instrumentos jurídicos que permitieran el derecho a la autodeterminación de los pueblos indígenas. La creación de un régimen de autogobierno proporcionaría a los indígenas la competencia legal necesaria para administrar los asuntos internos de las comunidades dentro del marco del Estado plurinacional (Macas, 1992, p. 25). Aunque la demanda por la tierra seguía incorporada al discurso de reivindicación del movimiento indígena, la plurinacionalidad era el eje principal sobre el que este se articuló durante esta década.

Estamos de acuerdo con Dávalos (2001, pp. 113-114) cuando afirma que la demanda por la plurinacionalidad revelaba el fracaso del Estado-nación construido sobre una única identidad nacional homogénea. Por ello, y de acuerdo con el mismo autor, los indígenas plantearon una reforma dirigida directamente al centro de la estructura de dominación política: el artículo 1 de la Constitución era fundamental porque era el que definía al Estado y a sus sistemas de representación. Aquí era donde debía introducirse el reconocimiento de la diferencia y

18 Estas demandas se encuentran recogidas en el Mandato de Pujilí de 1990, como resolución del Tercer Congreso Nacional de la CONAIE (Montaluisa, 2008b).

la aceptación de esa diferencia implicaba el reordenamiento estructural del Estado desde el principio de plurinacionalidad.

El hecho de que el levantamiento tuviera lugar durante el Gobierno progresista de Rodrigo Borja (1988-1992) permitió establecer el diálogo entre el Estado y las organizaciones y dar respuesta a las demandas planteadas. Como resultado de esta nueva orientación en las relaciones Estado-indígenas, se concedió personalidad jurídica a la CONAIE, a la ECUARUNARI, a 60 centros shuar y a más de 200 entidades legalizadas por el Ministerio de Agricultura. También se creó la Comisión de Asuntos Indígenas, se reforzó el papel de la DINEIB con igual rango que la Dirección Nacional de Educación y se entregó a las comunidades un millón doscientas mil hectáreas de tierra (Ortiz, 1992, p. 108). Fue justamente la apertura hacia las demandas indígenas lo que favoreció que el levantamiento se diera en este mandato y no en otros.

La gestión institucional de la DINEIB: construcción del SEIB

Organización administrativo-territorial

Para la estructuración del nuevo SEIB, dirigido a la población indígena, la DINEIB se organizó en direcciones provinciales de educación intercultural bilingüe. En el proceso de constitución de las DIPEIB fue determinante la participación de las organizaciones indígenas para la designación de los directores provinciales y de las personas que ocuparían puestos técnicos. En el curso académico 1989-1990, la DINEIB extendió la cobertura educativa a 1 500 escuelas de su jurisdicción, tomando la dirección de la alfabetización en las zonas de habla indígena (Montaluisa, 2008a).

A partir de 1999 y dentro del marco de los dos subsistemas de educación —el hispano y el bilingüe—, el Ministerio de Educación estableció las redes educativas en las escuelas rurales hispanas y en las escuelas interculturales bilingües de la DINEIB, mediante un préstamo del BID. Las primeras recibieron el nombre de “redes amigas” mientras que a las segundas se les denominó “centros de educación comunitarios intercultu-

rales bilingües”. Así, la DINEIB instaló los CECIB en diversas provincias, aunque no en todas las escuelas de su jurisdicción provincial. En muchas provincias —como la de Cotopaxi— se consideraron los planteles hispanos ubicados en comunidades de habla kichwa, puesto que sus dirigentes solicitaron la adscripción de las escuelas a la DIPEIB. De tal manera, estas unidades educativas pasaron a llamarse “unidades educativas comunitarias interculturales bilingües” por el hecho de contar con personal docente hispano e indígena bilingüe (Montaluisa, 2008a).

Dentro del SEIB, los niveles educativos que ofertaron los CECIB y las UECIB fueron los de Educación Infantil Familiar Comunitaria, Primaria, Secundaria y Bachillerato (que hoy se corresponderían con la EGB y el BGU). El objetivo del SEIB era garantizar que desde su propio nacimiento la persona se beneficiara del programa educativo a través de la EIFC, para posteriormente continuar con el apoyo de los centros educativos durante la niñez y la juventud y hasta la universidad (MOSEIB, 1993).

Centros y programas de capacitación docente

En 1989 la DINEIB dio nombramiento a 1 000 maestros bilingües. Dos años más tarde se crearon cinco institutos pedagógicos interculturales bilingües para la formación de maestros —en Chimborazo, Cañar, Sucumbíos, Pastaza y Morona Santiago—, una licenciatura en Lingüística Andina y Educación Bilingüe en la Universidad de Cuenca¹⁹ y el PUSEIB-Paz en convenio con la Universidad de Cuenca, la Universidad Técnica Particular de Loja y la Universidad de Bolívar (Montaluisa, 2009).

Régimen de funcionamiento descentralizado

En 1992 tuvo lugar uno de los acontecimientos más importantes en la trayectoria institucional de la EIB. El 20 de abril la CONAIE consiguió reformar la Ley de Educación y el Congreso de la República concedió a la DINEIB la descentralización técnica, administrativa y financiera mediante la ley n° 150 (Registro Oficial n° 818) (Montaluisa, 2009).

19 Este programa universitario surgió de la cooperación con el PEBI y fue auspiciado por la GTZ, la DINEIB, el PROANDES de UNICEF y la UNESCO (Moya, 1998, p. 182).

Esto le permitió, entre otras cosas, tener su propio órgano estructural y funcional, conseguir presupuesto autónomo, planificar y desarrollar la EIB a partir de sus propias autoridades, adoptar formas de administración y supervisión exclusivas y desarrollar autónomamente los textos escolares, la organización curricular y la capacitación de docentes. Todo ello, garantizando la participación de los pueblos indígenas en todas las instancias de la administración educativa en función de su representatividad (Muyulema, comunicación personal, 8 de julio de 2013).

Con esta reforma educativa la CONAIE asumió el control formal de la EIB y la DINEIB adquirió autonomía técnica, financiera y administrativa para su gestión (Montaluisa, 1997, p. 184). Además, quedaron oficialmente establecidos dos subsistemas de educación: el hispano —dirigido a los blanco-mestizos— y el bilingüe —dirigido a los indígenas—, bajo cuya dirección se inscribieron las experiencias de EIB existentes hasta el momento y que hemos venido analizando.²⁰

Directores nacionales y provinciales

En 1995 la CONAIE logró negociar con el Gobierno de Sixto Durán-Ballén (1992-1996) la elección del director de la DINEIB, quien contaría en todo caso con el aval de las organizaciones indígenas y del propio movimiento. Se acordó que la elección del director se realizaría por parte de una representación de las organizaciones indígenas más fuertes del país: la Federación Nacional de Organizaciones Campesinas e Indígenas del Ecuador, la Asociación de Indígenas Evangélicos del Ecuador, la Federación Ecuatoriana de Indios y la CONAIE. Por su parte, las organizaciones establecieron que a un cambio de director escogido desde una de estas organizaciones, le seguiría el de otra de las del pacto indígena para evitar así la perpetuación burocrática y no representativa del movimiento indígena (Moya, 1988).

20 Hasta entonces la institución se había denominado DINEIIB (Dirección Nacional de Educación Indígena Intercultural Bilingüe), pero esta reforma también contempló el cambio de denominación y pasó a llamarse DINEIB (Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe), puesto que la educación no debía ser solo indígena, sino intercultural (Montaluisa, 1997, 2008a; Moya, 2009).

De la misma manera se acordó la elección de los directores provinciales. Con la intención de asegurar la presencia de las organizaciones más representativas, para ocupar cargos de autoridad a nivel provincial, se presentarían números proporcionales de candidatos en relación al número de militantes de cada organización. Este mismo criterio se estableció para ocupar puestos de maestro. Asimismo, cada maestro candidato debería presentarse con el aval de su organización correspondiente, lo que, una vez obtenido el cargo, le obligaría a responder ante la comunidad y ante la organización que lo avalara sus responsabilidades educativas —permanecer al menos cinco años en el lugar, asistir puntualmente a las clases, facilitar la participación social en la educación, etc.—. Este era un pacto interno entre las organizaciones, pero las candidaturas para los puestos burocráticos o docentes oficiales se presentaron desde un único frente indígena ante las autoridades del Gobierno (Moya, 1988).

En el mismo año de 1995 se asignó a la figura del director de la DINEIB una serie de atribuciones clave para garantizar la gestión y administración autónomas del SEIB. Entre estas atribuciones se encontraban el nombramiento del personal docente, administrativo y de servicio de la EIB, la designación y el nombramiento de los supervisores nacionales y provinciales, y el nombramiento de los directores provinciales. Más tarde, en 1999, el Reglamento Orgánico Estructural y Funcional de la DINEIB estableció que para la elección del director nacional de EIB sería necesario participar en un concurso y la selección del finalista quedaría en manos de la Comisión Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (Montaluisa, 2008a, p. 71; Vélez, 2008, p. 30).

Currículum: el MOSEIB y el AMEIBA

En 1993 el acuerdo ministerial n° 0112 del 31 de agosto oficializó el MOSEIB, en el que se definió la filosofía, políticas, principios, fines, objetivos y estrategias del programa educativo (Montaluisa, 2008b, p. 72). El MOSEIB era el modelo pedagógico y curricular elaborado por la DINEIB sobre la base de las necesidades educativas y particulares de la población indígena. Para su elaboración la DINEIB reconoció la in-

fluencia del ILV, quien, a pesar de sus intereses proselitistas, imperialistas y evangelizadores, había desarrollado a partir de 1952 interesantes investigaciones lingüísticas para la utilización de la lengua materna en la educación y la formación de maestros indígenas, especialmente en la Amazonía (Chiodi 1990).

Más tarde, en 2005, los pueblos y nacionalidades de la Amazonía, con el auspicio de la DINEIB, crearon el AMEIBA. En esta propuesta se estableció una organización curricular de la EIB por unidades de aprendizaje —en sustitución de los años lectivos— y siguiendo la teoría integrada de las ciencias. Lo interesante de este modelo educativo era que permitía al alumno avanzar en las unidades de aprendizaje, pero respetando su ritmo de estudio. El AMEIBA contemplaba la promoción flexible, la matrícula abierta, la evaluación continua y cualitativa y un calendario educativo comunitario organizado por semestres que incluía un mes de convivencia familiar comunitaria, bajo la responsabilidad de las propias familias (MOSEIB, 2014). Asimismo, mediante un proceso de formación lingüística al personal de las diferentes nacionalidades amazónicas, la DINEIB consiguió elaborar un sistema de escritura unificada para cada una de las lenguas del Oriente. Esto le permitió fortalecer la lengua materna y la identidad de los pueblos indígenas de la Amazonía (Montaluisa, 2009).

Si bien el MOSEIB y el AMEIBA concedieron importancia a la cuestión del bilingüismo, reservaron un papel privilegiado a la interculturalidad. Recordemos que nos encontramos en un momento en el que el movimiento indígena articula su discurso en torno a la demanda por el reconocimiento del Estado plurinacional. Junto a la plurinacionalidad, el plurilingüismo y la pluriculturalidad integraban un escenario que reconocía la diversidad cultural y el conflicto intercultural. Este conflicto debía ser abordado políticamente y solo sería solucionado en la medida en la que se lograran los derechos lingüísticos, culturales, políticos y económicos de la otredad (Moya, 1998, p. 128).

La influencia del movimiento indígena en la reforma educativa de 1992 hizo que se discutiera sobre el interés nacional por el reco-

nocimiento de la diversidad étnica y cultural del país, proponiendo la interculturalidad para todos. Para el movimiento, la interculturalidad era parte de un proceso organizativo que implicaba la afirmación de la identidad, sin menoscabo del reconocimiento de los valores universales. Por ello el MOSEIB y el AMEIBA partieron de una organización curricular en la que el proceso de enseñanza-aprendizaje se construyó sobre la lengua y la cultura propias, pero también incorporó a las otras culturas coexistentes en el país. Estos instrumentos representaban un nuevo modelo educativo que respondía a un proceso de apropiación crítica, selectiva y de interaprendizajes, donde se reconocía que la lengua de muchos indígenas no era solo la indígena, sino también el castellano. Por esto justamente la identidad nacional debía ser reconocida como identidad plural y diversa, de aquí la lucha por el reconocimiento de la plurinacionalidad (Moya, 1998, p. 128). La interculturalidad y el bilingüismo, materializados en el MOSEIB y el AMEIBA, se establecieron dentro del proyecto del movimiento indígena, donde en un futuro y dentro del Estado plurinacional e intercultural, todos los ecuatorianos conocerían las culturas existentes en el país, hablarían las lenguas indígenas, como los indígenas hablaban el castellano y los blanco-mestizos podrían acceder a una EIB. La EIB está en la base del proyecto político de la CONAIE y es la herramienta clave para poder construir el Estado intercultural y plurinacional.

Convenios con universidades y centros de investigación

En 1995 la CONAIE y el IBIS de Dinamarca, con el acompañamiento técnico y pedagógico de la DINEIB y el Ministerio de Educación, firmaron un convenio de cooperación para poner en marcha el PRODEIB (1995-2002). La ejecución de este programa permitió elaborar materiales educativos en diez lenguas de las nacionalidades, dar acompañamiento pedagógico a la implementación de innovaciones educativas en diez CECIB y profesionalizar a maestros bilingües a nivel de Educación Primaria y Bachillerato, con el aval académico del Instituto Pedagógico de Canelos (MOSEIB, 2014).

Marco de derechos constitucionales

Aunque la Constitución de 1998 no respondió a los requerimientos de plurinacionalidad reclamados por el movimiento indígena, contribuyó al fortalecimiento del marco legal de la EIB y garantizó su continuidad dentro de una política de Estado a largo plazo (Garcés, 2006, p. 120). En su artículo 69 la Constitución de 1998 reconoció al Estado como principal garante del SEIB y siguió estableciendo la lengua materna como lengua principal de educación y el castellano como lengua de relación intercultural para la población indígena. Por su parte, el artículo 89 dispuso que los pueblos indígenas tuvieran derecho a una educación intercultural bilingüe, dentro los 15 derechos colectivos que el Estado reconocía a los pueblos indígenas y afrodescendientes.

Normativa internacional

También en 1998 Ecuador ratificó el Convenio 169 de la OIT, en cuyo proceso Miguel Llucó —uno de los diputados más relevantes de Pachakutik— adquirió un papel protagónico (Dávalos, 2001). A nivel de educación, este convenio brindó un marco normativo internacional muy favorable para la ejecución de políticas y programas nacionales de educación bilingüe (Vélez, 2008) y guardó una estrecha relación con los avances que realizó la DINEIB durante toda la década de los 90 y gran parte de la década de 2000, que estudiaremos a continuación.

El Movimiento Político de Unidad Plurinacional Pachakutik y la Constitución de 1998

A partir de 1992 se abrió una etapa en la que la acción organizada del movimiento indígena alcanzó una actividad sin precedentes. En 1992 las nacionalidades amazónicas realizaron una marcha histórica para exigir el reconocimiento de su territorio; en 1993 se elaboró el proyecto político de la CONAIE, dentro del cual, la EIB se consolidó definitivamente como su base fundamental, en tanto que herramienta a través de la cual conseguir la declaratoria de Estado intercultural y plurinacional; en 1994 la CONAIE lanzó un segundo levantamiento indígena que

consiguió parar la propuesta de una nueva ley agraria impulsada por la extrema derecha y se fundó la SENAIME (Chiodi, 1990, p. 403); y en 1998 el movimiento indígena logró que la Constitución modificara su artículo 1 y reconociera el carácter pluricultural y multiétnico del Estado por primera vez en la historia. La demanda por la plurinacionalidad, sin embargo, tendría que esperar una década más.

Las organizaciones entendieron la importancia que adquiriría el rol de la institucionalidad en las estrategias de poder y, por tanto, si no accedían a los espacios institucionales —especialmente a aquellos de representación política— sus demandas caerían en saco roto. Para acceder a los espacios de representación, el movimiento indígena se adscribió estratégicamente a las reglas del juego del sistema político nacional con la intención de provocar el cambio desde dentro. La participación institucional de los indígenas se produjo con la convocatoria a la consulta popular realizada por el Gobierno de Durán Ballén (1992-1996) en 1995. Esto representaba la posibilidad de crear alianzas con otros sectores de la sociedad civil y desarrollar una campaña contra la privatización de la seguridad social y la reforma neoliberal (Lalander y Ospina, 2012).

Los resultados fueron excelentes e impulsaron la creación en 1996 del Movimiento Político de Unidad Plurinacional Pachakutik, que integró a grupos de izquierda, sindicalistas del sector público, pequeñas organizaciones barriales, cristianos de izquierda y organizaciones campesinas (Lalander y Ospina, 2012). Pachakutik significaba la separación formal de la clase política tradicional y la aparición de un nuevo sector político dentro de la institucionalidad. La representación política parlamentaria alcanzada por primera vez fue muy significativa: Pachakutik consiguió 75 autoridades en el congreso, 7 diputados en los consejos provinciales y uno nacional —casi el 10% del total—, así como el acceso a varios poderes locales. Esto daba al movimiento indígena la posibilidad de articular los espacios institucionales ganados dentro del sistema de representación política nacional con su proyecto político a largo plazo (Dávalos, 2001, p. 110).

Durante 1998, tres fueron los logros alcanzados por el movimiento indígena: el reconocimiento del Ecuador como país pluricultural y multiétnico, la ratificación del Convenio 169 de la OIT —emitido en 1989 por las Naciones Unidas— y la celebración de una Asamblea Nacional Constituyente con el lema “Nunca más sin nosotros”. La Asamblea se organizó para que la Constitución se modificara e incluyera los derechos colectivos de los pueblos indígenas y negros y el reconocimiento de la plurinacionalidad. Una cuestión que, como ya se ha explicado, empezó a gestarse en 1986, cuando en el marco del Primer Congreso de la CONAIE se debatió sobre la categoría de nacionalidad. Ahora era retomada con más fuerza, en un momento en el que la consolidación del movimiento indígena, su alta actividad organizativa y la constitución de Pachakutik le permitían conseguir espacios de participación y reconocimiento (Dávalos, 2001, p. 110). Sin embargo, en la celebración de esta Asamblea Nacional Pachakutik no alcanzó la representación suficiente como para conseguir su principal demanda: la declaración del Estado plurinacional. La Asamblea cerró una vez más el debate de la plurinacionalidad y reincidió en el logro de los cambios políticos a través de la democracia, rehusando las transformaciones exigidas por el movimiento indígena. Por su parte, la elite política insistió en que el movimiento debía darse por satisfecho con el reconocimiento del carácter pluricultural y multiétnico del Estado en la Constitución de 1998 (Cruz, 2012), por lo que esta solo incorporó, además del mencionado reconocimiento, los derechos colectivos de los pueblos indígenas. Sin embargo, las organizaciones no tardaron en darse cuenta de que, si no desarrollaban procesos de resistencia y lucha más fuertes, estos “serían acatados, pero no cumplidos”. Por esta razón, Pachakutik cedió su espacio a la CONAIE, quien asumió un rol aún más radical y activamente político (Dávalos, 2001; Macas, 2002; Simbaña, 2007).

Ampliación del marco jurídico del SEIB

Como ya anunciábamos al analizar el primer marco jurídico del SEIB —a finales de la década de los 80 y principios de los 90—, fue fundamentalmente durante la primera mitad de la década de 2000 cuando

se emitieron los acuerdos ministeriales que darían una mayor estructura y definición a los parámetros administrativo-institucionales de la DINEIB y de la propia EIB. Siguiendo el examen realizado por Vélez (2008, p. 17-36), señalamos y analizamos a continuación las modificaciones más importantes que se introdujeron con estos acuerdos ministeriales.

En el año 2000, mediante el acuerdo 2942 se expidió el Reglamento Orgánico Estructural y Funcional de la Dirección Nacional de Educación Bilingüe, donde se estableció que el sistema administrativo de la DINEIB tendría dos subsistemas: central y de nacionalidades y pueblos (artículo 5). El mismo acuerdo determinó que el subsistema central estaría integrado por un consejo, una comisión y un director nacional de educación intercultural bilingüe y por un área administrativo-financiera y otra técnica (artículo 6). El subsistema de nacionalidades y pueblos lo integrarían un director de educación de nacionalidades y pueblos, un área administrativo-financiera y otra técnica y las unidades educativas descentralizadas.

Uno de los pasos más importantes en lo relativo al tratamiento y sistematización de las lenguas dentro de los procesos de EIB se dio en 2004, a través del acuerdo 224. Con este, la DINEIB legalizó la escritura unificada del kichwa y comenzó la estandarización de la escritura de las lenguas de las diferentes nacionalidades en base a las investigaciones que se habían hecho previamente.

