

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

MARTA RODRÍGUEZ CRUZ*

Recogemos los resultados de una investigación cuyo objetivo es analizar en qué medida el tratamiento de la educación intercultural bilingüe permite la construcción del Estado intercultural y plurinacional y la transición hacia un nuevo modelo de desarrollo, sobre la base del *sumak kawsay*, asumido como pilar de las políticas públicas en Ecuador. La metodología cualitativa seguida se ha desarrollado a través de un trabajo de campo, donde se han combinado la observación, observación participante, entrevistas y grupos de discusión. Asimismo, se han examinado las normativas vigentes en las materias objeto de estudio y la producción bibliográfica correspondiente. Los hallazgos indican que las categorías de interculturalidad, plurinacionalidad y *sumak kawsay* han sufrido un fuerte vaciamiento, mientras que, tanto en el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe como en el Sistema Nacional de Educación, se han importado modelos educativos occidentales que siguen reproduciendo el sistema social, cultural, político y económico vigente.

*We have compiled the results of a piece of research that analyzes the extent to which the bilingual intercultural education approach enables the construction of a pluricultural and intercultural State and the transition toward a new development model, based on *sumak kawsay*, adopted as a pillar of public policy in Ecuador. The qualitative methodology for this study is based on fieldwork which combined observation, participative observation, interviews and discussion groups. The study also includes an analysis of the current regulations relating to the issues in question and the corresponding literature. The findings indicate that the categories of interculturality, plurinationality and *sumak kawsay* have been severely eroded, at the same time as Western education models, which continue reproducing the current social, cultural, political and economic system, have been imported into the Bilingual Intercultural Education System and in the National Education System.*

Palabras clave

Interculturalidad
Plurinacionalidad
Educación intercultural bilingüe
Sumak kawsay
Modelo de desarrollo

Keywords

Interculturality
Plurinationality
Bilingual intercultural education
Sumak kawsay
Development model

Recepción: 14 de junio de 2016 | Aceptación: 6 de noviembre de 2016

* Personal docente-investigador en el programa de formación de profesorado universitario (FPU) de la Universidad de Sevilla e investigadora afiliada a FLACSO-Ecuador. Doctoranda en Antropología Social por la Universidad de Sevilla (España). Máster en Derechos Humanos, Interculturalidad y Desarrollo por la Universidad Pablo de Olavide (España). Líneas de investigación: interculturalidad, plurinacionalidad, educación intercultural bilingüe, políticas públicas, pueblos indígenas, identidades culturales. Publicación reciente: (2014), "Amenazas globales, retos identitarios. La educación intercultural bilingüe como forma de resistencia indígena: el caso del Ecuador", *Iberoamérica Social: Revista-Red de Estudios Sociales*, en: <http://iberoamericasocial.com/amenazas-globales-retos-identitarios-la-educacion-intercultural-bilingue-como-forma-de-resistencia-indigena-el-caso-del-ecuador/>. CE: mrodriguez59@us.es

INTRODUCCIÓN

Uno de los acontecimientos más importantes de la historia de Ecuador de las últimas décadas ha sido la consolidación del movimiento indígena como sujeto político y su capacidad de exigir al Estado respuestas a sus demandas. En este proceso de consolidación, sus reivindicaciones principales han sido tres fundamentalmente (Bretón y Del Olmo, 2001): la tierra, la territorialidad, y una educación que responda a la reproducción y conservación de su identidad étnica. Esta última es la demanda por una educación que necesariamente tiene que ser intercultural y bilingüe, en la medida en que debe reproducir la afirmación cultural, lingüística e identitaria en lo propio, pero también debe incorporar los elementos de la cultura nacional (Montaluisa, 1990). El propósito es crear una sociedad justa e igualitaria, en la que las diferencias sean respetadas, entendidas como sinónimo de enriquecimiento, y permitan una convivencia armónica y de interaprendizajes entre los distintos grupos socio-culturales que entran en contacto.

En Ecuador, las primeras experiencias de educación intercultural bilingüe (EIB) se remontan a los años cuarenta del siglo pasado, pero fue a partir de los años sesenta y setenta cuando empezaron a experimentar un mayor avance a través de la acción de algunas ONG de la Iglesia católica más progresista, y de iniciativas indígenas privadas. Estas experiencias fueron precursoras de la constitución de la DINEIB (Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe) a finales de los ochenta y pasaron a su jurisdicción en el momento en que la EIB se institucionalizó formalmente dentro del Estado. La modalidad educativa intercultural bilingüe guarda total coherencia con el reconocimiento del Estado ecuatoriano como intercultural y plurinacional, como establece la Constitución Política de 2008 (Art. 1);

se trata de un hito histórico alcanzado gracias a la CONAIE (Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador) y a todas sus organizaciones miembros. En este nuevo modelo de Estado, la interculturalidad y la plurinacionalidad, como principios refundacionales de la nación, permitirían acabar con las estructuras de dominación colonial a través de las cuales el grupo socio-cultural hegemónico (blanco-mestizo) ha subalternizado a los “otros” (indígenas y afroecuatorianos) (Walsh, 2002; Tubino, 2005); es decir, se persigue la ruptura con las estructuras monoculturales y neoliberales que responden a los intereses de un solo grupo socio-cultural (Morocho, 2012), para satisfacer las necesidades plurales y diversas de una sociedad como la ecuatoriana.

La refundación de estas estructuras sobre los principios de interculturalidad y plurinacionalidad implica, por tanto, hablar también de un cambio de modelo económico que traiga la independencia económica, la democracia y la justicia social (Morocho, 2012); en este modelo la Naturaleza deberá tener un papel central. Dicho de otra forma, el cambio debe asumir el *sumak kawsay*, el cual ha sido acogido como base de las políticas públicas del gobierno de la Revolución Ciudadana, liderado por Rafael Correa, presidente de la República desde el año 2007. Dentro de este paradigma, la vida debe interpretarse de manera holística e integradora para alcanzar una convivencia armónica entre los seres humanos, y de éstos con la Naturaleza, de la que forman parte intrínseca (Dávalos, 2008; Macas, 2014). Como laboratorio vivo en el que se construye la sociedad futura, la escuela, y particularmente los modelos pedagógicos que en ella se desarrollen, adquieren un papel estratégico para alcanzar este nuevo modelo de sociedad y de Estado.

El propósito de estas páginas es presentar los resultados de una investigación cualitativa¹ en la que se analiza en qué medida la

¹ “Políticas culturales, multiculturalidad y educación en un Estado plurinacional: Ecuador” (FPU12/01696). El mismo proyecto se encuentra vinculado con otro: “Impactos del reconocimiento de la interculturalidad y la plurinacionalidad en los sistemas educativo, cultural y de salud en Ecuador” (CSO2011-28650).

gestión de la EIB ha llevado a la construcción del Estado intercultural y plurinacional ecuatoriano y el paso hacia un nuevo modelo de desarrollo, con base en el paradigma del *sumak kawsay*, acogido como pilar de las políticas públicas. Debe subrayarse, al respecto, que aunque en el desarrollo del presente trabajo se presentarán las tensiones actuales entre el movimiento indígena y el gobierno de la Revolución Ciudadana en torno a nuestro objeto de estudio, éstos no son dos conglomerados homogéneos, ya que en la actualidad existen posiciones enfrentadas hacia el interior de cada uno de ellos: si bien la CONAIE es la organización indígena más importante del país, no todos los indígenas se sienten representados por ésta —y algunos de ellos están políticamente alineados con el gobierno a través de otras organizaciones, como Alianza Indígena por la Revolución Ciudadana—, además de que existen funcionarios del Estado afines a la CONAIE y en oposición al gobierno.