En 2006 el acuerdo 289 se dirigió también al ámbito de las lenguas vernáculas, reglamentando su uso y aplicación dentro del SEIB para aquellos pueblos indígenas que se definían como nacionalidades. Respecto al uso obligatorio y oficial de las lenguas, dicho acuerdo determinó: el derecho y la obligación de dominar la lengua de la nacionalidad correspondiente por parte de todo el personal del SEIB —desde las autoridades y hasta el personal de servicios, pasando por los funcionarios y educadores— (artículo 2); el uso obligatorio de las lenguas indígenas en los procesos educativos (artículo 3); dentro del SEIB, la redacción obligatoria de los materiales educativos, normativas y documentos oficiales en lenguas indígenas, excepto cuando los receptores de estos últimos fueran de habla hispana u otra y en cuyo caso también deberían

redactarse en sus lenguas respectivas (artículo 4); y la evaluación obligatoria de los alumnos de escuelas interculturales bilingües en la lengua indígena correspondiente, que debía ser empleada y aplicada a través del currículo escolar (artículo 9).

En el mismo año 2006, mediante el acuerdo 425, se creó la Subsecretaría de Educación de los Pueblos Indígenas a nivel nacional, llamada posteriormente Subsecretaría para el Diálogo Intercultural. Se creó con el objetivo de diseñar políticas que permitieran la articulación e interculturalización de los dos subsistemas de educación existentes hasta el momento (hispano y bilingüe) para, a partir de aquí, constituir un único Sistema de Educación Nacional. Este acuerdo, que fue emitido bajo el mandato de Rafael Correa (2006-2017), acabará trayendo como consecuencia la centralización de la DINEIB y su pérdida de autonomía técnica, financiera y administrativa a finales de la década. Analizaremos estas cuestiones más pormenorizadamente en el periodo 2006-2017, pero consideramos interesante introducir aquí esta aclaración porque se trata de un cambio muy significativo que tuvo lugar cuando todavía la DINEIB no había perdido su autonomía, aunque estaba gestándose ya una nueva etapa política para Ecuador, en general, y para la EIB, en particular.

Resultados de la gestión institucional de la DINEIB antes de su recentralización

Desde su institucionalización en 1988, a lo largo de la década de los 90 y hasta su pérdida de autonomía durante la segunda mitad de la década del 2000 con el Gobierno de Rafael Correa, la DINEIB desarrolló una elevada actividad. La experiencia adquirida durante estos años le permitió profundizar en la definición y concreción del modelo educativo intercultural bilingüe —conforme al marco jurídico establecido— y reforzar la identidad cultural e idiomática de las comunidades indígenas.

Organización administrativo-territorial

Hasta 2008 se crearon 16 direcciones provinciales de educación intercultural bilingüe (en toda la Sierra, en toda la Amazonía y en la

provincia de Esmeraldas), cada una de las cuales controlaba 2 000 centros educativos comunitarios básicos. También se estableció una coordinadora académica en Carchi y se constituyeron 20 institutos técnicos educativos superiores (Montaluísa, 2009).

Capacitación docente

A lo largo de este periodo (1988-2009) la DINEIB formó a más de 6 000 maestros bilingües de las propias comunidades. Además de la creación de licenciaturas para maestros de EIB en universidades y centros pedagógicos interculturales bilingües, la DINEIB, en convenio con otras entidades e instituciones como la CONAIE, el IBIS, UNICEF, el Gobierno de Finlandia y la Universidad de Cuenca, creó los programas de licenciatura en Educación Intercultural Bilingüe para Maestros de las Nacionalidades de Menor Población: PLEIB 1 (2002-2006) y PLEIB 2 (2007-2013) (Montaluísa, 2009; MOSEIB, 2014).²¹

Investigación

En el ámbito de la investigación, la DINEIB potenció la formación de profesionales de cada pueblo y nacionalidad a través de actividades dirigidas al estudio de la ciencia y a la producción de materiales concretos para el estudio de las matemáticas, como la *taptana*²² y el sistema decimal. Asimismo, promovió una reflexión en torno a la explica-

21 El Estado ecuatoriano también apoyó la EIB acogiendo, en 2006, el Plan Decenal de Educación 2006-2015. Dentro del Plan se dio prioridad a las políticas educativas destinadas al descenso del analfabetismo, mediante un aumento de la inversión del PIB en el sector. En el ámbito de la EIB, se pretendía alcanzar la universalización de la EI y EGB y conseguir el 75% de las matrículas netas en el bachillerato, así como mejorar el equipamiento y la infraestructura de los centros educativos del país, la formación docente y, en definitiva, la calidad educativa con proyección al desarrollo y bienestar nacional.

22 La *taptana* es un instrumento milenario de los pueblos y nacionalidades indígenas que en lengua kichwa significa “contador de números”. Se trata de una piedra que fue encontrada por primera vez en la provincia del Cañar. Cuenta con dos tablas de tres filas y tres columnas y dos filas de cinco agujeros. Las investigaciones sostienen que permitía realizar grandes cálculos a partir de la disposición de granos y piedras pequeñas en los cuadros y agujeros. El CIEI logró la recuperación de

ción de la historia desde la reinterpretación de los hechos de los pueblos y nacionalidades y no como una memorización de los acontecimientos históricos en los que los protagonistas eran siempre “héroes nacionales” o locales. Ello llevó a abrir el debate en torno a una doble moral: por ejemplo, la celebración, por un lado, de las fechas de las supuestas independencias de las ciudades del dominio castellano y, por otro, la celebración de la fundación española de las mismas ciudades, desconociendo todo el pasado milenario. Los resultados de estas reflexiones formaron parte de los contenidos educativos (Montaluísa, 2008a).

Materiales educativos

Los materiales curriculares, didácticos y educativos se crearon en lenguas vernáculas y en castellano por parte del personal previa y específicamente capacitado por la DINEIB para esta tarea. Junto con la producción de más de 100 títulos, mapas y fichas para la EIB y más de un millón de textos, el equipo encargado del material educativo se ocupó también de la elaboración de los llamados *Kukayos pedagógicos*: los libros escolares para el alumnado de las unidades educativas que pertenecían a la jurisdicción de la DINEIB y que se acompañaron con textos y guías para los educadores. Este material fue editado con el financiamiento del Ministerio de Educación y suministrado gratuitamente a los estudiantes de Primaria y Secundaria. Integraba unidades didácticas en kichwa y en castellano —cuatro en cada lengua—, se articulaba en torno a las asignaturas de Matemáticas, Ciencias Aplicadas, Historia y Geografía, Kichwa, Castellano, Cultura Física y Emprendedores de la Vida, y cada año se actualizaban sus contenidos para garantizar a los educandos una buena formación académica (Montaluísa, 2009).

A partir del estudio fonológico de las lenguas vernáculas, el equipo de lingüistas de la DINEIB también elaboró diccionarios infantiles en 12 lenguas distintas y 5 diccionarios generales, para los que se analizaron en profundidad la fonología y la sintaxis de las 13 lenguas indí-

la taptana y fue incluida en los programas educativos para la población indígena a través del PEBI (Villavicencio, 2001, p. 142).

genas que existen en Ecuador. También se formó a escritores indígenas que elaboraron material educativo en las distintas lenguas (Morochó, comunicación personal, 17 de septiembre de 2013).

Niveles educativos

La DINEIB introdujo como novedad la EIFC, dentro de una concepción educativa en la que la persona, desde temprana edad y hasta la universidad, debe tener la oportunidad de beneficiarse de la enseñanza (Montaluisa, 2009). A nivel de Educación Básica, en 2003 desarrolló el Proyecto de Mejoramiento de la Calidad de Educación Básica Intercultural Bilingüe de la Nacionalidad Kichwa Andina (2003-2008) en la Sierra, mientras que para las enseñanzas medias aprobó el Bachillerato General en Ciencias (MOSEIB, 2014).

En lo relativo a la educación superior logró licenciar a casi 400 especialistas en EIB de las diferentes nacionalidades y a 88 en Desarrollo Amazónico y formó a 38 maestros en educación superior intercultural bilingüe y a 30 investigadores de las lenguas y culturas amazónicas, con el apoyo del Gobierno de Finlandia y en convenio con la Universidad de Cuenca. También consiguió que el CONESUP aprobara las licenciaturas en Recursos Naturales y Gestión Pública para que fueran implantadas en los Institutos Superiores Tecnológicos- Pedagógicos Bilingües (Montaluisa, 2009).

Aunque no fue dirigida por la DINEIB, es interesante señalar que la CONAIE, como entidad encargada del control de la EIB y del establecimiento sus lineamientos políticos, pedagógicos e institucionales, creó en 2004 la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi (Casa de la Sabiduría), en convenio con el ICCI. En la creación de esta universidad participó un equipo interdisciplinario de directivos, docentes, comuneros, investigadores y profesionales. En 2005, a partir de la aprobación de su estatuto orgánico por el CONESUP, pasó a formar parte del Sistema Nacional de Educación Superior y recibió la facultad de expedir títulos, diplomas y certificaciones de todos los niveles. Ofreció dos tipos de programas de formación: el de educación formal —que comprendía el pregrado y el postgrado— y el

de educación informal —que comprendía las comunidades de aprendizaje— (Sarango, comunicación personal, 17 de octubre de 2013). La Amawtay Wasi ofrecía un tipo de educación completamente adaptada a las realidades de las poblaciones indígenas, en modalidad presencial y semipresencial y con un gran contenido práctico.

Otros resultados de interés

La DINEIB propuso un plan de Estado a largo plazo que se detalla en el libro *Ñuqanchiq yachai (Nuestra Ciencia)* (Montaluisa, 2009). Ninguna institución hasta el momento había presentado una propuesta integral de desarrollo sustentable que contemplara no solo a los pueblos y nacionalidades indígenas, sino al conjunto de la sociedad ecuatoriana. Esta propuesta recogía un plan de optimización de los recursos económicos en el que, en correspondencia con el Sumak Kawsay, se planteaba una disminución de la inversión en gastos militares y en la extracción petrolera para invertir en sistemas hídricos interconectados, proporcionar riego a todas las tierras, conservar los bosques primarios, formar científicos, etc. (Montaluisa, 2008a, p. 73).

Por último, además de los proyectos que desarrolló con otras instituciones y universidades nacionales y extranjeras (UNICEF, UNESCO, el Gobierno de Finlandia, el Gobierno Catalán, GTZ, CARE y las Universidades de Cuenca y Loja), la DINEIB consiguió convertirse en un referente para la consecución de otros espacios dentro del escenario nacional en beneficio de los pueblos y nacionalidades indígenas. Tal es el caso de la creación del CODENPE o de la Dirección de Salud Indígena (Montaluisa, 2009).

Capítulo 4

La educación intercultural bilingüe en el Ecuador del Sumak Kawsay (2006-2018)

El Gobierno de la Revolución Ciudadana: Alianza PAÍS

Debemos empezar haciendo referencia al contexto de inestabilidad sociopolítica y económica de finales del siglo XX, previo a la llegada de Rafael Correa al Gobierno de la República, porque dentro de este escenario la acción organizada del movimiento indígena acabará sentando las bases sobre las que posteriormente se construirán las relaciones políticas e institucionales entre la CONAIE y Alianza PAÍS.

En 1997, cuando otra grave crisis económica, social y política afectaba a Ecuador, el movimiento indígena logró el derrocamiento del presidente Abdalá Bucaram (1996-1997), apoyado por organizaciones y sectores sociales de diversa naturaleza.

Un año más tarde Jamil Mahuad (1998-2000) asumió la presidencia de la República e impuso un paquete de medidas de reajuste económico más austero (Martín, 2009). Como consecuencia, en 1999 tuvo lugar la mayor crisis financiera de la historia del país. Su origen se remontaba al Gobierno de Durán Ballén (1992-1996) y a la promulgación de la Ley General de Instituciones del Sistema Financiero —impulsada por el FMI—, que disminuyó el control de la Superintendencia de Bancos sobre las entidades financieras. La alta inflación, la liberalización del flujo de capitales y la constante devaluación del sucre llevaron al sistema a la quiebra a finales de los 90. Para hacer frente a esta dura recesión, el Estado salió al rescate del sector privado y aumentó el déficit y la deuda

pública que en 1999 superaba el 100% del PIB. Asimismo, el 11 de enero de 2000 Ecuador inició un proceso de dolarización que aceleró la recesión y el empobrecimiento de la población y reconcentró la riqueza en las minorías oligárquicas (Martín, 2009).

En respuesta a las nuevas medidas económicas, el movimiento indígena estableció mesas de diálogo con el Gobierno para tratar conjuntamente los problemas asociados a las mismas. Sin embargo, la falta de voluntad política del Estado y la deslegitimación de estos cauces de comunicación volvieron a cerrar la posibilidad de un diálogo para la solución de conflictos, lo que condujo a la convocatoria de un nuevo levantamiento indígena por parte de la CONAIE (Guerrero y Ospina, 2003). En julio de 1999, el movimiento indígena ocupó Quito y asedió el Congreso y el Palacio de Gobierno durante una semana y en diciembre del mismo año la CONAIE llamó a la constitución de un Parlamento Nacional de los Pueblos del Ecuador. En este Parlamento exigió la salida de los tres poderes del Estado y reclamó “un cambio total de modelo neoliberal por una economía solidaria, justa, ambientalmente sostenible, que reconoce la plurinacionalidad y la diversidad cultural, productiva y democrática, orientada hacia el desarrollo humano” (Guerrero y Ospina, 2003, p. 223; Harnecker, 2002, p. 80).

A las protestas por las medidas de ajuste económico y la corrupción presidencial se sumaron las Fuerzas Armadas y otros sectores sociales. El apoyo recibido en la llamada a la movilización social llevó a la CONAIE a convocar a otra movilización indígena, que acabó con la toma del Congreso y el derrocamiento de Mahuad. Una vez derrocado el presidente, se estableció una Junta de Salvación Nacional integrada por el coronel Lucio Gutiérrez (2003-2005), el presidente de la CONAIE Antonio Vargas, y el expresidente de la Corte Suprema de Justicia Carlos Solórzano (Cruz, 2012), aunque tuvo corta duración.

Un nuevo levantamiento tuvo lugar en 2001 para exigir la derogación de las medidas que el Gobierno derechista de Noboa había establecido en el año 2000: el alza de precios en los transportes, en los combustibles y en el gas. Este levantamiento, que consiguió la paraliza-

ción total del país, afectando el abastecimiento de las ciudades, logró que definitivamente se adoptaran acuerdos (Cruz, 2012).

En el año 2002 Lucio Gutiérrez (2003-2005) se convertía en presidente de la República, pero los ofrecimientos incumplidos y las contradicciones en su gestión política hicieron que en 2005 el movimiento indígena, en alianza con un sector de las fuerzas militares y apoyado por otras organizaciones sociales y mestizos de clase media, consiguiera derrocarlo en lo que se conoce como la “rebelión de los forajidos”.²³

Gutiérrez fue sustituido por Alfredo Palacios (2005-2007), quien se mantendría en la presidencia hasta 2007, sin embargo, Palacios anunció en 2006 que no deseaba continuar en la presidencia y en las elecciones convocadas en noviembre del mismo año (segunda vuelta) su ministro de Economía, Rafael Correa Delgado, venció al candidato Álvaro Noboa y se convirtió en presidente de Ecuador.

Con la toma de posesión de Correa en enero de 2007 dio comienzo el movimiento político Alianza PAÍS y la Revolución Ciudadana, que hoy son dirigidos por su entonces vicepresidente (2007-2013), Lenin Moreno, actual presidente de la República desde mayo de 2017. Con la Revolución Ciudadana la educación, en general, y la EIB, en particular, sufrieron transformaciones muy significativas.

Los inicios de Alianza PAÍS y el movimiento indígena: encuentros y desencuentros

Antes de ganar las elecciones en 2006, Rafael Correa tenía un discurso muy próximo a la agenda indígena: la necesidad de convocar a una Asamblea Plurinacional Constituyente, el rechazo de la firma del TLC con Estados Unidos, poner fin a la concesión de la base militar de

23 Esta rebelión debe su nombre al apelativo que Gutiérrez usó para desacreditar y referirse a los individuos concentrados el 14 de abril frente a su domicilio para exigirle la dimisión. El presidente declaró que los “forajidos fueron a atacarme a mi domicilio”. Los manifestantes tomaron el apelativo e invirtieron su connotación, dando nombre a la rebelión popular (Espín, 2005).

Manta y acabar con el neoliberalismo (Ramírez, 2010, p. 88 en Cruz, 2012, s/n). Incluso una vez ganadas las elecciones, el presidente asistió a una ceremonia de posesión dirigida por sacerdotes indígenas. La identificación del movimiento indígena con el discurso político de Correa hizo que en un primer momento se articulara con el proyecto correísta llamado Revolución Ciudadana (Martín, 2009; Cruz, 2012).

En comparación con otros partidos políticos y beneficiado por la fortaleza política de la CONAIE, Pachakutik mostró un estrecho vínculo con los movimientos sociales, lo que lo convertía en un gran aliado electoral para Alianza PAÍS, abierto a pactos estratégicos. Esto explica que la llegada de Correa al Gobierno de la nación estuviera precedida por negociaciones en las que se tuvo en cuenta la posibilidad de una coalición estratégica entre Pachakutik y el movimiento político de Correa —Movimiento PAIS (Patria Altiva i Soberana)— y su organización más amplia: Alianza PAIS (Lalander y Ospina, 2012).

En octubre de 2007, la CONAIE presentó su propuesta de Constitución a los sectores progresistas después de una marcha de casi diez mil personas en la que reclamaba, nuevamente, un Estado plurinacional que “deseche para siempre las sombras coloniales y monoculturales que lo han acompañado desde más de 500 años” (Simbaña, 2008, p. 104). El movimiento indígena estableció en su propuesta constituyente una serie de reformas sobre la base de tres ejes fundamentales: la construcción de la interculturalidad, la democratización del Estado —partiendo del reconocimiento de la diversidad— y el autogobierno como gobierno comunitario, sin que ello implicara que el Estado dejara de ser un Estado unitario (Lalander y Ospina, 2012).

El 29 de noviembre de 2007 comenzó un proceso constituyente en la ciudad de Montecristi. Aquí fue donde el movimiento indígena se fragmentó entre la CONAIE y el Movimiento País y entre este y sus asambleístas.²⁴ Existieron una serie de puntos de desencuentro, como

24 Coincidimos con Lalander y Ospina (2012) en que la victoria de Rafael Correa en las elecciones presidenciales ha afectado duramente al movimiento indígena y a sus

fueron el manejo de los recursos naturales, la oficialización del kichwa y la plurinacionalidad. El debate sobre la explotación de los recursos naturales giró en torno a la consulta previa —defendida por Correa— y el consentimiento previo —defendido por el presidente de la Asamblea, Alberto Acosta—, y despertó fuertes enfrentamientos entre ambos. Finalmente, el consentimiento previo fue descartado y provocó la ruptura entre Correa y Acosta, líderes de la Revolución Ciudadana, y entre la CONAIE y el Gobierno (Ramírez, 2010 en Cruz, 2012, s/n), acusado de querer continuar con una política neoliberal.

Respecto a la oficialización del kichwa, esta lengua fue inicialmente retirada del proyecto de Constitución debido a la oposición del propio presidente: no podía ser lengua oficial porque solo era hablada por una minoría de la población. Tanto la negativa al consentimiento previo como a la oficialización del kichwa contradecían el reconocimiento de Ecuador como país intercultural y anulaban la propuesta indígena de la plurinacionalidad, la cual también fue rechazada por los partidos de derecha y por el Gobierno, que la consideraba minoritaria, indigenista e infantil y la contrapuso a la tesis de la interculturalidad (Cruz, 2012).

En la Constitución de 1998 el movimiento indígena logró que el Estado fuera reconocido como pluricultural y multiétnico, mientras que en la de 2008 la demanda giró en torno a la declaratoria de interculturalidad y plurinacionalidad. La declaratoria intercultural no comportó mayores

organizaciones. Al incorporarse al Gobierno nacional un presidente de izquierdas se modificaron las condiciones de la lucha indígena y de la resistencia al neoliberalismo. Este mismo escenario también ha tenido repercusiones dentro de Pachakutik y de la CONAIE, entre ellas, la realineación de las posiciones de las facciones del movimiento: unas prefieren desarrollar un proyecto político de oposición al Gobierno, mientras que ciertos grupos o miembros destacados de la dirigencia se han integrado decididamente en el Gobierno (Lalander y Ospina, 2012). A nivel de EIB esto puede verse en los sujetos con cargos públicos de designación gubernamental y en los funcionarios que trabajan en las instituciones del Estado con competencias en EIB: muchos de ellos son ex dirigentes indígenas y ex militantes de la CONAIE que han sido cooptados por el Gobierno y participan desde finales de 2014 en la constitución de la Alianza Indígena por la Revolución Ciudadana.

problemas, pero no ocurrió lo mismo con la plurinacionalidad, una demanda que la CONAIE venía reivindicando desde hacía años. La interculturalidad reconoce como iguales a quienes tienen culturas diferentes y refiere a la convivencia armónica entre grupos étnica y socioculturales distintos, donde las diferencias son respetadas y entendidas como una posibilidad de interaprendizaje y enriquecimiento mutuo entre los grupos que intervienen en el contacto interétnico, mientras que la plurinacionalidad reconoce la existencia de distintas naciones dentro del marco del Estado y, en tanto que naciones, les concede derechos territoriales y de autodeterminación, los cuales no están explícitos en la interculturalidad. Es decir, el Estado plurinacional reconoce derechos de autonomía como forma de ejercicio de la libre determinación, un derecho que debe ser respetado por el propio Estado y que está por encima de las decisiones que éste tome.

La plurinacionalidad y la interculturalidad requieren de una situación de igualdad como punto de partida. Esto exige la transformación de tres esferas que están íntimamente articuladas, según Díaz Polanco (Díaz, 2005, pp. 61-63): la socio-económica, para promover procesos que lleven a un reparto más equitativo de la riqueza; la política, para promover los cambios en las estructuras de poder y hacer que la diferencia deje de ser objeto de dominación, explotación y exclusión; y la sociocultural, para el reconocimiento de las diferencias y la construcción de las relaciones interculturales en condiciones de equidad.

En su lucha por el fin de las relaciones de dominación colonial entre indígenas y blanco-mestizos, la CONAIE apuesta por un proceso de refundación del Estado ecuatoriano sobre lo plural en el que la diferencia es necesaria para lograr la transformación del sistema, pero la diferencia no debe referirse solo a la alteridad históricamente excluida, sino al conjunto de grupos socioculturales que integran la diversidad y a sus articulaciones con lo plurinacional. Por ello, tal como declara la propia CONAIE (2007, p. 10), la interculturalidad es un principio fundamental en la nueva conceptualización del Estado plurinacional, la base sobre la que debe construirse y el eje sobre el que deben refundarse las estructuras e instituciones.

La interculturalidad y la plurinacionalidad comparten una misma base: la de la igualdad de derechos y el reconocimiento mutuo (Moreno, 2015). Si bien la interculturalidad permite incorporar la especificidad cultural en la refundación del Estado, ésta debe construirse sobre los principios de autodeterminación y democracia y promover la igualdad de los pueblos independientemente de sus diferencias históricas, culturales y políticas. Esto nos permite afirmar que la interculturalidad y la plurinacionalidad, en tanto que proyecto político y social, son elementos complementarios: la plurinacionalidad reconoce y describe una realidad en la que diversas nacionalidades y pueblos conviven, mientras que la interculturalidad refiere a las relaciones que se establecen entre ellas en términos de equidad, respeto, democracia y justicia social (Walsh, 2008; Acosta, 2009).

Debe tenerse en cuenta que la trayectoria histórica de la CONAIE está íntimamente vinculada a la demanda de la plurinacionalidad. Esta lucha le ha llevado a convertirse en la “primera organización indígena que combina reivindicaciones sociales con demandas étnicas, conceptos de igualdad con conceptos de diferencia” (Altmann, 2013, p. 287). Y aunque la plurinacionalidad ha sido entendida por parte de otros sectores sociales —indígenas y no indígenas— como un acto de racismo invertido y una amenaza a la unidad nacional, justamente el concepto de plurinacionalidad —como el de interculturalidad— manejado por la CONAIE busca —sin separatismos— la igualdad entre las distintas nacionalidades que coexisten en Ecuador y, con base en esa igualdad, el fin del racismo y de la dominación colonial sobre las nacionalidades indígenas. La plurinacionalidad y la interculturalidad representan, conjuntamente, un proyecto político dirigido al conjunto de la sociedad nacional.

En un primer momento no solo el Gobierno se opuso a la plurinacionalidad, sino también algunas organizaciones indígenas como la FENOCIN y la FEINE, muy alineadas con este. Para la FENOCIN —una organización de origen socialista— y la FEINE —vinculada a iglesias evangélicas financiadas por agencias estadounidenses— interculturalidad y plurinacionalidad no podían pensarse de manera com-

plementaria. Debía hablarse de Ecuador como país intercultural, pero no como país plurinacional, ya que los indígenas no eran nacionalidades sino pueblos y la plurinacionalidad llevaría a la “balcanización” del país, es decir, a su división (Simbaña, 2008; Lalander y Ospina, 2012). Debe considerarse que la FENOCIN había tenido desde sus inicios una orientación clasista que obvió prácticamente la cuestión étnica, aunque, como señala Altmann (2013, p. 287), la crisis que sufrió en 1986 le llevó a una nueva orientación discursivo-política en la que incorporó el componente étnico. Esta cuestión permite entender por qué defendió abiertamente la interculturalidad y tachó la propuesta plurinacional de fundamentalismo étnico (FENOCIN, 1999, p. 150 en Altman, 2013, p. 288). Asimismo, desde estas organizaciones la plurinacionalidad también se rechazó por las implicaciones que tendría darles a las nacionalidades jurisdicción en territorios fijos: la plurinacionalidad solo sería aplicable en la Amazonía, donde viven exclusivamente indígenas, mientras que en la Sierra y en algunos lugares de la Costa conviven blanco-mestizos, indígenas y afroecuatorianos.

La negativa a las propuestas constitucionales de la CONAIE desencadenó una marcha hacia la casa de Gobierno convocada para el 11 de marzo de 2008. La marcha, llamada “Defensa de la plurinacionalidad, la soberanía y los recursos naturales”, consiguió la convocatoria de una comisión para el diálogo en la que finalmente se aceptó la declaración de Ecuador como Estado plurinacional (Simbaña, 2008; Cruz, 2012). El reconocimiento del carácter plurinacional del Estado superó la oposición del Gobierno y la de otros sectores sociopolíticos, entre los que se encontraban las organizaciones indígenas mencionadas.

La CONAIE, tras conocer una serie de declaraciones racistas del presidente Correa referidas a los indígenas y en oposición a la política que el nuevo Gobierno iba a desarrollar, rompió oficial y públicamente las relaciones con Alianza PAÍS en mayo de 2008, sin embargo, dio el sí al proyecto constituyente, aclarando que apoyaba a la nueva Constitución, pero no al presidente (López y Cubillos, 2009, p. 15).

La Constitución ecuatoriana de 2008: el Sumak Kawsay como eje vertebrador

En octubre de 2008, la nueva Constitución, actualmente vigente, fue ratificada mediante referéndum. La ancestralidad, antaño sistemáticamente negada e invisibilizada por considerarse sinónimo de atraso y obstáculo para el progreso, se convirtió en la matriz conceptual sobre la que se articuló la Constitución para lograr la refundación del Estado y de la nación ecuatoriana, tomando como pilares la interculturalidad y la plurinacionalidad.

Esta ancestralidad encuentra su eje fundamental en el concepto indígena de Sumak Kawsay, que ha venido siendo discutido y desarrollado durante los últimos diez años en diferentes foros académicos por parte de intelectuales indígenas (Choquehuanca, 2010; Morocho, 2012; Macas, 2014) y no indígenas (Dávalos, 2004, 2008; Gudynas, 2009; Acosta y Martínez, 2009; Acosta, 2013; Moreno, 2014).

Antes de comenzar con el análisis de este acápite, debemos señalar que, si bien estamos de acuerdo con que el Sumak Kawsay como concepto es actualmente una categoría en permanente construcción —fundamentalmente desde que se insertó en los círculos académicos para su debate y discusión— rehusamos a la idea del Sumak Kawsay como algo inventado: antes de su construcción conceptual y de su sometimiento a debates científico-académicos, ya existía como parte de la realidad, de las cosmovisiones y de la filosofía de vida de los pueblos indígenas milenarios. No podemos supeditar la existencia de la realidad a su nombramiento, esto es, a su encasillamiento dentro de una terminología específica. En otras palabras, no estamos de acuerdo con la idea de que la realidad no existe si no se nombra. Negar esto sería negar también la existencia de las relaciones interculturales de dominación o de la colonialidad, por poner algunos ejemplos, hasta el momento en que estos hechos de la realidad social fueron convertidos en conceptos desde los ámbitos académicos y su terminología fue acuñada.

Los trabajos del profesor Philipp Altmann (2013, 2014) realizan un recorrido y un análisis histórico del concepto de Sumak Kawsay, remi-

tiéndose al año 2000, momento en que aparece en Bolivia el concepto de Suma Qamaña (traducido no sin numerosas críticas, sobre todo por parte de sectores indígenas, como Buen Vivir o Vivir Bien) en un foro llamado Diálogo Nacional 2000, dirigido a discutir los aspectos culturales del desarrollo. Uno de los organismos que participa en este evento es la agencia de cooperación alemana GTZ, encargada de la organización de una serie de actividades en colaboración con la Federación de Asociaciones Municipales y de cuyo trabajo conjunto surgen una serie de publicaciones que definen el Suma Qamaña, se traducen a otras lenguas y se someten a difusión nacional e internacional (Medina, 2011 en Altman, 2014, p. 172).

Dos años más tarde, en 2002, la GTZ celebra un seminario sobre desarrollo y cooperación en Panamá (Altmann, 2013, p. 290). De este seminario nace una publicación en la que se contrastan las visiones y formas de pensar el Buen Vivir occidental e indígena, se realizan traducciones al kichwa (Kawsay) y al guaraní (Ñande Reku), y se define el Suma Qamaña como “vivir austeramente en armonía y equilibrio consigo mismo, con la comunidad y con el cosmos” (GTZ, 2002, p. 24 en Altmann, 2013, p. 290).

En el caso concreto del Ecuador, el concepto de Sumak Kawsay apareció por primera vez en un documento inédito del indígena kichwa de Sarayacu (provincia de Pastaza, Amazonía ecuatoriana) Carlos Viteri, titulado: “Visión indígena del desarrollo en la Amazonía” y publicado en 2002 en la *Revista Polis*; aunque según Alberto Acosta (2010, p. 43) este manuscrito fotocopiado ya circulaba en el año 2000. En este trabajo, Viteri subraya que no existe una idea de desarrollo entre los pueblos indígenas de la Amazonía y enfrenta la visión occidental del desarrollo, fundamentada en criterios de riqueza-pobreza sobre la base de lo estrictamente material, a la concepción indígena que por el contrario trasciende lo material y alcanza un sentido holístico en el que se integran de manera equilibrada lo material y lo espiritual para la construcción del Buen Vivir (Viteri, 2002, p. 1-2).

En octubre de 2003 el concepto de Sumak Kawsay es incorporado en el discurso del movimiento indígena ecuatoriano (Altmann, 2013, p.

291), cuando la organización amazónica Territorio Autónomo de la Nación Originaria del Pueblo Kichwa de Sarayaku, afiliada a la CONAIE, publica el manuscrito *Sarayaku Sumak Kawsayta Ñawpakma Katina Killa*, (El libro de la vida de Sarayaku para defender nuestro futuro) siendo Marlon Santi presidente de la organización y coautor de dicha publicación. El mismo año, el concepto es insertado en el plan estratégico de desarrollo del CODENPE (agencia estatal controlada por las organizaciones indígenas). En 2004 es acogido por la Universidad Intercultural Amawtay Wasi (creada por la CONAIE) y por otras organizaciones del movimiento indígena (Altman, 2013, pp. 292-293). Y en 2008, cuando Marlon Santi es elegido presidente de la CONAIE, el Sumak Kawsay se establece definitivamente como concepto central del discurso del movimiento indígena (Altmann, 2013, p. 294).

En el año 2007, el Gobierno de Rafael Correa —en un acto de apropiación de la terminología indígena— inserta el Sumak Kawsay en su discurso y lo convierte estratégicamente en la base de sus políticas y programas. A partir de aquí, y en adelante, el Sumak Kawsay o Buen Vivir (como lo denomina el Gobierno de Alianza PAÍS²⁵) será la alternativa al modelo de civilización capitalista, el nuevo horizonte hacia el que debe dirigirse el desarrollo de la nación, entendido como un desarrollo que trasciende lo estrictamente económico y alcanza lo social, lo político y lo cultural de manera integradora y holística, una suerte de “paradigma regulador del conjunto total de la vida” (Cortez, 2011, p. 1; Bretón *et al.*, 2014).

25 Una de las más fuertes críticas del movimiento indígena a la Constitución ecuatoriana de 2008 es la errónea traducción del Sumak Kawsay como Buen Vivir. No solo se produce una equivocada traducción terminológica, sino también conceptual, realizada desde una visión eminentemente occidental y desligada del significado real del concepto. Así “el Sumak Kawsay es una institución, una vivencia que se desarrolla en las entrañas del sistema de vida comunitario, que es aplicable sólo en este sistema. El concepto del Buen Vivir se procesa desde la visión occidental y tiene correspondencia con su sistema de pensamiento. Al inscribirse dentro del modelo occidental, el Buen Vivir significa maquillar o mejorar este sistema, por lo que consideramos que el Sumak Kawsay y el Buen Vivir son dos concepciones totalmente contrapuestas” (Macas, 2014, p. 184).

El Sumak Kawsay defiende una vida en plenitud que resulta de la interacción equilibrada, equitativa y respetuosa entre el individuo y su comunidad, entre comunidades distintas y entre el ser humano y la naturaleza, de la que forma y se siente parte y con la que no establece una relación de supremacía. Dicho de otra forma: “El Sumak Kawsay es el estado de plenitud de toda la comunidad vital” (Macas, 2014, p. 184) y es por ello por lo que plantea una ruptura con el antropocentrismo y con la separación ser humano-naturaleza, propia de las lógicas del capital y el mercado. Se sitúa así en el extremo opuesto a los paradigmas neoliberales y capitalistas basados en el individualismo, la acumulación de riquezas y la explotación y extracción indiscriminada de los recursos naturales que potencian la brecha entre ricos y pobres y que abogan—desde un punto de vista sociocultural— por la construcción de sociedades homogeneizadas en donde las diversidades *otras* no tienen cabida (Rodríguez, 2014).

Los principios sobre los que descansa el Sumak Kawsay fundamentalmente son cinco (Moreno, 2014, pp. 1164-1165):

- Visión holística de la vida: persona, sociedad y naturaleza están íntimamente enlazadas sin que sea posible la distinción sujeto-objeto entre ellas. Por consiguiente, el objetivo central ha de ser lograr la armonía con la naturaleza, con otras sociedades y con los demás miembros de la propia sociedad.
- Lo humano se realiza en comunidad, por ello es necesario buscar una relación equilibrada entre los individuos y de estos con la colectividad, dentro de la naturaleza.
- Es preciso recuperar la idea de la vida como eje y categoría central de la economía. Ello significa redefinir el concepto de bienestar y la noción de riqueza y cuestionar el desarrollo en sus diversas formas. Se trataría de “buscar una economía distinta: social y solidaria, diferente de aquella caracterizada por una supuesta libre competencia que anima al canibalismo económico entre seres humanos” (Acosta, 2008 en Moreno, 2014, p. 1165).

- La naturaleza no puede ser considerada como un objeto a explotar, no puede pensarse como “capital natural” para la obtención de ganancias mediante su explotación-destrucción (extractivismo) sino como “patrimonio natural” sustentable.
- En consonancia con lo anterior, en la lógica del Sumak Kawsay no puede tener cabida la consideración de las personas como “capital humano” ni de las relaciones humanas como “capital social” ni de los saberes y expresiones como “capital simbólico”.

Con base en estos principios, puede afirmarse que el Sumak Kawsay no persigue un desarrollo alternativo, sino una alternativa al desarrollo (Acosta, 2008, 2013; Acosta y Martínez, 2009; Moreno, 2014; Nogués *et al.*, 2014). Junto a la boliviana, la Constitución ecuatoriana de 2008 es una de las más radicales del mundo con respecto a la protección de la naturaleza, tanto que la considera sujeto de derechos. En su artículo 275, la Constitución establece que el objetivo del desarrollo no es el crecimiento económico, sino el Sumak Kawsay:

El régimen de desarrollo es el conjunto organizado, sostenible y dinámico de los sistemas económicos, políticos, socio-culturales y ambientales, que garantizan la realización del buen vivir, del Sumak Kawsay [...]. El buen vivir 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.

La EIB y el nuevo marco constitucional

Tomando el Sumak Kawsay como eje vertebrador y junto a los principios de interculturalidad y plurinacionalidad que lo estructuran, el marco constitucional de 2008 incorpora nuevas declaraciones con respecto al anterior. En el artículo 1 la Constitución ya reconoce al Estado como intercultural y plurinacional: “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”.

Respecto a la EIB, la Constitución establece algunos cambios. Determina que los derechos constitucionales relativos a la EIB deben garantizar, entre otros, el respeto de los ritmos de aprendizaje, los aspectos psicosociales, la capacidad creativa y los conocimientos ancestrales. Además, estos derechos deben perseguir la incorporación de los saberes, conocimientos y lenguas de otras culturas.

En el artículo 2 se oficializan los idiomas kichwa y shuar, junto con el castellano y demás idiomas de los pueblos indígenas en las zonas donde habitan:

El español es el idioma oficial del Ecuador; el español, 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. El Estado respetará su conservación y su uso.

Dentro del SEIB, la Constitución dictamina que la lengua principal de educación debe ser la de nacionalidad respectiva y el castellano el idioma de relación intercultural (artículo 347, numeral 9), mientras que en los currículos de estudio del Sistema Nacional de Educación tiene que introducirse de manera progresiva la enseñanza de, al menos, una lengua ancestral (artículo 347, numeral 10). Sin embargo, aunque la Constitución fue aprobada en referéndum en el año 2008, hasta el presente no se ha observado un impulso a las lenguas indígenas dentro del SEIB, sino un impulso a la lengua extranjera (inglés), tanto en este como en el Sistema Nacional de Educación. Al respecto, en el curso 2016-2017 el inglés se estableció como idioma obligatorio en la EGB para que los niños que inician el primer grado (6 años) alcancen un nivel A al término del séptimo grado (11 años). Esto ha generado una demanda de maestros de inglés, cuyo déficit se pretende combatir a través de la contratación de docentes extranjeros y del programa Go Teacher, que funciona desde 2012 y que impulsa la salida de maestros ecuatorianos a países de habla inglesa para el estudio de esta lengua (IECE, s/f).

Pese a lo anterior, también se señala que es responsabilidad del Estado garantizar el derecho de todas las personas a aprender en su pro-

pia lengua y ámbito cultural (artículo 29). En este sentido, y dentro de los derechos colectivos que la Constitución reconoce a los pueblos y nacionalidades indígenas, el numeral 14 del artículo 57 establece el de:

Desarrollar, fortalecer y potenciar el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe, con criterios de calidad, desde la estimulación temprana hasta el nivel superior, conforme a la diversidad cultural, para el cuidado y preservación de las identidades en consonancia con sus metodologías de enseñanza y aprendizaje. Se garantizará una carrera docente digna” y “Que la dignidad y diversidad de sus culturas, tradiciones, historias y aspiraciones se reflejen en la educación pública.²⁶

Una de las modificaciones más significativas que incorpora la nueva Constitución es la promoción de la interculturalidad dentro del Sistema Educativo Nacional, en tanto que derecho de toda persona y comunidad a interactuar con las culturas que integran la sociedad nacional (artículos 27, 28, 343). En tal sentido, la Constitución plantea una transformación del sistema educativo que permita a los niños, niñas y adolescentes “conocerse y reconocerse, aceptarse, valorarse, en su integralidad y su diversidad cultural” (artículo 96).