Tras introducir y contextualizar en este apartado el objeto de estudio, a continuación se explicará la metodología de investigación seguida. Posteriormente, analizaremos el *sumak kawsay*, estudiaremos las reformas llevadas a cabo en el sistema educativo ecuatoriano y explicaremos las “unidades del milenio” y las “universidades de excelencia” como instituciones referenciales de los procesos de reforma. Seguidamente examinaremos la correspondencia entre los discursos y las prácticas, tanto en materia educativa como en lo relativo al modelo de desarrollo, y a continuación exponremos los resultados obtenidos de un estudio de caso. Por último, estableceremos las conclusiones de este trabajo.

MÉTODOS Y TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN

Los resultados que presentamos corresponden a un trabajo de campo etnográfico que se llevó a cabo durante 12 meses, distribuidos entre los años 2013 y 2015. Aunque se ha

desarrollado investigación en un total de ocho centros educativos, en este trabajo traemos al análisis el caso de la unidad del milenio Sumak Yachana Wasi, por sus características especiales.

La metodología seguida fue cualitativa; la recogida de información se realizó a través de observación, observación participante, entrevistas formales y grupos de discusión. Además, se analizó la normativa vigente en materia de educación, educación intercultural bilingüe, interculturalidad, plurinacionalidad y *sumak kawsay*, y se examinó la producción bibliográfica correspondiente.

La observación y la observación participante se estructuraron mediante un guion orientado al registro de las formas de reproducción de la lengua, la cultura y las cosmovisiones indígenas en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Para ello se tomaron en cuenta diferentes elementos de análisis: docentes, libros escolares (contenidos, ilustraciones y lengua vehicular del conocimiento), alumnos y padres y madres de familia.

A partir de las entrevistas y de los grupos de discusión pudimos examinar cómo viven y explican los propios actores sociales las experiencias de EIB, mediante el análisis de sus discursos. Los actores sociales se agruparon en cuatro categorías fundamentales: políticos y funcionarios de la administración pública con competencias en EIB, docentes, alumnos y padres y madres de familia. Las entrevistas se llevaron a cabo con miembros de cada una de estas categorías, mediante la aplicación de un guion estructurado, diferente para cada caso.

Los grupos de discusión no fueron desarrollados con los políticos y funcionarios de la administración pública debido a que la dinámica horaria de las instituciones en las que trabajaban impidió reunir a un número adecuado de sujetos para que esta técnica fuera efectiva; es por ello que se reservó al resto de categorías. Para los grupos de discusión también se confeccionó un guion estructurado específico.

La información recogida a través de las entrevistas y de los grupos de discusión se complementó y contrastó con la obtenida a través de la observación y la observación participante, con el análisis de las normativas y con el estudio de la producción bibliográfica especializada. Mediante el desarrollo de una metodología multimétodo se buscó responder al objetivo de la investigación.

EL SUMAK KAWSAY

El *sumak kawsay* es un concepto que diversos intelectuales indígenas (Choquehuanca, 2010; Morocho, 2012; Macas, 2014) y no indígenas (Dávalos, 2004, 2008; Gudynas, 2009; Acosta y Martínez, 2013) han construido y desarrollado, y que se ha venido discutiendo en diversos foros académicos (Altmann, 2014). La primera vez que este término apareció fue en un manuscrito inédito de Carlos Viteri, indígena kichwa de Sarayacu (provincia de Pastaza), titulado “Visión indígena del desarrollo en la Amazonía” y publicado en 2002 en la *Revista Polis*.

El *sumak kawsay* es un paradigma radicalmente distinto al occidental en donde la vida es interpretada de manera holística, de forma que Naturaleza, persona y sociedad están íntimamente articuladas y no es posible una distinción sujeto-objeto entre estas categorías. Ello lleva a redefinir los conceptos de bienestar y riqueza, y a cuestionar el desarrollo en sus distintas formas, pues la Naturaleza no puede ser considerada objeto de explotación indiscriminada para obtener beneficios económicos a través de su destrucción (Moreno, 2014). Como han explicado algunos expertos (Acosta, 2013; Macas, 2014; Moreno, 2014), el *sumak kawsay* no persigue un desarrollo alternativo, sino una alternativa al desarrollo en la que la Naturaleza ocupa el lugar central.

En Ecuador, el *sumak kawsay* fue incorporado en la Constitución del 2008 como principio refundacional de la nación, junto a los de interculturalidad y plurinacionalidad —estos últimos también se introdujeron junto al

suma qamaña en la Constitución boliviana de 2009—. De acuerdo con esta nueva forma de conceptualizar el mundo, la Constitución ecuatoriana reconoce que la Naturaleza es sujeto de derechos, y como tal tiene derecho “al respeto integral de su existencia, al mantenimiento y la regeneración de sus ciclos” (Art. 72). En este sentido, el objetivo del desarrollo no es el crecimiento económico, sino el *sumak kawsay* (Art. 275).

Pero, debemos preguntarnos: ¿cuál es la concepción de *sumak kawsay* que maneja el Estado? ¿Son equiparables el *sumak kawsay* y el “buen vivir”? La traducción de *sumak kawsay* como buen vivir ha sido fuertemente criticada desde algunos sectores, principalmente desde la CONAIE, ya que en esta traducción el concepto se ha manipulado desde una visión occidental que no se corresponde con su verdadero significado: mientras que el buen vivir se interpreta como un modelo de desarrollo extractivista y reproductor de las lógicas de uniformización socio-cultural convencionales, el *sumak kawsay* es una respuesta de los pueblos y nacionalidades indígenas contra el desarrollismo, y una alternativa al mismo y a sus consecuencias de largo alcance. Es decir, se contrapone al modelo de desarrollo occidental al plantear una concepción de la vida en la que la Naturaleza toma un papel protagónico (Gudynas y Acosta, 2011); “el *sumak kawsay* y el buen vivir son dos concepciones totalmente opuestas” (Macas, 2014: 184).

LAS REFORMAS DEL SISTEMA EDUCATIVO: ¿SUMAK KAWSAY O BUEN VIVIR?

Mientras que el *sumak kawsay* ofrece un papel privilegiado a la madre Tierra, conforme al cual ésta debe ser respetada como sujeto de derechos, la interculturalidad incide en el contacto interétnico y busca una convivencia armónica entre los distintos grupos socio-culturales que integran el territorio nacional; la relación entre éstos debe promover un

interaprendizaje que beneficie a cada una de las partes que intervienen en el contacto y que posibilite, en fin, esa convivencia armónica a partir del conocimiento del “otro” (López, 2000). Por su parte, la plurinacionalidad permite compartir los espacios de poder político dentro de las esferas estatales para que cada pueblo y nacionalidad ejerza el derecho a decidir sobre sus propios asuntos (Díaz, 2004).

En concordancia con la declaratoria de interculturalidad y plurinacionalidad, y en lo que respecta a la EIB, la Constitución ecuatoriana fortalece el sistema de educación intercultural bilingüe (SEIB): establece el uso de la lengua de la nacionalidad respectiva como lengua principal del proceso de enseñanza-aprendizaje y el castellano como lengua de relación intercultural (Art. 347, Numeral 9); y va más allá: en el 2011 la LOEI (Ley Orgánica de Educación Intercultural Bilingüe) dictaminó que la interculturalidad debía incorporarse y ser transversalizada en todo el sistema de educación nacional (Art. 26), lo que implica la inclusión de los conocimientos y saberes ancestrales en las mallas curriculares nacionales —léase, hispanas—. La *interculturalidad para todos* se corresponde con el propio concepto de interculturalidad desde su acepción crítica. Este concepto ha sido desarrollado por autores como (Walsh, 2002) y Tubino (2005), y se entiende como un proceso de doble vía (López, 2000) que busca el diálogo y la convivencia equilibrada entre los miembros de los distintos universos culturales desde un plano de igualdad.