La Constitución también garantiza el derecho a la educación como un derecho humano y como un deber prioritario del Estado. Al respecto, vuelve a dictaminar que dicha educación debe ser intercultural (artículos 26, 27, 39, 45, 66 —numeral 2— y 347 —numeral 12—)

26 En relación a los derechos educativos de los pueblos y nacionalidades indígenas, el Convenio 169 de la OIT, ratificado por Ecuador en 1998, decreta en el numeral 3 de su artículo 27 que “los gobiernos deberán reconocer el derecho de estos pueblos a 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 facilitárseles recursos apropiados con tal fin”. Igualmente, la Declaración de la ONU sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas del Mundo recoge en el artículo 14 que “los pueblos indígenas tienen derecho a establecer y controlar sus sistemas e instituciones docentes que impartan educación en sus propios idiomas, en consonancia con sus métodos culturales de enseñanza y aprendizaje”. El control, desarrollo y fortalecimiento del SEIB debe ser competencia, por tanto, de los pueblos y nacionalidades indígenas y el Estado debe ofrecer las condiciones adecuadas para su correcta gestión.

y garantiza su acceso universal sin discriminación alguna, así como su obligatoriedad para los niveles Inicial, Básico y Bachillerato o sus equivalentes (artículo 28), sin embargo, existen estudiantes que tienen vulnerado este derecho. Una investigación etnográfica desarrollada en distintas comunidades indígenas serranas y amazónicas (Rodríguez, 2018) permitió constatar que la clausura de unidades educativas en las comunidades por parte del Plan de Reordenamiento de la Oferta Educativa para la apertura y reasignación de los estudiantes a las Unidades del Milenio —cuyo análisis será abordado más adelante—, en muchas ocasiones impide el acceso de los infantes a la educación por situarse la unidad de referencia muy lejos de sus comunidades de pertenencia. Asimismo, se corroboró la existencia de muchas escuelas comunitarias que solo imparten la EI y la EGB hasta el nivel medio, pero no ofertan el nivel EGB superior ni el BGU. Para poder acceder a estos niveles educativos o para directamente acceder al sistema de educación, estos estudiantes deben migrar a las ciudades o desplazarse a otras comunidades para iniciar o continuar su proceso formativo (en caso de que esta posibilidad exista en otras comunidades). Sin embargo, la carencia de recursos económicos y otras razones de diversa naturaleza hacen imposible el emprendimiento de un proyecto migratorio a las ciudades, de la misma manera que la lejanía y la falta de transporte les impide desplazarse a otras comunidades para continuar con su formación. Estas circunstancias anulan el derecho de acceso a la educación (un derecho obligatorio según la Constitución) y consecuentemente el derecho de acceso a la educación superior. A todo esto hay que añadir las causas estructurales que provocan desigualdad de clase social, género y etnia, y que obstaculizan aún más el mencionado derecho. Justamente, esta desigualdad estructural es la que debe eliminar el Estado intercultural y plurinacional.

El texto constitucional también señala que el Estado implementará políticas de erradicación progresiva del trabajo infantil y que el trabajo de los adolescentes será una excepción no pudiendo conculcar su derecho a la educación (artículo 46, numeral 2). Relacionado con ello, también dispone que se garantizará el derecho de los estudiantes al tiempo libre y la promoción de actividades para el esparcimiento, el

descanso y el desarrollo de la personalidad (artículo 383). Aquí la Constitución obvia dos aspectos fundamentales de la realidad de los pueblos y nacionalidades indígenas: uno relacionado con sus cosmovisiones y otro con la situación de pobreza en la que se encuentran. La incorporación de los menores a las actividades económico-productivas del grupo doméstico-familiar desde temprana edad forma parte de los procesos de enculturación indígenas (Montaluisa, 1988). Estos procesos permiten adquirir las prácticas socioculturales dentro de una concepción del mundo en la que todo habla y enseña, garantizando así su reproducción y conservación. Ahora bien, más allá del componente cosmogónico y cultural, que *de facto* existe, la necesidad de trabajar es una necesidad imperiosa para estos menores debido a su situación de pobreza, lo que les lleva a compaginar trabajo y escuela. Esta circunstancia incide en sus posibilidades de promoción escolar, colocándolos en clara desventaja respecto a otros niños no pobres, y les impide disponer de tiempo libre y disfrutar de actividades de esparcimiento y desarrollo de la personalidad en los términos que señala la Constitución.

Por su parte, el artículo 347 dictamina que el Estado es el responsable de fortalecer la educación pública, mejorar su calidad, ampliar la cobertura, la infraestructura física y el equipamiento (numeral 1), así como erradicar el analfabetismo puro, funcional y digital (numeral 7) e incorporar las TIC en el proceso educativo (numeral 8). Todos estos elementos han sido efectivamente incorporados en el nuevo modelo de escuela impulsado por la Revolución Ciudadana para las enseñanzas iniciales, básicas y medias, las Unidades del Milenio, pero no en la mayoría de las unidades educativas que siguen un modelo comunitario (ya sean rurales o urbanas) y que son las reclamadas por la CONAIE. Para forzar su cierre, éstas últimas son abocadas al abandono estatal en beneficio del proceso de estandarización educativa nacional llevado a cabo a través de las Unidades del Milenio —en el marco del Plan de Reordenamiento de la Oferta Educativa— y de la llamada Revolución Educativa.

Por último, en su Disposición Transitoria Décimo Octava, la Constitución dictamina que:

El Estado asignará de forma progresiva recursos públicos del Presupuesto General del Estado para la Educación Inicial, Básica y el Bachillerato, con incrementos anuales de al menos el cero punto cinco por ciento del Producto Interior Bruto hasta alcanzar un mínimo del seis por ciento del Producto Interior Bruto.

Se trata, asimismo, de una meta recogida en el Plan Decenal de Educación 2006-2015, que fue aprobado por el pueblo ecuatoriano en Consulta Popular en el año 2006. Al respecto de esta disposición, en 2015 el PIB fue de 108 626 millones de dólares y la asignación para educación debería haber sido de 6 517,56 millones de dólares, equivalente al 6% del PIB. Por el contrario, se destinaron 4 020,48 millones de dólares, que suponen el 3,7% del PIB, un porcentaje muy próximo al destinado en 2008 (UNE, 2014, s/n).

Tabla 1
Evolución del presupuesto en educación respecto al PIB

Año	Asignación (millones de dólares)	PIB (%)	PIB (millones de dólares)
2008	1 556	3,6%	52 572
2012	2 777	3,2%	84 682
2013	3 229	3,57%	90 326
2014	3 724	3,7%	98 895
2015	4 020	3,7%	108 626

Fuente: UNE, 2014, s/n

En cuanto al SEIB, según el Proyecto Priorizado de Fortalecimiento de la Educación Intercultural Bilingüe de SENPLADES, en el periodo 2010-2017 en el SEIB deben invertirse 12 962 320,85 USD, como se detalla en la tabla 2.

En el año 2015, la asignación para EIB supuso el 2,5% del presupuesto destinado a educación. La misma asignación disminuyó para 2016 y aumentó considerablemente para 2017, aunque no podemos calcular qué porcentajes suponen respecto al presupuesto destinado a educación para dichos años porque estas cifras aún no han sido publicadas.

Basándonos en la realidad observada lo que sí puede decirse es que esta inversión se destina en su mayoría a las Unidades del Milenio y solo una minúscula parte a unidades educativas que siguen el modelo comunitario defendido por la CONAIE (Rodríguez, 2018).

Tabla 2
Proyecto Priorizado de Fortalecimiento de la EIB de SENPLADES

Año	Total	701	Total
	001 Fiscal		
2010	1 012 700,47	0	1 012 700,47
2011	1 500 030,34	0	1 500 030,34
2012	1 021 022,03	0	1 021 022,03
2013	321 795,62	0	321 795,62
2014	650 202,85	66 522,88	716 725,73
2015*	1 008 177,81	0	1 008 177,81
2016	953 602,00	0	953 602,00
2017	6 428 266,85	0	6 428 266,85
Total	12 895 797,07	66 522,88	12 962 320,85
* Corte al 23 de septiembre de 2015			

Fuente: SUBSEIB, 2015 en base a SENPLADES, s/f

Las políticas públicas de EIB en el Gobierno de Alianza PAÍS

Aunque la autonomía de la DINEIB se vio mermada por primera vez con el Gobierno de Lucio Gutiérrez (2003-2005), momento en que “la responsabilidad de nominar candidatos para las posiciones directivas en las instituciones del Estado que se encargan de los indígenas revirtió al presidente” (Martínez, 2009, pp. 179-180 en Altmann, 2015, p. 72), fue bajo el Gobierno de Rafael Correa cuando esta institución se enfrentó a una serie de obstáculos que acabaron con la descentralización técnica, administrativa y financiera que había logrado en 1992. La burocratización de algunos profesores y funcionarios que fueron sancionados por las comisiones de defensa del Estado,²⁷ sumada a la imitación de

27 La centralización de la Ley de Carrera Docente derivaba directamente la sanción de estos profesionales a los directivos de la educación hispana, por tanto, la DI-

teorías, modelos y metodologías del sistema educativo castellano y a la presión ejercida por el nuevo Gobierno que no terminaba de aceptar la descentralización y la veía como una amenaza para la unidad nacional, hicieron que, pese a la existencia de un sólido marco legal, el 18 de febrero de 2009 se emitiera el Decreto 1585 para eliminar la administración comunitaria de la EIB, recogida en los artículos 57 (numeral 14) de los derechos colectivos y 347 (numeral 9) de la Constitución, así como en la Ley 150 de 1992 (Montaluísa, 2009). Con ello, la DINEIB perdió su autonomía técnica, financiera y administrativa y pasó a reubicarse en una nueva Subsecretaría de Educación Intercultural Bilingüe, con adscripción al Ministerio de Educación. A partir de este momento el director de la entidad y los diferentes funcionarios de la misma serían designados por la máxima autoridad nacional —el presidente del Gobierno— y no por las organizaciones indígenas.

Otra razón del Gobierno para la centralización de la DINEIB fue la referencia a los levantamientos indígenas en las páginas 31 y 143 de los *Kukayos pedagógicos* de séptimo de primaria, tachados de propaganda política (Montaluísa, 2009). No se tuvo en cuenta que estos son acontecimientos relevantes de la historia no solo de los pueblos y nacionalidades indígenas, sino del conjunto de la nación (Guerra, comunicación personal, 23 de julio de 2017; Martínez, comunicación personal, 25 de julio de 2013; Morocho, comunicación personal, 17 de septiembre de 2013).

Asimismo, desde distintos sectores se criticó la burocratización de algunos miembros de la dirigencia indígena, señalando que fueron los propios indígenas los que no hicieron una buena gestión de la EIB y por ello las escuelas indígenas se convirtieron en escuelas hispanas para indígenas pobres, en las que los alumnos tenían docentes mestizos, docentes indígenas mestizados, llevaban uniforme, no hablaban sus lenguas, negaban su identidad y querían migrar a las ciudades para trabajar (Gómez, comunicación personal, 3 de julio de 2013). Se señalaba, además, que como conocedores de la baja calidad de estas escuelas, los fun-

NEIB no disponía de tribunales propios para sancionar a sus trabajadores, lo cual impedía que el SEIB funcionara adecuadamente (Montaluísa, 2008a, p. 76).

cionarios indígenas preferían inscribir a sus hijos en escuelas mejores —escuelas hispanas y liceos como el francés y el alemán— o mandarlos al extranjero. Sin embargo, pese a que la dirección de la DINEIB es ostentada por el Estado desde 2009, estos mismos defectos que se critican no se han superado (Rodríguez, 2018).

El 19 de febrero de 2009 se destituyó al director de la DINEIB, cuyo cargo debería haberse prolongado hasta el 15 de agosto del mismo año, y se designó a dedo al nuevo director y a todas las autoridades de EIB en el país. Todo ello provocó que la comisión de nacionalidades indígenas solicitara por escrito una audiencia al presidente de la República y una reunión con los dirigentes de la Secretaría de Pueblos, sin embargo, en ningún caso se obtuvo respuesta (Montaluisa, comunicación personal, 18 de septiembre de 2013).

Tras la entrada en vigor del Decreto 1585, se transfirieron de manera inmediata las competencias de capacitación de educadores al personal de la UASB y se suspendió el PUSEIB-Paz, en el que estaban previstas, además de la promoción de carreras de pedagogía, otras en recursos naturales, gestión pública, lingüística y posgrados en lingüística y estudios superiores, acordados por convenio entre la DINEIB, la CONAIE y la Universidad de Cuenca. Igualmente se anularon las licenciaturas en Recursos Naturales y Gestión Pública que el CONESUP había aprobado para los Institutos Superiores Tecnológicos-Pedagógicos Bilingües (Montaluisa, 2009). También la Universidad Indígena Amawtay Wasi sería clausurada en 2013 por no superar los estándares establecidos desde el Gobierno para la educación superior.

En definitiva, el SEIB sufrió una serie de transformaciones que se concretaron en la LOEI (actualmente vigente), dentro del marco de la reforma educativa de 2011. Estas transformaciones han implicado un fuerte retroceso respecto a los logros alcanzados por el movimiento indígena y, a su vez, contradicen los principios de interculturalidad y plurinacionalidad reconocidos en la Constitución, así como la supuesta apertura hacia la diversidad cultural que se maneja desde el discurso de la Revolución Ciudadana.

Una de las modificaciones más importantes tiene que ver con la creación de un único Sistema Nacional de Educación, del que el SEIB pasa a formar parte a través de la SUBSEIB (artículos 2, 77). Precisamente, uno de los motivos por los que se recentralizó la DINEIB fue la creación de un único sistema en el que se quería transversalizar la interculturalidad (artículos 6, 26 y 79), en consonancia con la declaratoria de Estado intercultural que Ecuador había introducido en su Constitución.

En sus artículos 21 y 22, la LOEI reconoce al ministro o ministra de Educación como autoridad educativa nacional y le asigna la función de formular e implementar las políticas públicas educativas y el currículum nacional obligatorio en todos los niveles y modalidades de enseñanza (artículo 22-c), en lo que se conoce como Plan Nacional de Educación (artículo 22-e). Así, como autoridad educativa nacional, éste/a debe garantizar que el Sistema Nacional de Educación sea intercultural (artículo 6-c), la aplicación del currículum nacional en los idiomas de las diversas nacionalidades (artículo 6-g), la inclusión en los currículos de estudio de manera progresiva la enseñanza de, al menos, una lengua ancestral, así como los conocimientos, historias no oficiales y saberes locales (artículo 6-l), una educación con pertinencia cultural para los pueblos y nacionalidades en su propia lengua (artículo 6-k) y el desarrollo, fortalecimiento y promoción de los idiomas de los pueblos y nacionalidades de Ecuador (artículo 3-s).

La LOEI también establece un Consejo Nacional de Educación: “el organismo permanente de orientación y consulta de la Autoridad Educativa Nacional” (artículo 23). De este Consejo deben formar parte: el titular del SEIB (artículo 23-b), un delegado o delegada del Consejo Plurinacional del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (artículo 23k) y un delegado o delegada de las comunidades, pueblos y nacionalidades indígenas (artículo 23-l). Esta entidad participa en la elaboración y aprobación del Plan Nacional de Educación (artículo 24-a), pero es un órgano de consulta y orientación del ministro o ministra (artículo 23, artículo 24-b), quien, en tanto que autoridad educativa nacional y presidente del Consejo, tiene voto dirimente para aprobar la política pú-

blica educativa concretada en el mencionado Plan (artículo 22-w). De tal manera, pese a la representación de los pueblos y nacionalidades en el Consejo Nacional de Educación, finalmente es el Estado el que decide la política pública educativa (Hurtado, s/f).

Esta manera de proceder vulnera el principio de plurinacionalidad, el cual establece que la construcción de una sociedad plural y democrática debe hacerse desde una reorientación de las estructuras del Estado, a partir de tres esferas fundamentales: la socio-económica, la socio-cultural y la política (Díaz, 2004). Al respecto de esta última, deberían promoverse cambios en las estructuras de poder para compartir los espacios de decisión y hacer que la diferencia deje de ser objeto de exclusión y dominación. Ello implicaría que las decisiones últimas sobre las poblaciones indígenas —en este caso, sobre su propia educación— fueran tomadas por ellas mismas y no por el Estado, en representación de la sociedad hegemónica (Díaz, 2005, pp. 61-63). En este sentido, la plurinacionalidad se vacía de su significado esencial para mantener el sistema vigente y reproducir las estructuras de poder y dominación existentes.

En su artículo 83, la LOEI establece la estructura del SEIB. Esta se compone de la autoridad educativa nacional (el ministro o ministra), el Consejo Plurinacional del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe, la Subsecretaría del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe, la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB) y el Instituto de Idiomas, Ciencias y Saberes Ancestrales. Respecto al Consejo Plurinacional del SEIB, según el artículo 85, este debe estar conformado por el ministro o ministra, su delegado o delegada, un representante de cada nacionalidad, el subsecretario del SEIB, el director ejecutivo del Instituto de Idiomas, Ciencias y Saberes Ancestrales y el director nacional de EIB. Los representantes de cada nacionalidad deben ser elegidos a través de procesos establecidos por las comunidades, respetando los derechos colectivos que los pueblos y nacionalidades tienen reconocidos en la Constitución.

Entre las funciones principales de este Consejo están las de evaluar y hacer seguimiento a las políticas públicas del SEIB (artículo 84-b),

expedir las resoluciones que regulen su funcionamiento interno (artículo 84-d) y “Proponer líneas estratégicas para las políticas públicas del Sistema Educativo Intercultural Bilingüe” (artículo 85-a, el subrayado es mío), pero la LOEI no le reconoce la función de diseñar y establecer la política pública, una función reservada a la SUBSEIB y más concretamente al subsecretario. El diseño de las políticas educativas interculturales bilingües se atribuye al Estado y se vulnera el derecho a una educación propia de los pueblos y nacionalidades indígenas, esto es, a controlar y a decidir sobre sus sistemas e instituciones educativas para que la enseñanza se desarrolle en sus propias lenguas y a través de sus propios métodos socioculturales de aprendizaje, como determina el artículo 14 de la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (Hurtado, s/f).

Asimismo, el Convenio 169 de la OIT, suscrito por Ecuador en 1998, establece el derecho a la consulta previa, libre e informada de las comunas, comunidades, pueblos y nacionalidades indígenas, antes de que se aprueben medidas legislativas y normativas que afecten a sus sistemas de educación y salud, su tierra y territorio. Algo que la Constitución vigente también ha incorporado en el artículo 57 (numeral 17) como derecho colectivo de las comunas, comunidades, pueblos y nacionalidades indígenas: “Ser consultados antes de la adopción de una medida legislativa que pueda afectar a cualquiera de sus derechos colectivos”. Sin embargo, y de acuerdo con Hurtado (s/f), la gestión política y pública del SEIB vulnera este derecho, ya que las normas, leyes y reglamentos se aprueban sin consultar previamente a los pueblos y nacionalidades indígenas, como determinan la Constitución, el Convenio 169 de la OIT y la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas. Por lo tanto, y aunque se reconozca este derecho, los indígenas no pueden controlar su propio sistema de educación (el SEIB), tanto por lo señalado como porque “la representación indígena en la estructura del sistema es funcional al ejecutivo, quien finalmente aprueba la política pública” (Hurtado, s/f). Vuelve a vulnerarse el principio de plurinacionalidad, ya que la representatividad de los pueblos y nacionalidades y su participación equitativa en los espacios de poder y

decisión se anulan, dando paso a la reproducción de las mismas estructuras de dominación, que vuelven a colocarlos en posición de desigualdad y subordinación con respecto a la sociedad hegemónica.

Otra modificación introducida por la LOEI tiene que ver con la formación de los docentes de EIB, competencia que pasa a ser asumida por el Estado a partir de la recentralización de la DINEIB (artículo 82). Para ello, la LOEI establece el acceso gratuito de los mismos a cursos de capacitación y actualización, en relación a sus necesidades y a las del Sistema Nacional de Educación (artículo 10). Los educadores deben atender y evaluar a los estudiantes de acuerdo con su diversidad lingüística y cultural (artículo 11), por lo que es un requisito indispensable hablar y escribir en el idioma de la nacionalidad respectiva (artículo 78) y acreditar su dominio (artículo 94). La capacitación de los docentes en idiomas ancestrales es una responsabilidad atribuida a la SUBSEIB, en coordinación con la UNAE, el Instituto Nacional de Evaluación y el Instituto de Idiomas, Ciencias y Saberes Ancestrales (artículo 87).

Por otra parte, el currículo del nuevo Sistema Nacional de Educación debe incorporar la interculturalidad, la plurinacionalidad y la diversidad cultural, mientras que para el SEIB se elaboran un nuevo MOSEIB y un nuevo AMEIBA, tomando como referentes los anteriores. Ambos deben aplicarse conforme a las lenguas y culturas de los pueblos y nacionalidades indígenas, y a partir de ellos deben realizarse complementaciones curriculares adaptadas a las especificidades de cada pueblo y nacionalidad (artículos 6 y 78).

Particularmente, el currículum de EIB debe estar integrado por el currículo nacional y el currículo EIB (artículo 92). Respecto a este último, la LOEI determina que deberá fomentar:

El desarrollo de la interculturalidad a partir de las identidades culturales, aplicando en todo el proceso las lenguas indígenas, los saberes y prácticas socioculturales ancestrales, valores, principios, la relación con la Pachamama, de conformidad a cada entorno geográfico, socio-cultural y ambiental.

También dictamina que dentro de la SUBEIB un equipo curricular bilingüe y plurilingüe se encargará de la elaboración de las particularidades de dicho currículo. Además, es esta Subsecretaría la encargada de transversalizar la interculturalidad en el Sistema Nacional y “asegurar la pertinencia cultural y lingüística dentro de los servicios y de la oferta educativa en los ámbitos de su competencia” (artículo 88).

De este articulado se deduce que la cuestión de las identidades culturales, de los modos de vida culturalmente distintos (léase indígenas), de los saberes, conocimientos y prácticas indígenas y de la enseñanza en la lengua de cada nacionalidad, se reservan exclusivamente al SEIB, mientras que en el Sistema Nacional solo se presume la inclusión progresiva de una lengua ancestral y la incorporación de la interculturalidad (entendida desde la concepción que analizaremos a continuación). El propio planteamiento curricular está sesgado y no permite, por tanto, un diálogo intercultural.

Como puede observarse, la LOEI concede mucha importancia a la formación del docente en lenguas indígenas y al tratamiento de estas y de las culturas en el currículum, ya que se pretende garantizar el derecho de los alumnos a educarse en sus propias lenguas, así como fortalecer los idiomas que se hablan en Ecuador (artículos 2, 3, 6 y 7), la plurinacionalidad y la interculturalidad en el marco del Buen Vivir y la identidad, la lengua y la cultura de los pueblos y nacionalidades indígenas (artículo 80). El texto normativo se impregna de un nuevo discurso en el que insistentemente se hace referencia a las “claves” de la Revolución Ciudadana: interculturalidad, plurinacionalidad, Buen Vivir y/o Sumak Kawsay, identidad y diversidad cultural. Sin embargo, respecto a las categorías de interculturalidad y plurinacionalidad, debe subrayarse que, si bien estas son referidas constantemente a lo largo de todo el texto legal, no se marca una distinción entre ambas. Interculturalidad y plurinacionalidad son dos conceptos complementarios, pero distintos. Asimismo, tampoco se profundiza en la importancia de estas categorías para construir desde el sistema educativo el Estado intercultural y plurinacional y para acabar con la desigualdad existente. Al contrario, el

texto presenta una concepción funcional de dichas categorías (Tubino, 2004, 2005; Walsh, 2002, 2008) en la que se limita a reconocer la diversidad cultural del país, pero no incide sobre las causas estructurales que colocan en posiciones asimétricas a los distintos grupos socioculturales y que generan situaciones de desigualdad ni explica cómo se procederá para acabar con las mismas tanto desde el Sistema Nacional de Educación como desde el SEIB. Lo mismo puede decirse respecto a la UNAE, referida en el artículo 76, cuyo objetivo es “fomentar el ejercicio de la docencia, de cargos directivos y administrativos y de apoyo en el Sistema Nacional de Educación”. Lo único que recoge la LOEI al respecto es que esta institución “tiene carácter plurinacional promoviendo el conocimiento intercultural en sus múltiples dimensiones y será gratuita”, sin detallar nada más.

La reorganización administrativo-territorial del sistema educativo hispano y del SEIB representa otro cambio importante introducido por la LOEI, pasando de direcciones provinciales y direcciones provinciales interculturales bilingües a una organización integral por zonas, distritos y circuitos para todo el Sistema Nacional de Educación. La nueva organización territorial pone especial énfasis en la cobertura educativa intercultural bilingüe en los distintos rangos administrativo-territoriales zonales, distritales y circuitales (artículos 27, 28, 29 y 30), es decir, mientras que la DINEIB se recentraliza, la nueva estructura del Sistema Nacional de Educación se rige por niveles desconcentrados.

De la misma manera, se modifica la anterior estructura del Sistema Educativo, que estaba integrada por la Educación Preprimaria (o EIFC para el SEIB), Primaria, Secundaria y Bachillerato (desde donde se pasaba a la universidad) a organizarse por niveles educativos. Estos son los de EI (o EIFC) EGB y BGU, dentro del que se contemplan las modalidades de Ciencias, Técnico o Complementario (y dentro de este último se establecen las especialidades de Técnico Productivo y Artístico) (artículos 43a-b y 44a-b). Estos niveles están articulados con la Educación Superior, que queda fuera de la regulación de la LOEI y se rige por su propia normativa (artículo 1).

También se crea el Instituto Nacional de Evaluación Educativa para garantizar la calidad de la educación. Se determina un procedimiento de autoevaluación para los establecimientos educativos —con la ayuda de un asesor educativo— y otro para los auditores, que tienen que realizar una evaluación externa conforme a los estándares de calidad establecidos por el gobierno (artículos 67, 68 y 69). Debe tenerse en cuenta que estos estándares de calidad responden al modelo educativo hispano-occidental, a pesar de que se hable de un Sistema Nacional de Educación que se presume intercultural. Por este motivo, muchas unidades educativas de tipo comunitario —rurales y urbanas— que desarrollan modelos educativos indígenas están teniendo problemas para superar la evaluación y corren el riesgo de ser clausuradas (Rodríguez, 2018). No sucede lo mismo con las Unidades del Milenio, ya que al ser creadas por la Revolución Ciudadana responden a sus propios estándares.

A nivel de educación superior, también los estándares hispano-occidentales de calidad establecidos son los que rigen la evaluación de las universidades. Por esta razón la Universidad Indígena Amawtay Wasi fue clausurada en 2013, al haber sido construida sobre una lógica educativa adaptada a las necesidades de los pueblos y nacionalidades indígenas y no sobre el modelo hispano de educación superior. Llama poderosamente la atención que el mismo año en el que la Revolución Ciudadana cerraba la Amawtay Wasi —directamente ligada a las cosmovisiones indígenas y al verdadero Sumak Kawsay— constituyera cuatro “Universidades de Excelencia” de cuño europeo-occidental, estando dos de ellas directamente dirigidas a la explotación de la matriz productiva (Yachay e Ikiam).

Dentro de estas nuevas reformas, la recentralización de la DI-NEIB y su pérdida de autonomía técnica, financiera y administrativa ha supuesto uno de los principales retrocesos respecto al avance logrado por el movimiento indígena, tanto en su lucha por la EIB como por la construcción del Estado intercultural y plurinacional ello ha significado la pérdida de un espacio político muy importante para los pueblos y nacionalidades quienes desde esta instancia desconcentraba ejercían el derecho a ejercer libremente sobre su propia educación lo cual contra-

dice el principio de plurinacionalidad y el derecho de autonomía y libre determinación.

La nueva dirección del sistema educativo: hacia la matriz productiva

Las políticas desarrolladas por el Gobierno de la Revolución Ciudadana vienen siguiendo tres planes fundamentales: el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2010, el Plan Nacional para el Buen Vivir 2009-2013 y el Plan Nacional para el Buen Vivir 2013-2017.

El Plan Nacional de Desarrollo fue la propuesta de cambio que presentó Alianza PAÍS como programa de Gobierno para las elecciones de 2006 y que se empezó a ejecutar a partir de 2007. Dentro de este Plan se contemplaron, entre otros elementos, la universalidad y gratuidad de servicios básicos como el de salud y educación. En relación a la EIB, el Plan recogió entre sus objetivos y políticas el fortalecimiento del SEIB para garantizar una educación de calidad que favoreciera las identidades de los pueblos y nacionalidades indígenas y promoviera el uso de las lenguas vernáculas. Para ello, se hizo referencia a la necesidad de:

Capacitación y formación técnica y profesional de recursos humanos indígenas; la incorporación de elementos culturales propios de los pueblos indígenas y afroecuatorianos en el currículum educativo, la promoción y difusión de los saberes ancestrales; y la generación de articulaciones y sinergias entre los sistemas educativos al interior del Ministerio de Educación, de manera que la interculturalidad sea un eje de todo el sistema educativo nacional y no solamente de la educación para pueblos y nacionalidades indígenas (SENPLADES, 2007, p. 108).

El Plan Nacional de Desarrollo dejó de ejecutarse en 2008. Después de la celebración del proceso constituyente en Montecristi, el Gobierno decidió paralizarlo y poner en marcha el Plan Nacional para el Buen Vivir 2009-2013, donde las estrategias y objetivos políticos de la Revolución Ciudadana se detallaron y explicaron más pormenorizadamente.

Siguiendo la línea del Plan anterior, y basándose en los principios de la nueva Constitución aprobada en 2008, el Plan Nacional del Buen Vivir 2009-2013 señalaba entre sus objetivos: reforzar la identidad nacional,

las identidades diversas, la plurinacionalidad y la interculturalidad, mejorar la calidad de vida de la población y garantizar el respeto de los derechos humanos y de la naturaleza, promoviendo la sostenibilidad territorial y global en oposición al capitalismo. Asimismo, recogió los planteamientos de los pueblos y nacionalidades andino-amazónicas, asumiendo el Sumak Kawsay como centro de las políticas públicas y como horizonte político del socialismo de la Revolución Ciudadana, cuya meta era la defensa y el fortalecimiento de la sociedad, del trabajo y de la vida en todas sus formas (SENPLADES, 2009). También se siguió contemplando, en este y en el Plan Nacional 2013-2017, la introducción del enfoque intercultural en el Sistema de Educación Nacional y el fortalecimiento del SEIB.

Lo más importante de este Plan (2009-2013) es que introduce un cambio de lógica económica vinculado a la educación. Establece como necesario el cambio de la matriz productiva, la cual debe transitar desde un esquema primario, exportador y extractivista hacia otro que privilegie la producción diversificada y ecoeficiente y los servicios basados en los conocimientos y la biodiversidad —como el ecoturismo y la biomedicina— (SENPLADES, 2009, p. 85). Para ello, establece como necesaria la transformación de la educación superior y la transferencia del conocimiento a través de la ciencia, la tecnología y la innovación; dicho de otra forma, se pretende que la investigación en universidades e institutos públicos beneficie a la industria del Estado (SENPLADES, 2009, p. 85).

Este plan reconoció como campos importantes para la industria nacional el de la biodiversidad, la producción, transmisión y consumo de energías —petróleo, hidrocarburos, minería, entre otras— y el de las TIC. Estas se consideraron áreas específicas vinculadas a las necesidades de producción y desarrollo del país, y para su impulso el Estado promovió medidas de gratuidad en el acceso a la educación superior mediante un sistema meritocrático. La inversión en la formación de especialistas en estas áreas ha sido asumida como parte de las políticas públicas estatales, dentro de las que también se contempla la oferta de becas para

estudios de postgrado en universidades de primer nivel y otros mecanismos que eviten la fuga de cerebros y promuevan la repatriación de ecuatorianos/as altamente formados.

De la misma manera, el Plan 2009-2013 subrayaba como preferente la inversión en las TIC para la Revolución Educativa (SENPLADES, 2009, p. 64). En este sentido, el Estado debía garantizar que la infraestructura para conectividad y telecomunicaciones, y la dotación de hardware cubrieran todo el territorio nacional —esto puede verse claramente a través de las Unidades Educativas del Milenio—.

Por su parte, el Plan Nacional para el Buen Vivir 2013-2017, recoge en términos generales los presupuestos establecidos en el anterior (2009-2013). Insiste en el respeto a los derechos educativos de la población para combatir la pobreza, por ello, mantiene la universalización de la EGB y el BGU y la gratuidad en el acceso a la educación superior universitaria, como objetivos fundamentales. En este sentido, introduce algunas metas educativas específicas para el periodo 2013-2017: universalizar la cobertura de programas de primera infancia para niños/as menores de 5 años en situación de pobreza y alcanzar el 65% a nivel nacional; universalizar la tasa neta de asistencia a la EI, EGB y BGU, así como a la educación superior; reducir el analfabetismo en la población indígena y montubia entre 15 y 49 años de edad al 40% (SENPLADES, 2014, p. 55); potenciar el rol de los docentes y otros profesionales de la educación, como actores claves en el proceso de calidad educativa; y alcanzar el 85% de profesores universitarios con título de cuarto nivel (SENPLADES, 2014, p. 61).

La lógica de esta inversión responde a la obtención posterior de rendimientos económicos altos, a través de la orientación de la educación —especialmente de la educación superior— hacia la matriz energética del Estado. Por ello ha sido prioritario consolidar el sistema de educación superior y otros centros de investigación aplicada que permitan la generación de ingresos para la economía nacional (SENPLADES, 2009).

Asimismo, el plan 2013-2017 reitera la innovación científica y tecnológica y la creación de universidades y centros de investigación de excelencia, para promover el cambio de la matriz productiva. En este sentido, remarca nuevamente la importancia de la interacción entre la educación, el sector productivo y la investigación científica y tecnológica, dentro de lo que da en llamar la Revolución Educativa del Conocimiento. Por tanto, si descendemos a estas normativas de menor rango, donde claramente se explicita la política económica del Estado y se concreta la explotación de los recursos naturales con el apoyo del sistema educativo, puede verse que a pesar del reconocimiento de la naturaleza como sujeto de derechos (artículo 72, Constitución, 2008) y de la incorporación del Sumak Kawsay como objetivo de la nación (artículo 275, Constitución, 2008) y base de las políticas públicas, el extractivismo sigue siendo el motor del desarrollo, escondido bajo el velo discursivo del Sumak Kawsay.

Las Unidades Educativas del Milenio

A inicios de 2007, el Gobierno Correa impulsó la creación de una nueva modalidad de centros nacionales para EI, EGB y BGU: las llamadas Unidades Educativas del Milenio o escuelas eje. Ya en 2005 Ecuador había suscrito junto con 147 países más la Declaración del Milenio. Aquí se establecieron una serie de metas —las Metas de Desarrollo del Milenio— que debían lograrse hasta 2015, dentro de un proyecto que en Ecuador se llamó Plan Decenal de Educación 2006-2015. Entre estas metas destacaba la de la educación, para la que se determinó que en el periodo previsto 2006-2015 todos los niños y niñas deberían tener igualdad en el acceso a la misma y la oportunidad de completar el nivel primario y secundario.

Desde su creación, las Unidades Educativas del Milenio se inscribieron en la jurisdicción de la DINEIB y se establecieron en zonas indígenas. La primera de ellas se abrió en la comunidad de Zumbahua (parroquia de Zumbahua, cantón Pujilí, provincia de Cotopaxi) en 2007: la Unidad del Milenio Cacique Tumbalá.

Una de las características más destacables de la nueva tipología de escuelas es su equipamiento. Las Unidades del Milenio poseen una amplia y diversificada infraestructura compuesta por bibliotecas, laboratorios de física, química, tecnología e idiomas, pistas deportivas, auditorios y comedores. También cuentan con conexión a internet y con modernos equipos tecnológicos incorporados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto se corresponde con la inversión en TIC y hardware para todo el territorio nacional que anunciaba el Plan Nacional para el Buen Vivir 2009-2013 y recogía posteriormente el Plan 2013-2017, dentro del marco de la Revolución Educativa.

El objetivo fue sustituir las escuelas que seguían el modelo educativo comunitario de la CONAIE por las Unidades Educativas del Milenio, definidas desde el propio Gobierno como “instituciones educativas públicas, con carácter experimental de alto nivel, fundamentadas en conceptos técnicos, pedagógicos y administrativos innovadores, como referentes de la nueva educación pública del país” (Ministerio de Educación, s/f). Se pretendía hacer de éste un modelo escolar estandarizado y extendido a todo el territorio nacional, puesto que según el presidente Correa “las mal llamadas escuelas comunitarias son escuelas de la pobreza” (Torres, 2013, s/n). Por ello, una vez que el proyecto fue puesto en marcha, el Gobierno planificó el cierre de 18 000 escuelas comunales entre 2013 y 2017, su sustitución por Unidades Educativas del Milenio y la reubicación de los alumnos de los centros cerrados en los nuevos establecimientos, tal como establece el Plan de Reordenamiento de la Oferta Educativa puesto en marcha en 2012 y presentado en junio de 2013 en Quito, por el entonces Ministro de Educación Augusto Espinosa (Ministerio de Educación, 2013, s/n).

Para el desarrollo de la Red Nacional de Unidades Educativas del Milenio, el Estado ha venido justificando el impulso de la actividad extractiva y petrolera en el Parque Yasuní, en la Amazonía ecuatoriana, así como el desarrollo de proyectos de megaminería también en la región amazónica. Según el expresidente Correa, solo así, y mediante estos beneficios económicos obtenidos, podría invertirse en educación (entre

otros sectores) y reducirse la pobreza. Esto explica, por ejemplo, la extracción de petróleo en junio de 2016 de una reserva amazónica de la biosfera, cerca de la estación Tiputini, dentro del Parque Yasuní (*El Comercio*, 19/05/2016). Así, vuelven a contradecirse los derechos reconocidos a la naturaleza por la Constitución ecuatoriana y el propio Sumak Kawsay, asumido como pilar de las políticas públicas de la Revolución Ciudadana. El Sumak Kawsay se presenta como un eslogan y como una reivindicación plenamente indígena a la que el Ecuador de la Revolución Ciudadana responde ofreciendo políticas asistenciales para los pobres, pero a través de políticas extractivistas (Gudynas, 2001 en Houtart, 01/02/2012), lo que nos lleva a firmar con Houtart (01/02/2012) que “las tentativas por ablandar el sistema, humanizarlo, pintarlo de verde, son ilusorias”.

Como consecuencia de esta estandarización educativa nacional, ya se han cerrado cerca de 10 000 centros educativos comunitarios no solo por la falta de apoyo institucional, sino también por los obstáculos que plantea el Gobierno para su continuidad. En la actualidad (2018) en Ecuador existen 97 Unidades Educativas del Milenio en funcionamiento y 38 en construcción (Ministerio de Educación, s/f).²⁸

El elevado coste de las Unidades del Milenio, sin embargo, llevó en 2016 a plantear otro modelo de escuelas para las comunidades indígenas, pero de características y calidad similares. Las primeras Unidades del Milenio, como la ya mencionada Cacique Tumbalá y la Sumak Yachana Wasi (construida en 2011 en la comunidad de Colimbuela, parroquia de Imantag, cantón Cotacachi, provincia de Imbabura), requirieron una inversión de entre 1 y 3 millones de dólares. Las que se construyeron posteriormente pasaron a ser megaplanteles en los que se invirtieron 5 millones de dólares e incluso más. Esto implicó una inversión de más de 300 millones de dólares en las 70 Unidades del Milenio construidas en el periodo 2008-2016 (Torres, 2017, s/n), así como la construcción —a partir de 2016— de las denominadas Unidades Educativas del Siglo XXI: escuelas prefabricadas por la —no por casualidad— empresa China Railway, con

28 Corte al 1 de febrero de 2018.

sede en la provincia de Manabí. Aunque el impulso a este nuevo modelo responde al elevado gasto público requerido para la continuación del proyecto de Unidades del Milenio, Correa justificó su puesta en marcha por una demora en la construcción de la infraestructura prometida en los plazos previamente anunciados: hasta 2017 se previó la construcción de 300 unidades, pero en 2015 el ministro Espinosa anunció ya la construcción de 200 unidades prefabricadas con los mismos estándares que las Unidades del Milenio para 2016 (*El Telégrafo*, 21/10/2015), con capacidad para 1 140 estudiantes en turno matutino y vespertino, y con un costo menor a 1 millón de dólares, a diferencia de los 5 millones requeridos por cada Unidad del Milenio (*El Comercio*, 24/09/2016).

Asimismo, deben señalarse las críticas a las Unidades del Milenio por parte de Lenin Moreno en octubre de 2016, vicepresidente de Correa entre los años 2007 y 2013 y candidato a las elecciones presidenciales que acabaría ganando en mayo de 2017. Moreno resalta la elevada inversión en estas escuelas, plantea un mejor reparto de los recursos económicos, ya que “con el dinero que cuesta una escuela del milenio, podríamos haber hecho 10 escuelas” (*Teleamazonas*, 28/10/2016), y subraya la necesidad de ofrecer cobertura educativa a aquéllas comunidades más alejadas de la Unidad del Milenio de referencia en cada caso, entre las que se encuentran comunidades de difícil acceso. De hecho, durante un trabajo de campo etnográfico (Rodríguez, 2018) se constató la vulneración del derecho de acceso a la educación por parte de estudiantes pertenecientes a comunidades indígenas muy alejadas que no podían ir a la escuela porque la escuela de su comunidad había sido clausurada por la apertura de una Unidad del Milenio a la que no podían llegar por estar demasiado lejos. Esta circunstancia reproduce la pobreza entre los indígenas, ya que no tienen acceso a la educación, y contradice el fin con el que se pusieron en marcha las Unidades del Milenio: teóricamente, acabar con la desigualdad y la pobreza desde el ámbito educativo.