Como puede apreciarse, a nivel normativo todas las disposiciones educativas persiguen el mismo proyecto de Estado y de sociedad, dentro del nuevo eje que dirige la política pública: el *sumak kawsay*. Y esto es así porque, como han señalado algunos investigadores, este concepto también representa un espacio de solidaridad, respeto y convivencia entre las distintas culturas; un espacio que, por tanto, busca también la interculturalidad (Gudynas y Acosta, 2001).

Si analizamos otras normativas de menor rango, podremos ver en qué se concreta realmente la política educativa del Estado. Para ello debemos examinar 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. Nuestro foco de atención debe centrarse en el cambio de lógica económica que introducen estas normativas y que muestra una articulación directa con el sistema educativo. Uno de los ejes principales del Plan 2009-2013 —y que se recoge en el Plan 2013-2017— se refiere al cambio de matriz productiva, el cual debe conducir al Estado desde un modelo exportador y extractivista hacia otro basado en la producción diversificada y ecoeficiente, en los conocimientos y en el respeto a la biodiversidad (Plan Nacional para el Buen Vivir 2009-2013).

Para lograr este cambio es fundamental la transformación del sistema educativo, de manera que la investigación en los establecimientos de educación superior (como universidades e institutos públicos) debe favorecer a la industria económica del Estado (Plan Nacional para el Buen Vivir 2009-2013). Sin embargo, y pese a que no se recoge en estos planes, las enseñanzas básicas y medias también deben perseguir el mismo objetivo. Resultado de ello son los convenios que ya se han establecido en algunos centros, siendo éste el caso de la unidad educativa del milenio Sumak Yachana Wasi y la Universidad Yachay, cuyo análisis abordaremos posteriormente.

De acuerdo con estos planes, las áreas más importantes para la industria nacional son las de la biodiversidad, la producción, la transmisión y el consumo de energías —petróleo, hidrocarburos y minería fundamentalmente— y las TIC (tecnologías de la información y la comunicación). Esto explica, por otro lado, la inversión preferente del Estado en educación —principalmente en educación superior y en otros centros de investigación aplicada— así como su redireccionamiento hacia la matriz productiva para obtener beneficios

económicos ulteriores. Lo anterior implica que no se abandona el modelo exportador-extractivista, sino que sigue reproduciéndose con el apoyo del sistema educativo. De igual manera, el Plan 2009-2013 dispone como prioritaria la inversión en TIC, y para ello el Estado debe ofrecer cobertura en *hardware*, conectividad y telecomunicaciones en todo el territorio nacional.

UNIDADES DEL MILENIO Y UNIVERSIDADES DE EXCELENCIA

La reforma del sistema de educación, y su orientación hacia la matriz productiva, se concretan en la creación de un nuevo modelo de institución para la educación inicial, básica y media (las unidades del milenio) y de universidades de excelencia para la educación superior (UNIARTES, UNAE, IKIAM y Yachay).

Dentro del SEIB, las unidades del milenio representan los nuevos establecimientos interculturales bilingües; están situados en zonas de población indígena predominante y se inscriben dentro de las Metas de Desarrollo del Milenio que Ecuador suscribió en 2005 (Asamblea General de las Naciones Unidas, 2005). Se trata de modernos centros de estudio contruidos con excelente infraestructura que incorpora sofisticados equipos tecnológicos para el proceso de enseñanza-aprendizaje y disponen de conexión a Internet. Al mismo tiempo, las unidades del milenio representan el instrumento principal del proceso de estandarización educativa nacional, impulsado oficialmente desde el año 2013. Por su parte, este proceso se corresponde con el Plan de Reordenamiento de la Oferta Educativa, que se inició un año antes, en 2012. En lo fundamental, dicho Plan decreta la clausura de aquellos cen-

tros fiscales que no superen los 45 estudiantes (Plan de Reordenamiento de la Oferta Educativa, 2012) y dispone que los 20 mil 402 establecimientos que había en el país en 2014 deberán reducirse hasta 5 mil 185, mediante su fusión y la creación de unidades del milenio, a más tardar en el año 2017.² Muchos de los estudiantes de los establecimientos clausurados en las comunidades han sido ya reasignados a distintas unidades del milenio y a otros establecimientos, a través de un sistema de cupos.

De esta manera, las unidades educativas interculturales bilingües tradicionales, que representan el modelo de escuela y de educación reclamado por la CONAIE para los pueblos y nacionalidades indígenas, progresivamente se han ido sustituyendo por las unidades del milenio, que representan el modelo de escuela y de educación defendido por el Estado.

Respecto a la educación superior, en el año 2013 el gobierno creó cuatro universidades de excelencia, que como hemos señalado anteriormente, son UNIARTES, UNAE, Ikiam y Yachay. La UNIARTES (Universidad de las Artes)³ está dedicada a la producción creativa en artes y la UNAE (Universidad Nacional de Educación)⁴ a la formación de profesionales para el sistema nacional de educación. Pero son Ikiam (selva, en shuar), y especialmente Yachay (sabiduría, en kichwa), las dos universidades más importantes para el país —según el gobierno— y las que no por casualidad están vinculadas a la industria nacional: mientras que Ikiam⁵ se ocupa de la generación de procesos sistemáticos de investigación y del desarrollo de la tecnología de impacto en el sector productivo, Yachay⁶ se centra en la promoción de los encadenamientos productivos de los sectores económicos y en la diversificación de la oferta exportable.

2 Véase: <http://educacion.gob.ec/ministro-espinoza-presento-plan-de-reordenamiento-de-la-oferta-educativa-y-herramienta-del-geoportal/> (consulta: 28 de abril de 2016).

3 Véase: <http://www.uartes.edu.ec/> (consulta: 9 de marzo de 2016).

4 Véase: <http://educacion.gob.ec/universidad-nacional-de-educacion-2/> (consulta: 9 de marzo de 2016).

5 Véase: <http://www.conocimiento.gob.ec/ikiam/> (consulta: 9 de marzo de 2016).

6 Véase: <http://www.yachay.gob.ec/> (consulta: 9 de marzo de 2016).

SUMAK KAWSAY Y EDUCACIÓN: DISCURSOS Y PRÁCTICAS

A partir del análisis de los diferentes planes, y a través de la reorientación del sistema educativo hacia la explotación de la matriz productiva —de manera especial las instituciones de educación superior Yachay e Ikiam—, puede verse cómo el principio de *sumak kawsay* se contradice, ya que, como se establece en las normativas, el reconocimiento de la Naturaleza como sujeto de derechos se anula. El modelo de desarrollo al que se aspira, lejos de respetar los derechos de la Naturaleza, vuelve a conceptualizarla como objeto de explotación a través del cual se habrán de obtener rendimientos económicos que beneficien a la industria nacional. El buen vivir, por lo tanto, no apuesta por una alternativa al desarrollo, sino que se refiere a la forma tradicional de desarrollo basada en el extractivismo, y se reproduce bajo el velo discursivo del *sumak kawsay*, traducido como buen vivir.