Si bien estamos de acuerdo con las críticas del presidente Lenin Moreno sobre los aspectos económicos, logísticos y de cobertura educativa de las Unidades del Milenio —nuestra investigación etnográfica

fica permitió corroborar que la realidad muestra muy a las claras las incoherencias entre los discursos y las prácticas (Rodríguez, 2018)—, estas críticas no van mas allá de los aspectos meramente materiales y no responden a las demandas de los destinatarios a los que supuestamente, este proyecto va dirigido: los pueblos y nacionalidades indígenas. Muchos padres y madres de familia y la propia CONAIE, se oponen a las Unidades del Milenio, a su versión renovada, las Escuelas del Siglo XXI, y al modelo de EIB que se desarrolla en ellas. Bajo cualquiera de estas denominaciones y formas, el proyecto educativo implementado, que se presume “intercultural”, sigue desarrollando un currículo de la asimilación a través del que se promueven procesos de mestización y desindianización que vulneran los derechos de los pueblos y nacionalidades indígenas e impugnan el reconocimiento de Ecuador como Estado intercultural y plurinacional (Rodríguez, 2017a, 2017b). Dicho de otra forma: el presidente Moreno cuestiona los aspectos materiales del modelo educativo, pero no los contenidos de ese modelo educativo. Consideramos que este cuestionamiento debería contemplar todos los elementos que lo integran y no discriminar una importante cuestión de fondo: la posibilidad real de construir el Estado intercultural y plurinacional a través de la EIB.

La creación de las Universidades de Excelencia

En correspondencia con los objetivos marcados para la educación superior, y tras la aprobación de la LOES en 2010, durante la Asamblea Nacional de noviembre de 2013 se aprobó la constitución de cuatro Universidades de Excelencia. Yachay (Ciudad del Conocimiento), UNIARTE (Universidad de las Artes), Ikiam (Universidad Regional Amazónica) y UNAE (Universidad Nacional de Educación). Como ya se señaló anteriormente, resulta paradójico que en el mismo año en que la Revolución Ciudadana clausuraba la Universidad Intercultural Amawtay Wasi, aprobara la constitución de estas cuatro universidades llamadas “de excelencia”, algunas de ellas con términos indígenas, pero sustentadas sobre modelos europeos de educación superior.

Yachay, ubicada en la provincia de Imbabura (cantón San Miguel, Urcuquí), es la primera Ciudad del Conocimiento de América Latina. Ha sido constituida por el Consejo Sectorial de la Producción, quien la declaró ZEDE de tipo tecnológico, industrial y logístico. Los objetivos de esta universidad son promover los encadenamientos productivos de los sectores económicos y diversificar la oferta exportable (Ministerio de Educación, s/f).

El eje principal de la Ciudad del Conocimiento es la UTE. La UTE se inició en 2014 con la primera promoción de estudiantes. Incorpora a docentes e investigadores nacionales e internacionales de las mejores universidades y centros de investigación del mundo. También integra a expertos y profesionales de firmas como Microsoft, Telefónica y Cisco para desarrollar el primer parque tecnológico propio del Ecuador, y acoge el Plan Maestro elaborado por la firma Coreana IFEZ (Incheon Free Economic Zone), que aborda áreas de investigación como las de manejo de suelos y movilidad y forma urbana (Ministerio de Educación, s/f).

Yachay se estructura en base a cuatro sectores, cuyas funciones y propósitos son los siguientes (Ministerio de Educación, s/f):

- Sector del Conocimiento: educación, investigación e innovación, dispone de una universidad e institutos públicos de investigación e ingeniería de negocios.
- Sector de Tecnología Industrial: investigación y desarrollo (I+D) e industria.
- Sector de Turismo Responsable: fortalecimiento económico de la ciudad mediante el turismo responsable.
- Sector de Agricultura y Biotecnología: genera un alto valor agregado a la agricultura mediante la aplicación de procesos de investigación en el campo.

Cabe señalar que, aunque los planes nacionales para el Buen Vivir 2009-2013 y 2013-2017 no lo hagan explícito, existe una articulación directa entre las enseñanzas medias y superiores que se concreta a través de acuerdos entre Unidades Educativas del Milenio y estas Univer-

sidades de Excelencia (concretamente Yachay e Ikiam). Este es el caso de la referida Unidad Educativa del Milenio Sumak Yachana Wasi y Yachay, cuyo convenio permite a los bachilleres de dicha escuela acceder posteriormente a la educación superior en la mencionada universidad (Asamblea Nacional, 20/01/2015).

De las cuatro universidades, Yachay es la más importante para el Gobierno, según el expresidente Correa. Por su parte, el actual presidente Lenin Moreno señala una serie de anomalías en el funcionamiento de esta universidad —como el abandono de vías de tierra y de cinco edificios desde 2015 por fallas estructurales y una sobreestimación de inversiones realizadas (*El Universo*, 13/09/2017)—, lo que le ha llevado a anunciar la realización de algunos ajustes que permitan mejorar y continuar con el funcionamiento de Yachay, que seguirá estando dirigida a la explotación de la matriz productiva (*El Comercio*, 12/09/2017).

UNIARTES nació bajo la coordinación y gestión del Ministerio de Cultura y comenzó su actividad en 2014, en la ciudad de Guayaquil. Su oferta formativa integra cinco programas de pregrado y postgrado de formación artística: Cine y Artes Audiovisuales y Artes Literarias Interculturales (programas con los que empezó en 2014), Artes Escénicas Teatrales y del Movimiento (programa iniciado en 2015), Artes Visuales y Aplicadas y Artes Musicales y Sonoras (que han arrancado en 2017).

La actividad docente e investigadora de UNIARTES se orienta hacia la producción creativa en artes, la reflexión crítica y la vinculación del arte con la transformación social (Ministerio de Educación, s/f). Asume como principios la interculturalidad, la decolonialidad del arte y de la estética, la equidad integral, el pensamiento crítico, la libertad artística, el compromiso social, el inter-aprendizaje entre comunidades, entre otros (Ministerio de Educación, s/f). Sin embargo, algunos investigadores especializados como Lourdes Méndez cuestionan los programas de esta universidad:

...de tendencia solo aparentemente crítica, desde los que se difunde el hoy políticamente correcto discurso sobre la decolonización del poder-saber-ser, y la forma en la que este se inscribe al hilo de una reestructu-

ración del sistema universitario ecuatoriano, en el que, a falta de sólidas bases sobre las que construir los cambios necesarios, se importan modelos y esquemas educativos occidentales de competitividad a modo de colonialismo académico (2014, p. 3630).

La Universidad Ikiam (“selva”, en shuar) o Universidad Regional Amazónica, de la que Lenin Moreno fue nombrado padrino en 2013 (PROFEDUS, 26/01/2013), se ubica en la Amazonía ecuatoriana, a 6 kilómetros de la ciudad del Tena, en la provincia de Napo. Dispone de un laboratorio vivo con una extensión de 93 264 hectáreas compuesto por 6 ecosistemas, lo que encierra un potencial biológico y genético muy importante para la investigación científica (Ministerio Coordinador de Conocimiento y Talento Humano, s/f).

Esta universidad ha definido sus objetivos en tres líneas:

- La generación de procesos sistemáticos de investigación, el desarrollo de tecnología de impacto en el sector productivo y la diseminación del conocimiento científico.
- El desarrollo de programas académicos con estándares internacionales de excelencia para la formación de científicos y profesionales con perfiles innovadores.
- La articulación de redes de investigación nacionales, regionales e internacionales en áreas estratégicas orientadas a la solución de problemas que afectan a la humanidad (Ministerio Coordinador de Conocimiento y Talento Humano, s/f).

De acuerdo con Alianza PAÍS, la Amazonía ha sido una región históricamente postergada que ahora se dirige hacia el desarrollo y la Revolución (Ciudadana) (PROFEDUS, 26/01/2013). Claro que, por un lado, habría que interpelarse sobre qué tipo de revolución se busca para la Amazonía, a quién iría dirigida y a quién beneficiaría, y por otro, habría que tener en cuenta que, atendiendo a la máxima indígena adoptada por la Revolución Ciudadana, el Sumak Kawsay, es un contrasentido dirigir esta región reconocida como una de las de mayor biodiversidad del mundo al desarrollo. El Sumak Kawsay, entendido correctamente,

busca una alternativa al desarrollo para construir una vida en equilibrio, respeto y equidad entre el ser humano y la naturaleza, entre el individuo y la comunidad y entre comunidades distintas (Moreno, 2014, pp. 1164-1165). Asimismo, el modelo de desarrollo puesto en marcha por Alianza PAÍS en la Amazonía (y apoyado por universidades como Ikiam) encuentra su fundamento en la explotación de los recursos naturales como el petróleo y los minerales, provocando la contaminación de los ríos, la tala de árboles, la muerte de numerosos animales y la desaparición de especies en peligro de extinción, en definitiva, la destrucción de los ecosistemas. Estos ecosistemas son el soporte de la sustentabilidad de la naturaleza y de la supervivencia económica y sociocultural de muchos pueblos indígenas, sometidos a desplazamientos forzosos para la explotación de los recursos de sus territorios en no pocas ocasiones militarizados para la expulsión de sus residentes, provocando su empobrecimiento (Lamberti, 08/02/2011). Es muy llamativo que miembros de la Revolución Ciudadana consideren que “nosotros en Ecuador debemos vivir agradecidos por la Amazonía” (PROFEDUS, 26/01/2013), en referencia al desarrollo económico del país a partir de la explotación de los recursos naturales, y que hablen de ésta como cuna de la Revolución del Conocimiento y referente internacional de la conservación ambiental.

Por último, la UNAE, localizada en la provincia del Cañar (parroquia Javier Loyola, Chuquipata), nació con el propósito de formar a profesionales de la educación para favorecer al Sistema Nacional de Educación. Empezó su actividad académica en abril de 2014 y desde su creación se ha inscrito dentro de la LOES y de la LOEI. En tal sentido, la UNAE ha establecido una articulación con los ISPED para la formación de profesionales de apoyo a nivel de tecnología y con los ISPEDIB, orientados hacia la formación intercultural en docencia de lenguas ancestrales.

El acceso a la UNAE se hace a través de un sistema de nivelación en el que los candidatos y candidatas deben superar el ENES y obtener un mínimo de 800 puntos sobre 1 000. Una vez superada la prueba de acceso, el alumnado se inscribe en los siguientes programas de estudio: Licenciatura en Educación de las Ciencias Experimentales, Licenciatura

ra en Ciencias de la Educación Especial, Licenciatura en Ciencias de la Educación Inicial, Licenciatura en Ciencias de la Educación Básica, Licenciatura en Ciencias de la Educación Intercultural Bilingüe y Licenciatura en Ciencias de la Educación en Artes —programa no iniciado— (UNAE, s/f).

Para la capacitación del personal docente en EIB, la UNAE contempla la formación en lenguas ancestrales, aunque esto se ha puesto en marcha hace relativamente poco tiempo. Al contrario, desde que la UNAE comenzó a funcionar, se desarrolló un plan de formación en inglés en convenio con la Universidad Estatal de Kansas (Estados Unidos). Para ello, el Estado ofrece becas a los estudiantes con el objetivo de que mejoren sus competencias lingüísticas en este idioma (Ministerio de Educación, s/f). No se ofrece el mismo apoyo a la formación y capacitación docente en lenguas indígenas.

Atendiendo a las mallas curriculares que se desarrollan en esta universidad, hay que señalar que la formación en lenguas indígenas de los futuros docentes de EIB sólo se imparte durante dos semestres de un total de nueve (cuatro años y medio) (UNAE, s/f). Un periodo de formación, consideramos, insuficiente dada la complejidad de las lenguas indígenas que los docentes deben manejar, tanto en forma oral como escrita, para dirigir y desarrollar adecuadamente los procesos de instrucción dentro de la modalidad educativa intercultural bilingüe.

Respecto a la interculturalidad, si bien la carrera de EIB incorpora contenidos relativos a la misma durante todo el desarrollo de la malla curricular, en el resto de carreras, pese a tratarse de un Sistema Nacional de Educación supuestamente intercultural, la perspectiva intercultural o bien no se contempla (como es el caso de la carrera de Educación en Ciencias Experimentales) (UNAE, s/f), o bien, como es el caso de las carreras de Educación Inicial, Básica y Especial (UNAE, s/f), se imparte una materia aislada —dos en el caso de la Educación Básica—, sin transversalizarse la perspectiva intercultural de la educación en todo el proceso formativo del docente. Algo que tampoco es de extrañar, si tenemos en cuenta que la misma perspectiva intercultural tampoco se

transversaliza en las escuelas del Sistema Nacional de Educación, teóricamente intercultural, dirigido a estudiantes blanco-mestizos, ni en el propio SEIB (Rodríguez, 2017a, 2017b). De esta manera, aunque la Revolución Ciudadana haga alusiones insistentemente a su ya agotado slogan de “interculturalidad para todos” y desde la propia UNAE se manifieste un deseo por contar con “profesionales de la educación nacional con vocación participativa, que incentivan el involucramiento de diversos actores sociales y construyan la sociedad del Sumak Kawsay en el marco de las políticas del sistema educativo nacional” (UNAE, s/f) —habría que preguntar qué se entiende por “sociedad del Sumak Kawsay”—, la interculturalidad sigue siendo entendida como una cuestión que atañe exclusivamente a los indígenas. Por tanto, eso a lo que se llama “interculturalidad” no puede considerarse como tal, ya que no se promueve un proceso de doble vía en el que se desarrollen los interaprendizajes y el conocimiento y reconocimiento de los grupos socioculturales que intervienen en el contacto interétnico desde la igualdad. La interculturalidad no es entendida como un proyecto político dirigido al conjunto de la sociedad ecuatoriana.

Cabe preguntarse por el futuro de las Unidades del Milenio y de las Universidades de Excelencia, dado que —pese a una reducción del gasto en las primeras— estos proyectos requieren de mucha inversión. Al respecto, debemos señalar la crisis económica que Ecuador arrastra desde 2013 debido a la caída en los precios del petróleo y otros acontecimientos importantes como el terremoto de abril de 2016 que afectó considerablemente a numerosas provincias que necesitan reconstruir su infraestructura y prestar asistencia a los damnificados. Situaciones como estas reclaman fondos públicos con carácter urgente y restan presupuestos al sector de la educación.

Habrá que ver en qué dirección soplan ahora los vientos de la segunda etapa de la Revolución Ciudadana, liderada por Lenin Moreno, y si sus intenciones anunciadas de devolver la autonomía de la DINEIB a los pueblos y nacionalidades indígenas a lo largo de 2018, de re-abrir la Universidad Intercultural Amawtay Wasi, de llevar a cabo una reorga-

nización presupuestaria para las Unidades del Milenio, las Escuelas del Siglo XXI y las Universidades de Excelencia, y de resolver los problemas de cobertura escolar (*El Telégrafo*, 05/07/2017) —aunque no se ha cuestionado el modelo de educación intercultural bilingüe implementado en el SEIB ni el de educación intercultural implementado en el Sistema Educativo Nacional— permitirán orientar la educación hacia la construcción real del Ecuador como un Estado oficialmente declarado intercultural y plurinacional.

Conclusiones

En Ecuador, las relaciones de dominación entre indígenas y blanco-mestizos llevaron al movimiento indígena a incorporar la reivindicación de la interculturalidad y el bilingüismo en sus discursos y propuestas educativas a partir de los años 60 y 70, consciente de las condiciones históricas de subalternidad, exclusión y opresión de los pueblos indígenas. La desigualdad estructural entre nacionalidades indígenas y sociedad blanco-mestiza fue lo que más tarde llevaría a la CONAIE a demandar la refundación del Estado desde la interculturalidad y la plurinacionalidad, y a considerar la EIB como la herramienta clave para ello. Por esto la EIB termina por convertirse en la base de su proyecto político.

La educación es una herramienta estratégicamente importante para la construcción de un determinado tipo de sociedad y de Estado, y la escuela es el espacio privilegiado para ello. Un espacio en el que pueden conocerse y reconocerse mutuamente los distintos grupos étnicos, un laboratorio vivo en el que se construye la sociedad futura y desde donde pueden favorecerse las relaciones interculturales igualitarias. Por ello en países como el Ecuador la propuesta educativa del movimiento indígena ha estado dirigida desde el principio al conjunto de la sociedad nacional y no solo a los indígenas.

El recorrido por la evolución histórica del sistema educativo ecuatoriano nos ha obligado a analizar también los discursos sociopolíticos vinculados a la educación de los indígenas y las políticas que les han acompañado. Por ello se han analizado la legislación y los proyectos y programas llevados a cabo en cada momento por parte de distintas organizaciones, de la Iglesia Católica más progresista y del propio Estado.

El resultado obtenido es que las políticas educativas estatales han estado en todo momento dirigidas, de hecho, a la integración-asimilación de los pueblos indígenas para la creación de un Estado unitario, homogéneo y monocultural que le permitiera avanzar en su proyecto socio-político-económico.

Las políticas educativas desarrolladas por el Estado desde los años 40 bajo el discurso de la integración y la alfabetización de la población rural, y materializadas en la castellanización de la población indígena, llevaron a los pueblos y nacionalidades a demandar el aprendizaje del castellano desde una perspectiva instrumental para ganar espacios de representación política dentro del Estado y establecer cauces de comunicación con este y con la sociedad dominante. Pero fue a partir de los años 70, durante los 80 y especialmente en los 90, momento en el que el movimiento indígena se consolida definitivamente en Ecuador, cuando la demanda pasó a ser una EIB dirigida a la construcción del Estado intercultural y plurinacional. Indiscutiblemente, la institucionalización de la EIB, la creación de la DINEIB, la declaratoria del Estado intercultural y plurinacional, y la incorporación del Sumak Kawsay en la Constitución de 2008, han sido los mayores logros del movimiento. Estas consignas han sido incorporadas por el Gobierno de la Revolución Ciudadana como parte de su propio discurso, pero con el mismo objetivo de crear y mantener, en la práctica, un Estado monocultural y unitario, y un modelo económico extractivista, propio de los sistemas occidentales capitalistas, como demuestran la actividad extractiva petrolera y los proyectos de megaminería que se están desarrollando en diferentes provincias amazónicas. La interculturalidad, la plurinacionalidad y el Sumak Kawsay —estratégicamente traducido como “Buen Vivir”— se han asumido nominalmente en las políticas públicas con la finalidad de mantener el control del conflicto étnico y desarticular las luchas indígenas, pero sin darles operatividad real.

Entendido correctamente, el concepto de interculturalidad es adecuado para tratar la diversidad cultural y alcanzar mayores niveles de justicia social. El problema deviene cuando se hace un uso perverso del

término, vaciándolo de su significado conceptual verdadero, y cuando se emplea de manera abusiva para referirse a cualquier relación entre culturas sin cuestionar en qué condiciones tiene lugar, lo que lo hace fácilmente manipulable para anular su capacidad de transformar la realidad y mantener el orden vigente. Las relaciones entre culturas son una constante histórica, pero si no se parte de una situación de igualdad entre los grupos étnicos que entran en contacto, la interculturalidad no existe. Dicho de otra forma, podrá llamarse interculturalidad a cualquier tipo de relación entre individuos de diferentes culturas, incluidas las relaciones de dominación que se construyen a partir de lógicas jerárquicas.

Las normativas que actualmente rigen el Sistema Nacional de Educación y el SEIB, en efecto, incorporan la interculturalidad y la plurinacionalidad, pero desde una concepción que se limita a reconocer y describir la diversidad cultural existente en el país, sin explicar cómo serán modificadas las estructuras del Estado sobre la base de estas categorías para acabar con la desigualdad desde la vertiente educativa. De la misma manera, tampoco se explica cómo se insertarán la interculturalidad y la plurinacionalidad en las estructuras, programas e instrumentos del Sistema Educativo Intercultural Bilingüe y Nacional y en la UNAE.

Desde estos planteamientos, tanto la Constitución como la LOEI incorporan dichos elementos y definen el Sumak Kawsay como base de las políticas públicas. Todas estas consignas también están presentes en el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2010, en el Plan Nacional para el Buen Vivir 2009-2013 y 2013-2017. Pero es en estas últimas normativas de menor rango donde realmente se explicita la política pública del Estado y se determina claramente que el proyecto educativo —concretado en Unidades del Milenio y Universidades de Excelencia— se conecta con el proyecto económico —concretado en lo que el Gobierno llama la explotación de la matriz productiva— que no es sino el desarrollo de políticas extractivistas. Algo que anula el reconocimiento de la naturaleza como sujeto de derechos y la posibilidad de una alternativa al desarrollo, como plantea el Sumak Kawsay y como se determina en los artículos 72 y 275 de la Constitución. Valga como ejemplo el estable-

cimiento de un convenio entre la Unidad del Milenio Sumak Yachana Wasi y la universidad Yachay, donde se materializa la conexión entre enseñanzas medias y superiores, y la formación de los estudiantes que ingresan a dicha universidad en carreras relacionadas con la explotación de los recursos naturales. El Sumak Kawsay no es posible en un país que promueve políticas extractivistas como motor de desarrollo económico.

La plurinacionalidad, como la interculturalidad, también necesita de una situación de igualdad como punto de partida. Frente al Estado uninacional y monocultural, el Estado plurinacional e intercultural requiere de un modelo democrático en el que los grupos etnonacionales compartan los espacios políticos y de poder para decidir sobre sus propios asuntos, conforme al principio de libre autodeterminación. Si estos espacios no se comparten, las decisiones sobre las cuestiones que conciernen a los grupos subalternizados siguen siendo tomadas por el grupo hegemónico dominante. Es por ello que el Estado plurinacional requiere el reconocimiento y ejercicio político en igualdad de los grupos etnonacionales del Estado. Al descansar sobre el mismo principio, el de la igualdad construida sobre la valoración positiva de las diferencias, el binomio interculturalidad-plurinacionalidad forma parte de un mismo proyecto de sociedad y de Estado. En el ámbito de la educación, el Gobierno de la Revolución Ciudadana ha asumido la dirección de la EIB, pero no ha asumido la interculturalidad y la plurinacionalidad como asuntos de Estado. Esto explica la pérdida de autonomía de la DINEIB y lleva a que las decisiones sobre la educación de las nacionalidades y pueblos indígenas sigan siendo tomadas por parte del sector hegemónico de la sociedad ecuatoriana, lo que, en lo sustancial, impide transformar la actual situación.

Debemos preguntarnos sobre el futuro de las Unidades del Milenio y las Universidades de Excelencia. Aunque se lleve a cabo una reducción del gasto público en las primeras, como ha anunciado el actual presidente de la República, Lenín Moreno, estos proyectos implican una fuerte inversión. En este tenor, hay que tener en cuenta la crisis económica que Ecuador viene atravesando desde el año 2013 a consecuencia

de la caída en los precios del petróleo, así como otros acontecimientos importantes, como el terremoto que tuvo lugar en la Costa en abril de 2016 y que devastó numerosas provincias, que también necesitan fondos públicos para reconstruir sus infraestructuras y prestar asistencia a los damnificados.

De la misma manera, y teniendo en cuenta la trayectoria histórica analizada, no podemos sino preguntarnos por el futuro de la EIB y del Estado intercultural y plurinacional en esta segunda etapa de la Revolución Ciudadana. Habrá que esperar a ver si los propósitos anunciados del presidente Moreno, entre los que se encuentran el de devolver la autonomía de la DINEIB a los pueblos y nacionalidades indígenas en el año 2018, re-abrir la Universidad Intercultural Amawtay Wasi, desarrollar una reorganización presupuestaria para las unidades del Milenio, las Escuelas del Siglo XXI y las Universidades de Excelencia y resolver los problemas de cobertura escolar —aunque no se ha cuestionado el modelo de EIB implementado en el SEIB ni el de educación interculturalidad implementado en el Sistema Educativo Nacional—, permitirán, por fin, orientar la educación hacia la construcción de Ecuador como un verdadero Estado intercultural y plurinacional.

Bibliografía

- AA.VV. (1947). *Mi cartilla inca*. Texto bilingüe (kichwa-castellano) elaborado por la Congregación de Misioneras de María Inmaculada y Santa Catalina de Sena. Guayaquil: Reed & Reed.
- Abram, M. (1987). Problemas y perspectivas de la Educación Bilingüe en Ecuador. *Revista Pueblos Indígenas y Educación*, 4, 5-37.
- Abram, M. (1992). *Lengua, cultura e identidad: el proyecto EBI 1985-1990*. Quito: Proyecto EBI/Abya-Yala.
- Acosta, A. (2008). *Bitácora constituyente: ¡todo para la patria, nada para nosotros!* Quito: Abya-Yala.
- Acosta, A. (2010). *El Buen Vivir en el camino del post-desarrollo*. Quito: Friedrich-Ebert-Stiftung- Instituto Latinoamericano de Investigaciones Sociales (FES-ILDIS).
- Acosta, A. (2013). *El Buen Vivir: Sumak Kawsay, una oportunidad para imaginar otros mundos*. Barcelona: Icaria.
- Acosta, A. y Martínez, E. (2009). *El buen vivir: una vía para el desarrollo*. Quito: Abya-Yala.
- Almeida, I. (ed.). (1992). *Indios: una reflexión sobre el levantamiento indígena de 1990*. Quito: ILDIS/Abya-Yala.
- Altmann, P. (2013). El Sumak Kawsay en el discurso del movimiento indígena ecuatoriano. *Indiana*, 30, 283-299. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2470/247029853014.pdf>
- Altmann, P. (2014). Intercambios discursivos. Historia migratoria de los conceptos del movimiento indígena ecuatoriano. *Ecuador Debate*, 92, 165-176. Recuperado de <http://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/9495#.WhcVf0qWbIU>
- Altmann, P. (2015). El movimiento indígena ecuatoriano. Educación como estrategia, interculturalidad como fin. En R. Gehrig y P. Muñoz (eds.), *Educación, identidad y derechos como estrategias de desarrollo de los pueblos indígenas. II decenio de los Pueblos Indígenas 2005-2015* (pp. 57-79). Murcia: Universitaria Católica de Murcia/Fundación Universitaria San Antonio.

- Asamblea Nacional. (20 de enero de 2015). *Asambleístas Aguirre y Ortiz visitaron instalaciones de UEM de Imantag*. Recuperado de <http://www.asamblea.nacional.gob.ec/es/contenido/asambleistas-aguirre-y-ortiz-visitaron-instalaciones-de-uem>
- Asamblea Nacional. (31 de marzo de 2011). *Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Registro Oficial n° 417. Recuperado de <http://www.evaluacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2015/06/Anexo-b.-LOEI.pdf>
- Ayala, E. (1992). Estado nacional, soberanía y Estado plurinacional. En E. Ayala, R. De la Cruz, A. Kowii, L. Maldonado, G. Ortiz, J. Quimbo *et al.* (eds.), *Pueblos indios, estado y derecho* (pp. 31-49). Quito: Corporación Editora Nacional/Abya-Yala.
- Bilbao, L. F. (1980). *Economía y educación en el Ecuador a partir de 1960*. Quito: Banco Central del Ecuador.
- Bretón, V. (1997). *Capitalismo, reforma agraria y organización comunal en los Andes: una introducción al caso ecuatoriano*. Lleida: Universidad de Lleida.
- Bretón, V. (2000). *El “desarrollo comunitario” como modelo de intervención en el medio rural*. Quito: Centro Andino de Acción Popular.
- Bretón, V. (2009). La deriva identitaria del movimiento indígena en los Andes ecuatorianos o los límites de la etnofagia. En C. Martínez (ed.), *Repensando los movimientos indígenas* (pp. 69-121). Quito: FLACSO/Ministerio de Cultura.
- Bretón, V., Cortez, D. y García, F. (2014). En busca del Sumak Kawsay. *Íconos Revista de Ciencias Sociales*, 48, 9-24. Quito: FLACSO. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.17141/iconos.48.2014.1206>
- Cabedo, V. (2004). *Constitucionalismo y derecho indígena en América Latina*. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia.
- Chiodi, F. (comp.). (1990). *La educación indígena en América Latina. México, Guatemala, Ecuador, Perú y Bolivia*. Tomo I. Quito: PEBI (MEC-GTZ)/Abya-Yala/UNESCO/OREAL Chile.
- Choquehuanca, D. (2010). Hacia la reconstrucción del Vivir Bien. *América Latina en Movimiento*, 453(34), 8-13.
- CONAIE. (1994). *Proyecto político de la CONAIE*. Quito: CONAIE. Recuperado de <https://www.yachana.org/earchivo/conaie/proyectopolitico.pdf>
- CONAIE. (2001). *Proyecto político de la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE)*. Quito: CONAIE. Recuperado de <http://www.llacta.org/organiz/coms/com862.htm>
- CONAIE. (2007). *Propuesta de la CONAIE frente a la Asamblea Constituyente. Principios y lineamientos para la nueva constitución del Ecuador: por un Estado plurinacional unitario, soberano, incluyente, equitativo y laico*.

- Quito: CONAIE. Recuperado de <https://www.yachana.org/earchivo/conaie/ConaiePropuestaAsamblea.pdf>
- Conejo, A. (2008). Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador: la propuesta educativa y su proceso. *Alteridad*, 4, 64-82. Quito: Universidad Politécnica Salesiana.
- Constitución Política de Ecuador. (1998). Recuperado de <http://www.acnur.org/t3/fileadmin/scripts/doc.php?file=t3/fileadmin/Documentos/BDL/2002/0061>
- Constitución Política de Ecuador. (2008). Recuperado de http://www.inocar.mil.ec/web/images/lotaip/2015/literal_a/base_legal/A._Constitucion_republica_ecuador_2008constitucion.pdf
- Cortez, D. (2011). La construcción social del Buen Vivir (Sumak Kawsay) en Ecuador: genealogía del diseño y gestión política de la vida. *Aportes Andinos*, 28. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar/Programa Andino de Derechos Humanos.
- Cruz, E. (2012). Redefiniendo la nación: luchas indígenas y Estado plurinacional en Ecuador (1990-2008). *Nómadas Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, número especial, 469-491.
- Dávalos, P. (2001). Movimiento indígena ecuatoriano: la construcción de un actor político. *Revista Ciencias Sociales*, 20, 111-137. Quito: Universidad Central del Ecuador.
- Dávalos, P. (2004). Sumak Kawsay (la vida en plenitud). En S. Álvarez (coord.), *Convivir para perdurar: conflictos ecosociales y sabidurías ecológicas* (201-2013). Barcelona: FUEM Ecosocial/Icaria.
- Dávalos, P. (2008). Reflexiones sobre el Sumak Kawsay (el Buen Vivir) y las teorías del desarrollo. *Boletín ICCI-ARY Rímay*, 113.
- DelValls, T. (1978). El Instituto Lingüístico de Verano, instrumento del imperialismo. *Nueva Antropología*, 3(9), 117-142. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/159/15900911.pdf>
- Díaz, H. (2004). *El canon Snorri. Diversidad cultural y tolerancia*. México: Universidad de la Ciudad de México.
- Díaz, H. (2005). Los dilemas del pluralismo. En P. Dávalos (ed.), *Pueblos indígenas, Estado y democracia* (pp. 43-66). Buenos Aires: CLACSO.
- El Comercio*. (12 de septiembre de 2017). El proyecto Yachay, Ciudad del Conocimiento seguirá, pero con ajustes Recuperado de <http://www.elcomercio.com/tendencias/leninmoreno-informe-yachay-ajustes-educacionsuperior.html>
- El Comercio*. (19 de mayo de 2016). Ecuador explotará crudo cerca de reserva amazónica de la biosfera a partir de julio. Recuperado de <http://www.>

- elcomercio.com/actualidad/ecuador-explotara-petroleo-reserva-petro-amazonas.html
- El Comercio*. (24 de septiembre de 2016). El Gobierno ecuatoriano ahora construirá “Escuelas del Siglo XXI” Recuperado de <http://www.elcomercio.com/actualidad/gobierno-construira-escuelas-sigloxxi-ecuador.html>
- El País*. (20 de mayo de 2014). La agencia de EE UU para el desarrollo internacional sale de Ecuador. Recuperado de http://internacional.elpais.com/internacional/2014/05/20/actualidad/1400592120_316130.html
- El Telégrafo*. (21 de octubre de 2015). 13 Escuelas se convierten en unidad del Milenio Recuperado de <http://www.eltelegrafo.com.ec/noticias/politica/2/13-escuelas-se-convierten-en-unidad-del-milenio>
- El Telégrafo*. (5 de julio de 2017). Gobierno de Moreno anuncia acciones en favor de los pueblos originarios del Ecuador. Recuperado de <http://www.eltelegrafo.com.ec/noticias/politica/2/gobierno-de-moreno-anuncia-acciones-en-favor-de-los-pueblos-origarios-del-ecuador>
- El Universo*. (13 de septiembre de 2017). Obras inconclusas halló Lenin Moreno en Universidad de Yachay. Recuperado de <https://www.eluniverso.com/noticias/2017/09/13/nota/6378649/yachay-se-reestructura-mantendra-credito-chino>
- ERPE. (29 de octubre de 2017). *Reconocimientos*. Recuperado de <http://www.erpe.org.ec>
- Espín, A. (2005). *La rebelión de los forajidos, crónica breve*. Quito: Cámara Ecuatoriana del Libro.
- Federación Shuar. (1977). *La Educación Radiofónica Bicultural*. Sucúa: Mundo Shuar.
- FENOCIN (s/f). *Consolidación organizacional, revolución agraria, interculturalidad, soberanía alimentaria y socialismo*. Recuperado de http://www.uasb.edu.ec/UserFiles/380/File/Presentacion%20FENOCIN%202009_Patricio%20Sandoval.pdf
- Ferrão, V. M. (2010). Educación intercultural en América Latina: distintas concepciones y tensiones actuales. *Revista de Estudios Pedagógicos*, 36(2), 333-342. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v36n2/art19.pdf>
- Garcés, F. (2006). La EIB en el Ecuador. En L. E. López y C. Rojas (eds.), *La EIB en América Latina bajo examen* (pp. 111-183). La Paz: Banco Mundial/GTZ/Plural Editores.
- Granda, S. y Martínez, A. (2007). *Derechos de los pueblos indígenas del Ecuador: guía para facilitar talleres*. Quito: Universidad Politécnica Salesiana/Red Internacional de Estudios Interculturales.

- Guamán, J. (2006). *FEINE, la organización de los indígenas evangélicos en Ecuador*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar/Abya-Yala/Corporación Editorial Nacional.
- Gudynas, E. (2009). *El mandato ecológico: derechos de la naturaleza y políticas ambientales en la nueva Constitución*. Quito: Abya-Yala.
- Guerrero, F. y Ospina, P. (2003). *El poder de la comunidad: ajuste estructural y movimiento indígena en los Andes ecuatorianos*. Buenos Aires: CLACSO.
- Harnecker, M. (2002). *La izquierda después de Seattle*. Madrid: Siglo XXI.
- Houtart, F. (1 de febrero de 2012). El concepto de Sumak Kawsay (buen vivir) y su correspondencia con el bien común de la humanidad. *Diario La Hora*. Recuperado de <http://lahora.com.ec/index.php/noticias/show/1101280766#.VztCDLu5bEU>
- Houtart, F. (1998). *Sociología de la religión*. México: Plaza y Valdés.
- Hurtado, F. (s/f). *Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Recuperado de http://observatorio.cdes.org.ec/documentos/doc_download/983-ley-organica-de-educacion-intercultural
- Hurtado, O. (1979). *El poder político en el Ecuador*. Quito: PUCE.
- IECE. (s/f). *Boletín nº 13: becas Go Teacher*. Recuperado de http://www.fomentoacademico.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2015/02/boletin_mensual_enero_2015.pdf
- Inuca, J. B. (2017). *Yachay tinkuy o encuentro y confrontación de saberes: genealogía de la interculturalidad y del buen vivir en la educación de los pueblos kichwas del Ecuador desde mediados del siglo XX* (Tesis doctoral, FLACSO). Recuperado de <http://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/12808/2/TFLACSO-2017JBIL.pdf>
- Iturralde, D. (1984). *Legislación ecuatoriana y población indígena*. Ministerio de Bienestar Social y Oficina Nacional de Asuntos Indígenas, Política Estatal y Población Indígena. Quito: Abya-Yala.
- Kreiner, A. (2010). La educación intercultural en Ecuador: logros, desafíos y situación actual. En J. Ströbele-Gregor, O. Kaltmeier y C. Giebler (eds.), *Fortalecimiento de organizaciones indígenas en América Latina: construyendo interculturalidad: pueblos indígenas, educación y políticas de identidad en América Latina* (pp. 38-44). Frankfurt: GTZ/ZiF.
- Lalander, R. y Ospina, P. (2012). Movimiento indígena y Revolución Ciudadana en el Ecuador. *Cuestiones Políticas*, 28(48), 13-50. Recuperado de http://www.sciencespo.fr/opalc/sites/sciencespo.fr.opalc/files/movimiento_indigena_y_revolucion_ciudadana.pdf
- Lamberti, M. J. (8 de febrero de 2011). Neodesarrollismo, Extractivismo, Pachamamismo y Buen Vivir. *Distintas Latitudes*. Recuperado de <http://dis->

- tintaslatitudes.net/neodesarrollismo-extractivismo-pachamamismo-y-buen-vivir
- Lander, E. (comp.). (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales, perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.
- Lara, R. (2010). *La radio alfabetizadora como proceso comunicacional, cultural y político: el caso de escuelas radiofónicas populares del Ecuador-Riobamba* (Tesis de máster, FLACSO). Quito, Ecuador.
- López, A. y Cubillos, P. (2009). Análisis del referéndum Constitucional 2008 en Ecuador. *Íconos Revista de Ciencias Sociales*, 33, 13-20. Recuperado de <https://doaj.org/article/27a918ab26894da28f2edc574b0a2f6a>
- López, L. E. (2001). La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana. *Séptima Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*. UNESCO, Cochabamba, Bolivia. Recuperado de <http://portal.oas.org/LinkClick.aspx?fileticket=JUel5RfjUdE%3D&tabid=1652>
- López, L. y Küper, W. (1999). La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 20, 17-85. Recuperado de <http://rieoei.org/rie20a02.htm>
- Luna, M. (2010). *Las políticas educativas en el Ecuador (1950-2010): las acciones del Estado y las iniciativas de la sociedad* (Tesis doctoral, Universidad Nacional de Educación a Distancia). Madrid, España. Recuperado de <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=tesisuned:Educacion-Mluna&dsID=Documento.pdf>
- Macas, L. (1992). El levantamiento indígena visto por sus protagonistas. En I. Almeida (ed.), *Indios: una reflexión sobre el levantamiento indígena de 1990* (pp. 17-36). Quito: ILDIS/Abya-Yala.
- Macas, L. (2002). La lucha del movimiento indígena en el Ecuador. *Boletín ICCI-ARY Rimay*, 4(37). Recuperado de <http://icci.nativeweb.org/boletín/37/macass.html>
- Macas, L. (2014). Sumak Kawsay, la vida en plenitud. En A. Hidalgo, A. Guillén y N. Deleg (eds.), *Sumak Kawsay Yuyay. Antología del pensamiento indigenista ecuatoriano sobre Sumak Kawsay* (pp. 169-175). Huelva y Cuenca: FIUCUHU.
- Marroquín, A. (1972). *Balance del indigenismo: informe sobre la política indigenista en América*. México: Instituto Indigenista Interamericano.
- Martín, F. (2009). Estado y mercado en la historia de Ecuador: desde los años 50 hasta el Gobierno de Rafael Correa. *Revista Nueva Sociedad*, 221, 120-136. Recuperado de http://www.flacsoandes.edu.ec/web/imagesFTP/1245331852.3613_1.pdf