Por otra parte, dentro de las cosmovisiones indígenas la EIB debe reforzar la propia identidad lingüística y cultural sobre la base de una concepción holística e integral de la vida, de la que la Naturaleza es el pilar esencial (Montaluisa, 1988). Sin embargo, el trabajo etnográfico desarrollado arroja luz sobre procesos radicalmente opuestos: los modelos pedagógicos que se manejan, antes de promover una educación que refuerce la propia lengua y la propia cultura, que favorezca el diálogo intercultural con otros grupos socio-culturales (blanco-mestizos y afroecuatorianos) y que incorpore el concepto de Naturaleza del *sumak kawsay*, descansa sobre patrones hispanizantes y occidentalizantes mediante los cuales los estudiantes pierden progresivamente su identidad lingüística y cultural. Esto genera la asimilación de la población indígena a códigos y esquemas hegemónicos: los modelos de vida que se transmiten a través de los libros de texto son occidentales; la lengua principal de instrucción es el castellano y, junto

al inglés, se privilegia sobre las lenguas ancestrales; y la infraestructura, pese a ser de primera calidad, también reproduce esquemas occidentales, pues se aleja de la concepción indígena de la educación, según la cual la escuela debe ser una prolongación de la comunidad y estar abierta a ella (Fernández, 2005) y a la interacción con la Naturaleza.

De esta manera, con las unidades del milenio y las universidades de excelencia se conculcan las disposiciones correspondientes al Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (recogidas en el Art. 347, Numeral 9, de la Constitución) y se impugnan los principios del *sumak kawsay*, así como la interculturalidad y la plurinacionalidad reconocidos por la misma, ya que lejos de promoverse la construcción de una sociedad intercultural y plurinacional, se persigue una sociedad uninacional y culturalmente homogénea que reproduzca los mismos patrones sociales, políticos, ecológicos y de consumo.

Debe llamarse también la atención sobre la desigual inversión del Estado en las unidades del milenio y en las unidades educativas tradicionales comunitarias. Ciertamente es que el objetivo del gobierno es lograr la estandarización educativa nacional a través de las primeras, pero en la actualidad éstas coexisten con las unidades educativas tradicionales comunitarias que todavía permanecen activas. Tanto unas como otras necesitan de un gasto público mínimo que les permita responder a las distintas necesidades —educativas, de alimentación, de infraestructura, de material escolar— de los estudiantes que en ellas se inscriben. Lo que vemos, sin embargo, es que el gasto público realizado por el gobierno es completamente asimétrico: mientras que es monumental en las unidades del milenio, las paupérrimas unidades educativas tradicionales comunitarias apenas pueden mantenerse con la ayuda eventual de alguna ONG u otras organizaciones de distinto tipo, pese a que, en teoría, ambas modalidades de escuela pertenecen al Estado.

Las consecuencias de esta desigual inversión tienen aún más largo alcance: mientras que el gobierno suministra religiosamente el desayuno y el almuerzo escolar en las unidades del milenio, en el año 2013 dejó de aportar el almuerzo a las unidades educativas tradicionales comunitarias y el desayuno sólo llega en ocasiones. Esto redundó muy negativamente en la salud de los estudiantes, quienes de por sí ya sufren elevados índices de desnutrición, a lo que se suman otros factores —compatibilización de la escuela con el trabajo, desestructuración familiar, etcétera— que inciden muy negativamente en su rendimiento académico. Lo anterior trae como resultado que las escuelas tradicionales comunitarias no sólo se cierran como consecuencia del Plan de Reordenación de la Oferta Educativa, sino porque muchas familias indígenas que viven en condiciones de extrema pobreza están trasladando a sus hijos a las unidades del milenio, donde tienen asegurada la alimentación y mejores condiciones materiales de aprendizaje.

Por otro lado, si bien llama la atención la inexistencia de la idea de la Naturaleza como sujeto de derechos en los modelos pedagógicos que se aplican en las unidades del milenio, en las universidades de excelencia, como Yachay e Ikiam, esta misma concepción, así como todo lo relativo a la interculturalidad, la plurinacionalidad y el bilingüismo, están completamente ausentes. Debe entenderse, entonces, que las instituciones de educación superior más importantes del país, según el propio gobierno, se mantienen ajenas a la realidad de un Estado oficialmente declarado intercultural y plurinacional, así como a los derechos que la propia Constitución le ha reconocido a la Naturaleza. Como bien declaró acerca de Yachay el economista y anterior subsecretario de EIB durante una entrevista, su único objetivo es beneficiar a la industria nacional mediante la explotación de la matriz

productiva (es decir, los recursos naturales), dentro de un modelo neoclásico de desarrollo económico:

El Yachay está pensada en ciencias exactas, en ciencias duras. Entonces, ahí no estamos trabajando la interculturalidad, las lenguas ancestrales... todo eso. Yachay va a ser una plataforma para sacarnos al Ecuador en este tiempo de una economía agroexportadora, de una economía primaria, hacia unos niveles llamados de desarrollo, pensados en una teoría neoclásica. El papel de Yachay es el cambio de la matriz productiva del Ecuador, ese es el papel, es para la industria.⁷

Así las cosas, si el modelo de desarrollo al que se aspira descansa sobre una concepción de buen vivir relacionada con principios de corte aristotélico, como se pregunta Bretón (2013: 80), “¿por qué aludir a vocablos quichuas como *sumak kawsay*?, ¿qué tienen que ver los pueblos indígenas de la región andina con esta forma de conceptualizar la buena vida?”. En las cosmovisiones indígenas la Naturaleza es una entidad sagrada, lo que explica la ritualización, tanto de los recursos que de ella se toman para la subsistencia humana, como de las actividades económicas y productivas relacionadas con la adquisición de estos recursos; en otras palabras, la relación de los humanos con el entorno y su propia subsistencia dependen de lo sagrado (Cortez, 2011). La Naturaleza —lo sagrado— no puede someterse a una explotación indiscriminada ni sus recursos pueden pensarse como objetos transformados en simples mercancías capitalizadas; mucho menos puede concebirse este planteamiento como una alternativa al desarrollo. Es justamente aquí donde se encuentran las tensiones entre el *sumak kawsay* y el modelo de desarrollo occidental-capitalista (y el buen vivir): en el papel que se le da a la madre Tierra.

7 Entrevista a L.M., economista y subsecretario de Educación Intercultural Bilingüe al momento de la entrevista. Indígena. 19 de septiembre de 2013.

El extractivismo altera la lógica ecosistémica del territorio y acaba con la vida, por tanto, vulnera los derechos de la Naturaleza y contradice el *sumak kawsay*. De acuerdo con el propio Plan Nacional para el Buen Vivir 2009-2013, la tierra “es el espacio donde se reproduce y realiza la vida” (2009: 44), no donde se destruye. Pero, como ha expresado François Houtart (2012: s/p), “las tentativas por ablandar el sistema, humanizarlo, pintarlo de verde, son ilusorias”.

La instrumentalización y el vaciamiento de la terminología indígena permiten su funcionalidad a un proyecto económico, político y social en el que la educación cumple funciones determinantes. 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, cit. en Houtart, 2012: s/p). Otros vocablos como interculturalidad, educación intercultural bilingüe y plurinacionalidad, si bien no tienen su origen terminológico propiamente dicho en el seno de las lenguas ancestrales, son conceptos nacidos al calor de los movimientos indígenas latinoamericanos; representan demandas pasadas y presentes y buscan una transformación de las estructuras sociales, culturales, políticas y económicas a través de pensamientos alternativos (Morocho, 2012). Y, sin embargo, reciben el mismo tratamiento que el *sumak kawsay*.

El vaciamiento de la interculturalidad y de la EIB es más que manifiesto, como hemos venido explicando. La manipulación de estas categorías continúa reproduciendo las mismas dinámicas de homogeneización socio-cultural aunque, como hemos visto, esta forma de neocolonialidad ha sido redefinida bajo un nuevo lenguaje que se muestra más amable con la realidad al intentar describir la diversidad social, cultural y étnica que contiene. De aquí, su eficiencia.

La misma dirección sigue el concepto de plurinacionalidad. Un Estado democrático y plurinacional es también un Estado policéntrico, lo que no es sinónimo de su debilitamiento (Larrea, 2008; Díaz, 2004). La plurinacionalidad requiere que los espacios políticos y de poder sean compartidos por todos los pueblos y nacionalidades que integran esa *unidad en la diversidad*, como reza uno de los eslóganes de la Revolución Ciudadana. Si bien se esperaba que la plurinacionalidad permitiera acabar con las estructuras coloniales de dominación, ya que las decisiones sobre las necesidades e intereses de cada pueblo y nacionalidad dejarían de ser monopolizadas por una minoría hegemónica (blanco-mestiza), y cada uno decidiría sobre sus propios asuntos, en el año 2009 la DINEIB se recentralizó, y con ello perdió la autonomía técnica, financiera y administrativa desde la que gestionaba el SEIB. Esto ha significado la pérdida de un espacio político esencial para los pueblos y nacionalidades indígenas, ya que, a través de esta instancia desconcentrada, aquellos ejercían el derecho a decidir sobre su propia educación. Con esto también se conculcaron las disposiciones relativas a la plurinacionalidad recogidas en la Constitución.

ESTUDIO DE CASO: UNIDAD DEL MILENIO SUMAK YACHANA WASI Y UNIVERSIDAD DE EXCELENCIA YACHAY

Sobre la base de nuestro trabajo etnográfico, en este acápite explicaremos los procesos de enseñanza-aprendizaje que se llevan a cabo en la unidad del milenio Sumak Yachana Wasi y la conexión entre ésta y la universidad de excelencia Yachay. Con este estudio de caso ilustraremos en qué términos se desarrolla la educación intercultural bilingüe en la unidad del milenio más importante del país, y cómo se conecta con la universidad de excelencia también más importante; de esta manera mostraremos la manera en que el círculo de la

reorientación del sistema educativo se cierra en beneficio de la industria nacional, basada en la explotación de la matriz productiva.

Breve contextualización de la unidad educativa

La Sumak Yachana Wasi se sitúa en la comunidad de Colimbuela (parroquia de Imantag, cantón Cotacachi, provincia de Imbabura), sobre las faldas del volcán Cotacachi, a 2 mil 700 metros de altura, en una zona de población indígena, predominantemente de nacionalidad kichwa. En esta zona de valles las temperaturas oscilan entre los 15 y los 25 grados centígrados. En la provincia de Imbabura, las principales actividades económicas son la agroindustria de cebada, legumbres y patatas; la ganadería de cerdo, oveja y vaca; y otras relacionadas con la elaboración y venta de artesanías.

Infraestructura

La arquitectura de esta unidad educativa, catalogada como la mejor del país, es de tipo occidental. La infraestructura se compone de los siguientes espacios: aulas, laboratorios de idiomas, laboratorios de ciencias, salas de ordenadores, biblioteca, papelería-copistería, zona administrativa (dirección y secretaría), salón de actos, gimnasio, cocina, comedor, baños, patios, canchas y zona de áreas verdes.

Las instalaciones se construyeron con materiales de primera calidad; los laboratorios de ciencias cuentan con equipamiento específico (vasos de destilación, tubos de ensayo, microscopios, etcétera) y todas las aulas cuentan con un ordenador, un proyector y una pizarra digital, que algunos docentes manejan con dificultades porque no han sido capacitados para trabajar con este tipo de equipo. Puede verse aquí la inversión del Estado en TIC y conectividad, como establecen los planes 2009-2013 y 2013-2017. La excelente dotación de este centro explica que en él se hayan invertido 2 millones 069 mil 901 dólares.

Esta unidad del milenio fue construida a las afueras de la comunidad y en su conjunto

está cerrada al campo; esto contradice la concepción indígena de la escuela intercultural bilingüe, según la cual debe ser un espacio abierto a la comunidad y a la Naturaleza para favorecer la relación con ella y el aprendizaje de las prácticas socio-culturales y de las actividades productivas comunales. Dicho de otra forma, la escuela debe buscar la prolongación del ámbito cotidiano en la comunidad, y no la ruptura con él (Montaluisa, 1988; Guilcamaigua y Chancusig, 2008).

Docentes

De los 42 docentes que trabajan en esta unidad del milenio, sólo tres son indígenas kichwa-hablantes; el resto son docentes mestizos que desconocen la lengua y las cosmovisiones indígenas. Todos los docentes han cursado estudios técnicos de tres años con especialización en diferentes ramas del conocimiento: ciencias naturales, ciencias de la comunicación, lengua y literatura; 30 por ciento son licenciados en las mismas ramas dentro del área de educación y 35 por ciento cursan actualmente la carrera de EIB en la Universidad Politécnica Salesiana (UPS) de Quito. El estudio de las lenguas y culturas indígenas es totalmente deficiente en los planes de estudio de las carreras cursadas y, pese a que en la licenciatura de EIB de la UPS se aborda la perspectiva intercultural de la educación, el kichwa sólo se imparte durante un semestre de un total de ocho (entrevista a S.G., director de la carrera de Educación Intercultural Bilingüe de la UPS de Quito. Mestizo. 15 de mayo de 2014).

Los docentes indígenas conocen el kichwa, pero emplean el castellano como lengua principal de instrucción, pues según ellos, los alumnos “al kichwa ya le aprenden en la casa” (entrevista a A.B., docente en la unidad del milenio Sumak Yachana Wasi. Indígena. 12 de marzo de 2015). Estos docentes han naturalizado el español como lengua principal de comunicación dentro y fuera del aula, lo cual es resultado de las relaciones de dominación entre indígenas y no indígenas que aún se dan

en la sociedad ecuatoriana y que, teóricamente, pretende superar el Estado intercultural y plurinacional. En el caso de los docentes mestizos, la falta de una formación adecuada obliga a que la lengua principal y exclusiva de instrucción y de comunicación sea el español en todos los escenarios educativos.

De la lengua... hice un módulo de kichwa en la Tecnología, y en la universidad no estudié kichwa, sólo en el instituto un módulo, pero más en sí es lo básico, formulación de oraciones, es muy complicado. Y no, no, la verdad, no, si soy sincero, no es suficiente eso para enseñar, para alfabetizar (intervención del docente R.R. Grupo de discusión con maestros de 4° de Educación General Básica. Mestizo. 16 de febrero de 2015).

En cuanto a la perspectiva intercultural, no se aplica o se aplica con muchas dificultades debido a la inexistencia de herramientas disponibles, tanto por parte de los docentes indígenas como de los docentes mestizos. La falta de formación también lleva a que muchos maestros tengan una idea equívoca del concepto de interculturalidad y a que entiendan que ésta sólo consiste en que “los niños tienen que hablar el kichwa, tienen que vestir sus ropas” (entrevista a C.L., docente en la unidad del milenio Sumak Yachana Wasi. Indígena. 17 de marzo de 2015), mientras que la concepción de plurinacionalidad se basa, en muchas ocasiones, en la idea de que “tenemos que hermanarnos todos” (entrevista a D.I., docente en la unidad del milenio Sumak Yachana Wasi. Mestizo. 17 de marzo de 2015).

Los docentes se muestran satisfechos con la calidad de las instalaciones, con el equipamiento y con la disponibilidad de los útiles escolares. Por ello, si bien reconocen que no disponen de la capacitación necesaria para desarrollar la EIB, consideran que el gobierno está impulsando la educación intercultural bilingüe en Ecuador, y por tanto, la construcción del Estado intercultural y plurinacional.

Sin embargo, la mejora en las condiciones materiales de aprendizaje no es correlativa con un avance en la implantación real del modelo de EIB, que impulse relaciones interculturales entre los distintos grupos socio-culturales desde un plano de igualdad.