- Martínez, C. (2004). Los Misioneros Salesianos y el Movimiento Indígena de Cotopaxi, 1970-2004. *Ecuador Debate*, 63, 235-268. Quito: Centro Andino de Acción Popular.
- Martínez, C. (2007a). Antropología indigenista en el Ecuador desde la década de 1970: compromisos políticos, religiosos y tecnocráticos. *Revista Colombiana de Antropología*, 43, 335-366. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1050/105015277011.pdf>
- Martínez, C. (2007b). Género y educación intercultural bilingüe shuar: un avance de investigación. En W. F. Waters y M. T. Hamerly (eds.), *Estudios ecuatorianos: un aporte a la discusión* (pp. 111-123). Tomo II. Ponencias escogidas del III Encuentro de la Sección de Estudios Ecuatorianos LASA Quito 2006. Quito: Abya-Yala/FLACSO.
- Martínez, C. (2009). La crisis del proyecto cultural del movimiento indígena. En C. Martínez (ed.), *Repensando los movimientos indígenas* (pp. 173-196). Quito: FLACSO/Ministerio de Cultura.
- Martínez, C. R. y Burbano, J. B. (1994). *La educación como identificación cultural y la experiencia de educación indígena en Cotopaxi*. Quito: SEIC/ Abya-Yala.
- MEC-PUCE. (1984). *Cultura, bilingüismo y sociedad nacional*. Ministerio de Bienestar Social y Oficina Nacional de Asuntos Indígenas, Política estatal y población indígena. Quito: Abya-Yala.
- Méndez, L. (2014). Los demagógicos vericuetos de la decolonialidad del saber: el caso de la Universidad de las Artes de Ecuador. *Periferias, Fronteras y Diálogos*. Actas del XIII Congreso de Antropología de la FAAEE (pp. 3623-3626). Tarragona: Universitat Rovira i Virgili.
- Mignolo, W. (1995). La razón postcolonial: herencias coloniales y teorías postcoloniales. *Revista Chilena de Literatura*, 47, 91-114. Recuperado de <http://www.revistas.uchile.cl/index.php/RCL/article/viewArticle/39564>
- Mignolo, W. (2000). Diferencia colonial y razón postoccidental. En S. Castro-Gómez (ed.), *La reestructuración de las ciencias sociales en América Latina* (pp. 3-28). Bogotá: Instituto de Estudios Sociales y Culturales. Recuperado de <http://www.javeriana.edu.co/tienda>
- Mignolo, W. (2006). "The de-colonial option and the meaning of identity in politics". En H. Magalhães (ed.), *Desarrollo e interculturalidad, imaginario y diferencia: la nación en el mundo andino* (pp. 119-156). Río de Janeiro: Academia de la Latinidad.
- Ministerio Coordinador de Conocimiento y Talento Humano. (s/f). *Ikiam*. Recuperado de <http://www.conocimiento.gob.ec/ikiam>

- Ministerio de Educación. (2006). *Plan Decenal de Educación del Ecuador 2006-2015*. Quito: Ministerio de Educación. Recuperado de <http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Ecuador/EcuadorPlanDecenaldeEducacionSpa.pdf>
- Ministerio de Educación. (26 de junio de 2013). *Ministro Espinosa presentó plan de reordenamiento de la oferta educativa y herramienta del Geoportal*. Recuperado de <http://educacion.gob.ec/ministro-espinosa-presento-plan-de-reordenamiento-de-la-oferta-educativa-y-herramienta-del-geoportal>
- Ministerio de Educación. (s/f). *Unidades Educativas del Milenio en construcción*. Recuperado de <https://educacion.gob.ec/uem-en-construccion>
- Ministerio de Educación. (s/f). *Unidades Educativas del Milenio en funcionamiento*. Recuperado de <https://educacion.gob.ec/uem-en-funcionamiento>
- Ministerio de Educación. (s/f). *Unidades Educativas del Milenio*. Recuperado de <http://educacion.gob.ec/unidades-educativas-del-milenio-4>
- Ministerio de Educación. (s/f). *Universidad de las Artes*. Recuperado de <http://www.uartes.edu.ec>
- Ministerio de Educación. (s/f). *Universidad Nacional de Educación*. Recuperado de <http://educacion.gob.ec/universidad-nacional-de-educacion-2>
- Ministerio de Educación. (s/f). *Yachay*. Recuperado de <http://www.yachay.gob.ec>
- Montaluisa, L. (1988). *Comunidad, escuela y currículum*. Santiago de Chile: UNESCO/OREALC.
- Montaluisa, L. (1997). La descentralización de la educación intercultural bilingüe en el Ecuador. *Seminarios nacionales e internacionales sobre educación bilingüe intercultural: memorias*. Guatemala: MINEDUC/DIGEBI.
- Montaluisa, L. (2008a). Trayectoria histórica de la educación intercultural bilingüe del Ecuador. En C. Vélez (coord.), *Educación intercultural bilingüe y participación social* (pp. 47-77). Quito: CARE Internacional Ecuador/Contrato Social por la Educación Ecuador.
- Montaluisa, L. (2008b). *Lenguas indígenas vivas del Ecuador*. Nueva York: Department of Economic and Social Affairs/United Nations.
- Moreno, I. (2014). Confrontación y fronteras entre lógicas culturales: extractivismo desarrollista versus Sumak Kawsay en Ecuador. *Periferias, Fronteras y Diálogos*. Actas del XIII Congreso de Antropología de la FAAEE (pp. 1158-1167). Tarragona: Universitat Rovira i Virgili.
- Moreno, I. (marzo, 2015). Apertura. *Jornadas Internacionales sobre Interculturalidad y Plurinacionalidad: los Casos de Ecuador y el Estado Español*. Grupo para el Estudio de las Identidades Socioculturales en Andalucía (GEISA), Sevilla, España. Recuperado de <http://tv.us.es/la-plurinacionalidad-como-respuesta-al-estado-colonial>

- Moreno, S. y Figueroa, J. (1992). *El levantamiento indígena del Inti Raymi de 1990*. Quito: Abya-Yala.
- Moreno, S. y Figueroa, J. (2011). Diversidad Cultural. *Informe Cero Ecuador (1950-2010): estado del país*, 43-63. Quito: FLACSO/Contrato Social por la Educación.
- Moreno, S. y Figueroa, J. (21 de octubre de 2009). *Validación al nuevo Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe*. Recuperado de https://es.groups.yahoo.com/neo/groups/dineib_ecuador/conversations/messages/42
- Morocho, M. (2012). Sumak Kawsay/Buen Vivir: educación en el Estado plurinacional e intercultural ecuatoriano. En F. Cevallos (coord.), *Educación y Buen Vivir: reflexiones sobre su construcción* (pp. 79-95). Quito: Contrato Social por la Educación.
- MOSEIB. (1993). *Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe*. Quito: DINEIB-MEC.
- MOSEIB. (2014). *Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe*. Quito: DINEIB-MEC.
- Moya, R. (1984). *Políticas estatales para la educación y la cultura frente a la población indígena*. Ministerio de Bienestar Social y Oficina Nacional de Asuntos Indígenas, Política Estatal y Población Indígena. Quito: Abya-Yala.
- Moya, R. (1988). Educación bilingüe en el Ecuador: retos y alternativas. En L. E. López (ed.), *Pesquisas en lingüística andina* (pp. 367-386). Puno-Lima: CONCYTEC/UNAP/GTZ.
- Moya, R. (1998). Reformas educativas e interculturalidad en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 17, 105-187. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=147526>
- Moya, R. (2009). La interculturalidad para todos en América Latina. En L. E. López (ed.), *Interculturalidad, educación y ciudadanía: perspectivas latinoamericanas* (pp. 21-56). La Paz: PROEIB Andes/Plural Editores.
- Nogués, A. M., Soler, C. y Caballero E. (2014). *Conversatorio sobre Interculturalidad y Desarrollo*. Alicante: Universidad Miguel Hernández.
- OIT. (1989). *Convenio 169 de la sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes*. Recuperado de http://www.cdi.gob.mx/transparencia/convenio169_oit.pdf
- Ortiz, C. (2006). *Indios, militares e imaginarios de nación en el Ecuador del siglo XX*. Quito: Abya-Yala.
- Ortiz, G. (1992). El problema indígena y el Gobierno. En I. Almeida (ed.), *Indios: una reflexión sobre el levantamiento indígena de 1990* (pp. 99-178). Quito: ILDIS/Abya-Yala.

- Ossenbach, G. (1996). La educación y la integración nacional del indígena en la Revolución Liberal ecuatoriana (1985-1912). En P. Gonzalbo y G. Ossenbach (coords.), *Educación rural e indígena en Iberoamérica* (pp. 65-86). México y Madrid: Colegio de México/Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Pacari, N. (1984). Las culturas nacionales en el estado multinacional ecuatoriano. *Cultura VI*, 18a, 113-123.
- PEBI. (1988). Documento de información. *Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural*. Quito: MEC/GTZ.
- Peppino, A. M. (1999). *Radio popular y comunitaria en América Latina*. México DF: Universidad Autónoma Metropolitana/Azcapotzalco/Plaza y Valdés.
- PROFEDUS. (26 de enero de 2013). Universidad Ikiam eligió a Lenin Moreno como padrino. Recuperado de <https://profedus.wordpress.com/2013/01/26/universidad-ikiam-eligio-a-lenin-moreno-como-padrino%E2%80%8F>
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder: cultura y conocimiento en América Latina. En W. Mignolo (comp.), *Capitalismo y geopolítica del conocimiento: el eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo* (pp. 117-131). Buenos Aires: Ediciones del Signo.
- Quintero, M. y de Vries, L. (1993). Tradición y modernidad indígena: el caso de Simiatug. En W. Küper (comp.), *Investigación pedagógica intercultural bilingüe* (pp. 205-233). Quito: Abya-Yala/PEBI.
- Ramón, G. (2004). Estado, región y localidades en el Ecuador (1808-2000). En S. Báez, P. Ospina y G. Ramón, *Una breve historia del espacio ecuatoriano* (pp. 105-188). Quito: CAMAREN/IEE.
- Rodas, G. (2000). *La izquierda ecuatoriana en el siglo 20 (aproximación histórica)*. Quito: Abya-Yala.
- Rodas, R. y Cotacachi, M. M. (1989). *Crónica de un sueño: las escuelas indígenas de Dolores Cacuango: una experiencia de educación bilingüe en Cayambe. Mama Dulu Cacuango. Huiñai Causai yuyashca*. Quito: Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural/MEC/GTZ.
- Rodrigo, C. y Burbano, J. B. (1994). *La educación como identificación cultural y la experiencia de la educación indígena en Cotopaxi*. Quito: Abya-Yala.
- Rodríguez, M. (2017a). Interculturalidad, plurinacionalidad y Sumak Kawsay en Ecuador: la construcción de un nuevo modelo de Estado a través de la educación intercultural bilingüe: discurso y realidad. *Perfiles Educativos*, 39(157), 70-86. Recuperado de <http://www.iisue.unam.mx/perfiles/numeros/2017/157>

- Rodríguez, M. (2017b). Unidades Educativas del Milenio, educación intercultural bilingüe y (des)igualdad en el acceso a la educación en Ecuador: Un análisis desde la investigación etnográfica. *Runa, archivo para las ciencias del hombre*, 38(1), 41-55. Recuperado de <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/runa/article/view/3029>
- Rodríguez, M. (2018). *Políticas educativas en un Estado intercultural y plurinacional: Ecuador teorías y realidades*. Quito: Abya-Yala/Fundación Pueblo Indio del Ecuador/DINEIB.
- Rodríguez, M. (noviembre, 2014). La educación intercultural bilingüe en el Ecuador del Buen Vivir. De la normativización legislativa a la praxis educativa. *Congreso Universal Derechos Humanos Emergentes y Medios de Comunicación*. Facultad de Comunicación de la Universidad de Sevilla, Sevilla, España.
- Rogers, P., Berg, G., Boettecher, J., Howard, C., Justices, L. y Schenk, K. (2009). *Encyclopedia of distance learning*. Boston: Idea Group/Patricia Rogers.
- Rubio, G. (1987). *Los indios ecuatorianos: evolución histórica y políticas indigenistas*. Quito: Corporación Editora Nacional.
- Salgado, W. (1999). Desencadenantes y beneficiarios de la crisis económica en el Ecuador. *Ecuador Debate*, 48, 5-23. Recuperado de <http://www.pucesi.edu.ec/web/wp-content/uploads/2016/04/Salgado-W.-Desencadenantes-y-Beneficiarios-de-la-Crisis-Econ%C3%B3mica-en-el-Ecuador>
- Sánchez, F. y Freidenberg, F. (1998). El proceso de incorporación política de los sectores indígenas en el Ecuador: Pachakutik, un caso de estudio. *América Latina Hoy*, 19, 65-79. Recuperado de http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/1130-2887/index
- Santana, R. (1983). *Campesinado indígena y el desafío de la modernidad*. Quito: Centro Andino de Acción Popular.
- Santana, R. (1995). *¿Ciudadanos en la etnicidad?: los indios en la política o la política de los indios*. Quito: Abya-Yala.
- SEIC. (s/f). *Evaluación participación de las escuelas indígenas de Cotopaxi*. Quito: Abya-Yala.
- SEIC. (s/f). *Historia*. Recuperado de <http://www.seicjatoriunancha.net/index.php/historia>
- SENPLADES. (2007). *Plan Nacional de Desarrollo 2007-2010: planificación para la Revolución Ciudadana*. Quito: SENPLADES. Recuperado de <http://www.planificacion.gob.ec/plan-nacional-de-desarrollo-2007-2010/>
- SENPLADES. (2009). *Plan Nacional para el Buen Vivir 2009-2013*. Quito: SENPLADES. Recuperado de <http://www.planificacion.gob.ec/wp-content/>

- uploads/downloads/2012/07/Plan_Nacional_para_el_Buen_Vivir_(version_resumida_en_espanol).pdf
- SENPLADES. (2014). *Plan Nacional para el Buen Vivir 2013-2017*. Quito: SENPLADES. Recuperado de <http://documentos.senplades.gob.ec/Plan%20Nacional%20Buen%20Vivir%202013-2017.pdf>
- Simbaña, F. (2005). Plurinacionalidad y derechos colectivos: el caso ecuatoriano. En P. Dávalos (comp.), *Pueblos indígenas, Estado y democracia* (pp. 197-215). Buenos Aires: CLACSO.
- Simbaña, F. (2007). El movimiento indígena y el actual proceso de transición. *Boletín ICCI-ARY Rimay*, 9(102). Recuperado de <http://icci.nativeweb.org/boletin/102/simbana.html>
- Simbaña, F. (2008). La plurinacionalidad en la nueva Constitución. En R. Borja (ed.), *Análisis nueva Constitución* (pp. 102-117). Quito: ILDIS-Friedrich Ebert Stiftung/La Tendencia.
- Stoll, David (1985). *¿Pescadores de hombres o fundadores de imperio? El Instituto Lingüístico de Verano en América Latina*. Quito: DESCO.
- Teleamazonas. (28 de octubre de 2016). Precandidato de Gobierno Lenin Moreno critica las escuelas del milenio. Recuperado de <http://www.teleamazonas.com/2016/10/precandidato-gobierno-lenin-moreno-critica-las-escuelas-del-milenio>
- Torres, R. M. (14 de noviembre de 2013). *Adiós a la educación comunitaria y alternativa* [Mensaje en un blog]. Recuperado de <https://lalineadefuego.info/2013/11/14/adios-a-la-educacion-comunitaria-y-alternativa-por-rosa-maria-torres>
- Torres, R. M. (3 de abril de 2017). Elefantes blancos: la estafa social de las escuelas del milenio. *Plan V*. Recuperado de <http://www.planv.com.ec/historias/sociedad/elefantes-blancos-la-estafa-social-escuelas-del-milenio>
- Torres, V. H. (1992). *La escuela india: integración o afirmación étnica: la educación indígena vista por sus propios actores*. Quito: COMUNIDEC
- Tuaza, L. A. (2010). Concepciones del Estado y demandas de las organizaciones campesinas e indígenas (1940-1960). En F. Burbano (coord.), *Transiciones y rupturas: el Ecuador en la segunda mitad del siglo XX* (pp. 465-513). Quito: FLACSO.
- Tubino, F. (2004). Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico. En M. Samaniego y C. G. Garbarini (comps.), *Rostros y fronteras de la identidad* (pp. 151-164). Temuco: Universidad Católica de Temuco.
- Tubino, F. (2005). *La interculturalidad crítica como proyecto ético-político*. Trabajo presentado en Encuentro Continental de Educadores Agustinos.

- Lima, Perú. Recuperado de <https://oala.villanova.edu/congresos/educacion/lima-ponen-02.html>
- UNAE. (s/f). *Licenciatura en Ciencias de la Educación Básica: Programa de Estudios*. Recuperado de http://docs.wixstatic.com/ugd/5049d3_ad9afe7c5f734136ac5b1c6e9e51dcbe.pdf
- UNAE. (s/f). *Licenciatura en Ciencias de la Educación Especial: Programa de Estudios*. Recuperado de http://docs.wixstatic.com/ugd/5049d3_b7405d57d91a46abaffc610359397545.pdf
- UNAE. (s/f). *Licenciatura en Ciencias de la Educación Inicial: Programa de Estudios*. Recuperado de http://docs.wixstatic.com/ugd/5049d3_82cf2c5cd49743e49b4615e9fb470f92.pdf
- UNAE. (s/f). *Licenciatura en Ciencias de la Educación Intercultural Bilingüe: Programa de Estudios*. Recuperado de http://docs.wixstatic.com/ugd/5049d3_9197009de76f4dde8a60ac5bbaf19165.pdf
- UNAE. (s/f). *Licenciatura en Ciencias de la Educación Intercultural Bilingüe: Programa de Estudios*. Recuperado de <http://www.unae.edu.ec/interculturalbilingue>
- UNAE. (s/f). *Licenciatura en Educación de las Ciencias Experimentales: Programa de Estudios*. Recuperado de http://docs.wixstatic.com/ugd/5049d3_e67e504cfcb242b692f9023e8a82eef6.pdf
- UNAE. (s/f). *Oferta Académica*. Recuperado de <http://www.unae.edu.ec/ofertaacademica>
- UNE. (20 de noviembre de 2014). *Gobierno no cumple con la educación*. Recuperado de <http://www.une.org.ec/index.php/2012-07-08-04-19-37/2012-07-08-04-26-21/2012-07-11-23-41-10/584-gobierno-no-cumple-con-la-educacion>
- Valiente, T. y Küper, W. (1998). *Lengua, cultura y educación en el Ecuador: un proyecto de educación bilingüe intercultural en el Ecuador (1990-1993)*. Quito: Abya-Yala.
- Varese, S. y Rodríguez, N. (1981). Etnias indígenas y educación en América Latina: diagnóstico y perspectiva. En N. Rodríguez, E. Masferrer y R. Vargas (eds.), *Educación, etnias y descolonización en América Latina: una guía para la educación bilingüe intercultural* (pp. 3-36). Tomo I. México: UNESCO.
- Velasco, F. (1979). *Reforma agraria y movimiento campesino indígena de la Sierra*. Quito: El Conejo.
- Vélez, C. (2008). Marco legal de la educación intercultural en el Ecuador. En C. Vélez (coord.), *Educación intercultural bilingüe y participación social*

- (pp. 13-37). Quito: CARE Internacional Ecuador/Contrato Social por la Educación Ecuador.
- Villavicencio, G. (2002). Pluriculturalidad e interculturalidad en el Ecuador: el reconocimiento constitucional de la justicia indígena. En J. Salgado (comp.), *Justicia indígena: aportes para un debate* (pp. 37-49). Quito: Abya-Yala/Universidad Andina Simón Bolívar.
- Villavicencio, M. (2001). El aprendizaje de las matemáticas en el Proyecto Experimental de Educación Bilingüe de Puno y en el Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural del Ecuador: reflexiones sobre la práctica y experiencias relacionadas. En A. Lizarzaburu y G. Zapata (comps.), *Pluriculturalidad y aprendizaje de la matemática en América Latina: experiencias y desafíos* (pp. 167-191). Madrid: Ediciones Morata/PROEIB-Andes/DSE.
- Villavicencio, S. (2003). La (im)posible República. En A. Borón (comp.), *Filosofía política contemporánea: controversias sobre civilización, imperio y ciudadanía* (pp. 81-93). Buenos Aires: CLACSO.
- Viteri, C. (2002). Visión indígena del desarrollo en la Amazonía. *Revista Polis*, 3, 1-6. Recuperado de <http://polis.revues.org/7678>
- Von Gleich, U. (2007). La lucha de ideologías lingüísticas en sistemas educativos: tres décadas (1975-2005) de observación y análisis en los países andinos Bolivia, Ecuador y Perú. *Revista Pueblos Indígenas y Educación*, 59, 39-64. Recuperado de <http://dspace.unm.edu/bitstream/handle/1928/12981/PIE%2059.pdf?sequence=13>
- Walsh, C. (2002). *Interculturalidad, Estado y sociedad: luchas (de) coloniales de nuestra época*. Quito: Abya-Yala/Universidad Andina Simón Bolívar.
- Walsh, C. (2008). Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. *Tabula Rasa*, 9, 131-152.
- Yáñez, C. (1985). Algunos aspectos sobre la educación bilingüe intercultural en el Ecuador. *Revista de la Universidad Católica del Ecuador*, 12(42), 67-107. Quito: PUCE.
- Yáñez, C. (1991). MACAC. *Teoría y práctica de la educación indígena. Estudio de caso en el Ecuador. Educación Rural*. Quito: CELATER/MACAC.
- Yáñez, C. (1995). *La educación indígena en el Ecuador: estudio introductorio*. Quito: Instituto de Capacitación Municipal.
- Zalaz, J. y Gortaire, A. (1978). *Organizarse o sucumbir: la Federación Shuar*. Sucúa: Mundo Shuar/Centro de Documentación, Investigación y Publicaciones.