Alumnado

La Sumak Yachana Wasi inició su actividad en el año 2012 con una oferta de 1 mil 259 plazas, de las que actualmente ya ha cubierto 929. Los alumnos que se inscriben en esta institución pertenecen a la misma comunidad en la que se ubica o a comunidades cercanas. Sus edades oscilan entre los 3 y los 18 años y todos pertenecen a la nacionalidad indígena kichwa, predominante en la provincia de Imbabura.

Conforme a su franja etaria, se encuentran matriculados en los niveles de educación inicial, básica y bachillerato, en jornada matutina y vespertina. Por su situación de extrema pobreza deben combinar la escuela con el trabajo. Sus familias se implican poco en su educación por motivos de analfabetismo, de migración, o por una combinación de los dos anteriores.

A diferencia de lo que ha podido corroborarse en otras unidades educativas analizadas que no son del milenio, estos alumnos no sufren desnutrición, ya que el Estado suministra el desayuno y el almuerzo escolar a estos establecimientos sin excepciones. Precisamente, esta cuestión está desencadenando la llegada masiva de alumnos pertenecientes a unidades educativas tradicionales comunitarias (que corren el riesgo de ser cerradas por falta de alumnado) a las del milenio, con lo que sus padres buscan asegurarles la alimentación y mejores condiciones generales de aprendizaje.

Todos los lunes los estudiantes participan en la celebración del “minuto cívico”, de cumplimiento obligado en todas las unidades educativas del país, durante el cual cantan el himno a la nación ecuatoriana, con la mano derecha en el corazón y la mirada puesta en la bandera tricolor. Es altamente contradictorio

que en un país declarado intercultural y plurinacional, y en una institución educativa que aglutina a 929 estudiantes indígenas, no se celebren acontecimientos de este tipo en honor a la *wiphala*, la bandera de los pueblos y nacionalidades. El himno se canta en castellano y kichwa. En este caso la lengua materna de los estudiantes sí se emplea, ya que representa un elemento muy importante para la incorporación de los símbolos nacionales. A través del minuto cívico puede verse cómo la interculturalidad, lejos de desarrollarse como un proceso de doble vía (López, 2000), se reduce a la asimilación de los símbolos y códigos hegemónicos por parte de los estudiantes indígenas.

Al igual que sucede con los docentes, los alumnos se muestran satisfechos con la institución educativa y resaltan la calidad de las instalaciones y la disponibilidad de los materiales escolares, pero esta mejora no va acompañada de un refuerzo de su lengua y su cultura en los procesos educativos.

M.R.: ¿estás contenta con la escolita?

A.M.: sí... es muy linda... acá tenemos los útiles para aprender, así... las cosas que necesitamos; mas antes... en la otra no había y no podíamos dar comprando...

M.R.: y el kichwa, ¿lo estudias? ¿Te lo enseñan?

A.M.: no... más bien... es que nuestros maestros la mayoría son que no han sabido kichwa, entonces eso no aprendemos, en español no más (entrevista a A.M., estudiante de 10° de Educación General Básica. Indígena. 12 de marzo de 2015).

Libros escolares

En esta unidad del milenio, como en todas las instituciones educativas fiscales y fiscomisionales del país, se trabaja con los libros de texto suministrados por el Estado. Los contenidos

del libro de texto principal son fundamentalmente hispano-occidentales, pese a que el modelo educativo intercultural bilingüe establece que debe articularse de forma equilibrada, integral y complementaria el conocimiento indígena, el conocimiento nacional y el conocimiento universal (Montaluisa, 1988; Godenzzi, 1997).

Por otro lado, el tratamiento de la diversidad cultural, tanto en sus contenidos como en las ilustraciones, es deficiente, y la lengua vehicular del conocimiento es el castellano. La representatividad de la diversidad étnica es escasa y marginal; más bien se tiende a la folclorización y al desvanecimiento de la perspectiva intercultural. Los materiales educativos no permiten al alumnado indígena conocer su propia historia, sus líderes históricos y actuales, sus formas de organización socio-políticas y sus prácticas culturales, entre otros elementos. De estos libros de texto se desprenden modelos de vida occidentales que nada tienen que ver con el *sumak kawsay* ni con la concepción de la Naturaleza que éste sostiene. Debe tenerse en cuenta que con este mismo material trabajan los estudiantes de instituciones educativas que no son interculturales bilingües y en las que se inscribe el alumnado blanco-mestizo del sistema de educación nacional. El análisis desarrollado sobre dicho material constata que no permite a los estudiantes indígenas reafirmarse en lo propio, aunque sí asimilar los patrones hegemónicos, mientras que tampoco permite a los blanco-mestizos conocer “al otro”, pero sí reproducir sus mismos códigos lingüísticos y socio-culturales. En definitiva, lejos de promover un diálogo intercultural, la asimilación de la otredad conlleva, en los estudiantes indígenas, a la pérdida de la propia identidad idiomática y cultural.

Es más desde el mundo mestizo lo que se dice en el libro. Aquí nosotros intentamos adaptarlo a ellos, así... mientras se está impartiendo la clase se dicen cosas, así...

por ejemplo, las fiestas del sol y todo, lo que ellos tienen, el *inti raymi* acá. Pero igual yo soy mestizo y tampoco conozco bien la cultura de ellos, entonces sólo puedo decirles cosas que me entero o que miro por ahí en Internet, pero en sí que haya algo intercultural en el texto no, la verdad, no hay (entrevista a L.G., docente en la unidad del milenio Sumak Yachana Wasi. Mestizo. 11 de febrero de 2015).

Junto al libro de texto principal, y conforme a los criterios establecidos por el Ministerio de Educación, los alumnos de las instituciones interculturales bilingües de la educación general básica deben recibir también unos libros llamados *kukayos pedagógicos* para el aprendizaje y refuerzo del kichwa; sin embargo, en esta unidad educativa dichos libros no han sido incorporados al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Hay un texto bilingüe que han dado a las escuelas bilingües, pero aquí no tenemos eso, no trabajamos con eso porque en sí esta institución realmente es hispana, es para niños hispanos, aunque vienen indígenas (entrevista a P.G., docente en la unidad del milenio Sumak Yachana Wasi. Mestizo. 11 de febrero de 2015).

Conexión entre las unidades del milenio y las universidades de excelencia

La apertura de la unidad del milenio Sumak Yachana Wasi supuso el cierre de otros centros educativos de la zona que contaban con más de 45 alumnos o la disminución drástica de su población estudiantil. Como ya se ha explicado, los progenitores trasladan a sus hijos a esta unidad educativa para garantizarles mejores condiciones materiales de aprendizaje y, principalmente, la alimentación, algo que es irregular o inexistente en las escuelas interculturales bilingües tradicionales. Por lo tanto, muchos de estos establecimientos han sido

clausurados no por no superar los 45 alumnos, como decretaba el Plan de Reordenamiento de la Oferta Educativa, sino debido a que se quedaron sin estudiantes, como consecuencia de una asimétrica inversión entre las unidades del milenio y aquellas que no lo son. Esto es entendido por algunos docentes como el resultado de una decisión que “voluntariamente” toman los padres y madres de familia, sin considerar el mencionado y desigual gasto público en los distintos centros educativos y el objetivo que se pretende alcanzar a través de ello:

Les digo “vean papitos, aquí están como 3 millones de dólares, vengan a estudiar acá”. Voluntariamente vinieron y se inscribieron acá. Ahorita estamos con 929 estudiantes, ya no tengo espacio para poner... Y dicen que el milenio cierra escuelas, ¿por qué?, porque la escolita de acá se autoeliminó, la escolita de allá se autoeliminó (entrevista a W.S. Rector, docente de la unidad del milenio Sumak Yachana Wasi y presidente del Gremio de Maestros y Maestras por la Revolución Ciudadana. Mestizo. 10 de febrero de 2015).

La sustitución de un tipo de escuelas por otro está directamente relacionada con la sustitución de un modelo educativo —el reclamado por la CONAIE— por otro —el impulsado por el Estado—. A su vez, esto está vinculado con el modelo de Estado y el proyecto económico que persigue el gobierno, ya que se ha establecido una articulación entre las unidades del milenio y las universidades de excelencia: existe un convenio entre la Sumak Yachana Wasi y la Universidad Yachay en el que se establece que los estudiantes que concluyan el bachillerato podrán acceder a esta Universidad.

Para acceder a Yachay, la propia Universidad ofrece a los estudiantes de último curso de bachillerato de la Sumak Yachana Wasi una capacitación específica de cinco meses de duración,

con el fin de que puedan superar el Examen Nacional para la Educación Superior (ENES) e inicien estudios en la institución. La capacitación empieza en los meses de noviembre y mayo, y en abril de 2015 concluyó el primer programa para los bachilleres de la Sumak Yachana Wasi (YachayTech, s/f). De acuerdo con el vicerrector de la unidad del Milenio:

Ahora es la primera promoción de bachilleres que va a salir de la institución y hay un convenio con Yachay, que están formándoles para que puedan acceder a la Universidad. Hay unos docentes que vienen de allá y están capacitando a los que van a ingresar de aquí de la institución, para que puedan acceder sin dificultades... (entrevista a J.G. Vicerrector de la unidad del milenio Sumak Yachana Wasi. Mestizo. 11 de febrero de 2015).

Este es un claro ejemplo de cómo el Estado cierra el circuito educativo unidades del milenio-universidades de excelencia y lo dirige hacia su objetivo económico principal: la explotación de la matriz productiva. Mientras que en la Sumak Yachana Wasi no se ponen en marcha la interculturalidad y el bilingüismo (lengua indígena/castellano) y la Naturaleza sigue sin ocupar el centro de los modelos pedagógicos conforme al *sumak kawsay*, en Yachay sólo tienen cabida el inglés y la preparación de profesionales para la explotación de la matriz productiva. Valga como ejemplo la oferta formativa de esta institución, la cual está compuesta por materias como nanotecnologías, nanociencias, petroquímica e ingeniería de polímeros, entre otras (Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación, s/f). Otro hecho que ilustra claramente este objetivo es la actividad extractiva petrolera que el gobierno de la Revolución Ciudadana inició en julio de 2016 en una reserva amazónica de la biosfera, concretamente, cerca de la estación Tiputini, dentro del parque amazónico Yasuní (*El Comercio*, 2016).

En este ejemplo pueden verse, de nuevo, el vaciamiento de conceptos y el atentado contra los derechos reconocidos a la Naturaleza en la Constitución. La explotación de los recursos naturales es el eje principal del proyecto de desarrollo económico. ¿Es ésta la alternativa al desarrollo?

CONCLUSIÓN

Los resultados obtenidos revelan que no ha habido cambios profundos en la EIB, sino una importación de los modelos educativos hispanos y occidentales a las escuelas interculturales bilingües del milenio. Lo anterior pone de manifiesto el vaciamiento de categorías como la de interculturalidad; ésta implica un proceso basado en el interaprendizaje entre los distintos horizontes culturales que coexisten en el país para, a partir de aquí, promover el conocimiento del “otro” y pasar de una situación de multiculturalidad, en la que los grupos socio-culturales coexisten, pero no se conocen ni interactúan, a otra de interculturalidad, en la que se promueve el contacto interétnico y se busca el conocimiento y reconocimiento entre los mismos desde un plano de igualdad.

El análisis realizado sobre las prácticas educativas y los principales elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje (materiales de texto, lengua vehicular del conocimiento, lengua de interacción dentro y fuera del aula, entre otros) muestra que al ser los propios de las escuelas hispanas, generan la asimilación de los estudiantes indígenas a la lengua nacional (español), en detrimento del bilingüismo (kichwa-español), y a los símbolos, esquemas y prácticas socio-culturales de la mayoría dominante, en perjuicio de las propias. La etnografía ha permitido corroborar una mejora en las condiciones materiales de aprendizaje, tal y como se señala en los discursos de estudiantes y docentes, que sin embargo no es correlativa con la implantación real de la modalidad educativa intercultural bilingüe. En este tenor, el discurso de algunos docentes es

contradictorio, ya que afirman que, pese a su falta de capacitación para desarrollar la EIB, el gobierno está impulsando la construcción del Estado intercultural y plurinacional desde el ámbito de la educación.

El examen de las distintas normativas vigentes y el desarrollo del trabajo etnográfico también han permitido constatar un avance normativo-legislativo que, sin embargo, no se corresponde con la praxis educativa y, además, se desarticula a través de normativas de menor rango, como los planes de desarrollo (2007-2010), de buen vivir (2009-2013 y 2013-2017) y de reordenamiento de la oferta educativa (2012).

A través de este eje de análisis se ha concluido que existe una manipulación de la terminología indígena, como el *sumak kawsay*, que permite seguir reproduciendo el sistema social, cultural, político y económico vigente, sin provocar el cambio hacia una alternativa al desarrollo y a un nuevo modelo socio-estatal. En este mismo sentido, la plurinacionalidad ha sido anulada a través de la recentralización

de la DINEIB, ya que con esa medida se despojó a los pueblos y nacionalidades indígenas del derecho a decidir sobre su propia educación. La dirección de la educación intercultural bilingüe ha sido asumida por el Estado, pero la plurinacionalidad no ha sido asumida como asunto de Estado.

Indudablemente, la educación tiene un papel estratégico para la transmisión de valores, la toma de conciencia sobre la realidad y la construcción de un modelo determinado de sociedad. Al respecto, y dentro del contexto que nos ocupa, la educación ha sido encauzada hacia la reproducción del *statu quo*, ya que es clave la articulación entre las enseñanzas iniciales, básicas y medias —las unidades del milenio— y la educación superior —las universidades de excelencia—. El tratamiento de la educación, en general, y de la educación intercultural bilingüe, en particular, no permite refundar el Estado sobre los principios de interculturalidad, plurinacionalidad y el *sumak kawsay* que recoge la normativa de mayor categoría, la Constitución.

REFERENCIAS

- ACOSTA, Alberto (2013), *El buen vivir: sumak kawsay, una oportunidad para imaginar otros mundos*, Barcelona, Icaria.
- ACOSTA, Alberto y Esperanza Martínez (2009), *El buen vivir: una vía para el desarrollo*, Quito, Abya-Yala.
- ALTMANN, Philipp (2014), “Good Life as a Social Movement. Proposal for nature resource use: the indigenous movement in Ecuador”, *Consilience. The Journal of Sustainable Development*, vol. 12, núm. 1, pp. 82-94.
- Asamblea General de las Naciones Unidas (2005), *Objetivos de desarrollo del milenio: una mirada desde América Latina y el Caribe*, Nueva York, en: http://www.oei.es/historico/genero/documentos/internacionales/ODM_AL.pdf (consulta: 14 de septiembre de 2016).
- Asamblea Nacional Constituyente de Ecuador (2008), *Constitución Política del Ecuador 2008*, en: http://www.oas.org/juridico/pdfs/mesicic4_ecu_const.pdf (consulta: 24 de febrero de 2016).
- BRETÓN, Víctor (2013), “Etnicidad, desarrollo y ‘buen vivir’: reflexiones críticas en perspectiva histórica”, *Revista Europea de Estudios Latinoamericanos y del Caribe*, núm. 95, pp. 71-95.
- BRETÓN, Víctor y Gabriela del Olmo (2001), “Educación bilingüe e interculturalidad en el Ecuador: algunas reflexiones críticas”, en Pablo Dávalos (comp.), *Yuyarinakuy. Digamos lo que somos antes que otros nos den diciendo lo que no somos*, Quito, Abya-Yala, pp. 101-105.
- CHOQUEHUANCA, David (2010), “Hacia la reconstrucción del vivir bien”, *América Latina en Movimiento*, vol. XXXIV, núm. 453, pp. 8-13.
- CORTEZ, David (2011), *La construcción social del “buen vivir” (sumak kawsay) en Ecuador*, Quito, Programa Andino de Derechos Humanos.
- DÁVALOS, Pablo (2004), “*Sumak kawsay* (la vida en plenitud)”, en Santiago Álvarez (coord.), *Convivir para perdurar: conflictos ecosociales y sabidurías ecológicas*, Barcelona, FUHEM Ecosocial/Icaria, pp. 201-213.
- DÁVALOS, Pablo (2008), “Reflexiones sobre el *sumak kawsay* (el buen vivir) y las teorías del desarrollo”, *Boletín ICCI-ARY Rimay*, núm. 113, en: <http://icci.nativeweb.org/boletin/113/davalos.html> (consulta: 4 de septiembre de 2016).
- DÍAZ, Héctor (2004), *El canon Snorri. Diversidad cultural y tolerancia*, México, Universidad de la Ciudad de México.

- “Ecuador explotará crudo cerca de la reserva amazónica de la biosfera a partir de julio” (2016, 19 de mayo), *El Comercio*, sección Actualidad, en: <http://www.elcomercio.com/actualidad/ecuador-explotara-petroleo-reserva-petroamazonas.html> (consulta: 19 de mayo de 2016).
- FERNÁNDEZ, Francisca (2005), “El currículum en la educación intercultural bilingüe: algunas reflexiones acerca de la diversidad cultural en la educación”, *Cuadernos Interculturales*, vol. 3, núm. 4, pp. 7-25.
- Gobierno de Ecuador-Ministerio de Educación (2011), Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI), en: <http://diccionario.administracionpublica.gob.ec/adjuntos/2loei.pdf> (consulta: 10 de abril de 2016).
- Gobierno de Ecuador-Ministerio de Educación (2012), *Plan de reordenamiento de la oferta educativa*, Quito, Ministerio de Educación del Ecuador, en: http://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/03/Reordenamiento_de_la_oferta_educativa.pdf (consulta: 9 de marzo de 2016).
- Gobierno de Ecuador-Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (s/f), “El boom del conocimiento arranca en la Universidad Yachay”, en: http://www.sna.gob.ec/wp-content/themes/institucion/comunicamos_noticias44.php (consulta: 20 de febrero de 2016).
- Gobierno de Ecuador-Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo (SENPLADES) (2007), *Plan nacional de desarrollo 2007-2010*, Quito, SENPLADES, en: <http://www.planificacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/09/Plan-Nacional-Desarrollo-2007-2010.pdf> (consulta: 16 de febrero de 2016).
- Gobierno de Ecuador-Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo (SENPLADES) (2009), *Plan nacional para el buen vivir 2009-2013*, Quito, SENPLADES, en: [http://www.planificacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2012/07/Plan_Nacional_para_el_Buen_Vivir_\(version_resumida_en_espanol\).pdf](http://www.planificacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2012/07/Plan_Nacional_para_el_Buen_Vivir_(version_resumida_en_espanol).pdf) (consulta: 18 de febrero de 2016).
- Gobierno de Ecuador-Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo (SENPLADES) (2014), *Plan nacional para el buen vivir 2013-2017*, Quito, SENPLADES, en: <http://documentos.senplades.gob.ec/Plan%20Nacional%20Buen%20Vivir%202013-2017.pdf> (consulta: 28 de febrero de 2016).
- GODENZZI, Juan Carlos (1997), “Equidad en la diversidad. Reflexiones sobre educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonía”, en Juan Carlos Godenzzi y Julio Calvo (eds.), *Multilingüismo y educación bilingüe en América y España*, Cusco, CBC, pp. 19-30.
- GUDYNAS, Eduardo (2009), *El mandato ecológico: derechos de la Naturaleza y políticas ambientales en la nueva Constitución*, Quito, Abya-Yala.
- GUDYNAS, Eduardo y Alberto Acosta (2011), “La renovación de la crítica al desarrollo y el buen vivir como alternativa”, *Utopía y Praxis Latinoamericana*, vol. 16, núm. 53, pp. 71-83.
- GUILCAMAIGUA, Doris y Edwin Chancusig (2008), *El calendario agrofestivo. Una propuesta metodológica para el diálogo de saberes*, Quito, HEIFER Ecuador.
- HOUTART, François (2012, 1 de febrero), “El concepto de *sumak kawsay* (buen vivir) y su correspondencia con el bien común de la humanidad”, *Diario La Hora*, sección Tema Central, en: <http://lahora.com.ec/index.php/noticias/show/1101280766#.VztCDLU5bEU> (consulta: 10 de mayo de 2016).
- LARREA, Ana María (2008), “La plurinacionalidad: iguales y diversos en busca del *sumak kawsay*”, en Raúl Peñarada (ed.), *Seminario regional andino: “Democracia, interculturalidad, plurinacionalidad y desafíos para la integración andina”*, La Paz, CEDEM, pp. 35-44.
- LÓPEZ, Luis Enrique (2000), “Identidad e interculturalidad en los procesos de reforma curricular”, ponencia presentada en el seminario internacional “Educación primaria al final de la década: políticas curriculares en el Perú y los países andinos”, Lima, marzo de 1999.
- MACAS, Luis (2014), “*Sumak kawsay*, la vida en plenitud”, en Antonio Hidalgo, Alejandro Guillén y Nancy Deleg (eds.), *Sumak Kawsay Yuyay. Antología del pensamiento indigenista ecuatoriano sobre sumak kawsay*, Huelva/Cuenca, FIUCUHU, pp. 169-176.
- MONTALUISA, Luis (1988), *Comunidad, escuela y currículum*, Santiago de Chile, UNESCO/OREALC.
- MONTALUISA, Luis (1990), “La educación intercultural bilingüe en el Ecuador”, en Consuelo Yáñez (ed.), *La educación indígena en el Ecuador*, Quito, Abya-Yala, pp. 163-179.
- MORENO, Isidoro (2014), “Confrontación y fronteras entre lógicas culturales: extractivismo desarrollista versus *sumak kawsay* en Ecuador”, ponencia presentada en el “XIII Congreso de Antropología de la FAAEE, Periferias, fronteras y diálogos”, Tarragona, septiembre de 2014.
- MOROCHO, Mariano (2012), “*Sumak kawsay*/buen vivir: educación en el Estado plurinacional e intercultural ecuatoriano”, en Francisco Cevallos (coord.), *Educación y buen vivir. Reflexiones sobre su construcción*, Quito, Contrato Social por la Educación, pp. 79-95.

- TUBINO, Fidel (2005), “La interculturalidad crítica como proyecto ético-político”, ponencia presentada en el “Encuentro continental de educadores agustinos”, Lima, enero de 2005, en: <https://oala.villanova.edu/congresos/educacion/lima-ponen-02.html> (consulta: 13 de agosto de 2015).
- VITERI, Carlos (2002), “Visión indígena del desarrollo en la Amazonía”, *Revista Polis*, núm. 3, pp. 1-6.
- WALSH, Catherine (2002), *Interculturalidad, Estado y sociedad. Luchas (de)coloniales de nuestra época*, Quito, Abya-Yala/Universidad Andina Simón Bolívar.
- YachayTech (s.f.), “Capacitación para el ENES”, en: <http://yachaytech.edu.ec/conectate/noticias/detalle/articulo/capacitacion-para-el-enes/> (consulta: 27 de marzo de 2016).