

SITUACIÓN Y PROPUESTAS EN CALIDAD DE LA EDUCACIÓN E INTERCULTURALIDAD

en las provincias de Cotopaxi y Chimborazo



CONTRATO SOCIAL POR LA EDUCACIÓN

Cuaderno de trabajo

SITUACIÓN Y PROPUESTAS EN CALIDAD DE LA EDUCACIÓN E INTERCULTURALIDAD

en las provincias de Cotopaxi y Chimborazo

Movimiento Ciudadano Contrato Social por la Educación en el Ecuador

Milton Luna

Coordinador Nacional

Situación y propuestas en calidad de educación e interculturalidad
en las provincias de Cotopaxi y Chimborazo

© Contrato Social por la Educación

Confederación Kichwa del Ecuador – ECUARUNARI

Auspicio

KNH Ecuador

Coordinación de la publicación

Hugo Venegas

Autor

Menthor Sánchez

Edición

Sandra Ojeda

Apoyo

Gabriela Barba

Ilustración de portada:

graphus®

Febrero 2017

Quito, Ecuador

1. SITUACIÓN ECONÓMICA Y EDUCACIÓN

En esta última década, el gobierno de Alianza PAIS implementó un proyecto social y de desarrollo basado con la idea de progreso en la lógica del capital y del modelo neoliberal. Este proceso ha estado muy ligado a la concepción de “cambio de la matriz productiva”.

Este modelo económico tuvo un período de auge debido a los elevados ingresos petroleros, cuando el precio del barril bordeaba los 123 dólares;¹ sin embargo, durante ese período de abundancia, el gobierno no generó mecanismos de ahorro interno. En la actualidad, el precio del barril ha descendido significativamente, hasta 19,95 dólares.² Ante la falta de ahorro interno, el país ha entrado en una profunda y generalizada crisis económica y social. Para los ecuatorianos, los efectos se tradujeron en el cierre de empresas, aumento del desempleo, incremento de la migración, y generación de más violencia social impulsada desde el propio Estado, entre otros.

Según el Banco Central del Ecuador, en el año 2012 el Producto Interno Bruto (PIB) se ubicó en 64.009 millones de dólares. En relación con el año 2011, su crecimiento fue de 5,1%.³ Hay que tener en cuenta que cerca de la cuarta parte del PIB proviene de la producción petrolera y que la política de inversión social del gobierno se beneficiaba por el mantenimiento estable de los precios del petróleo, hasta agosto del 2014. Pero también es necesario aclarar que, en el 2013, el Ecuador recibió un crédito de China por 6.200 millones de dólares, a cambio de entregar el 90% de sus exportaciones.⁴

Sin dejar de reconocer ciertas mejoras generales en políticas sociales, conviene revisar algunos indicadores que llaman la atención. En cuanto a pobreza y desigualdad, si bien hay una reducción a un ritmo del 6,7 anual (2007 y 2012),⁵ en el área rural prácticamente no se han logrado avances significativos: su nivel alcanza el 49%; es decir, casi no hay variación respecto de los años anteriores. Además, es necesario considerar que, pese a los avances, el “quintil más pobre apenas mejoró en un 0.5% su participación en la distribución del ingreso total” (Naranjo, 2013: 16).

Al relacionar la población económicamente activa (PEA) con el tema educativo, se registran los siguientes datos desde el 2008 al 2012: el 33% tiene instrucción primaria; el 31%, secundaria; el 20%, instrucción superior; el 5% no tiene ninguna instrucción; y, tan solo el 1% tiene educación de cuarto nivel.⁶ Además, para el 2012, el subempleo en

¹ A este precio se cotizaba para junio de 2008. El gobierno habría recibido cerca de \$ 82.854 millones de dólares durante la bonanza petrolera. Diario El Comercio, 24 de enero 2016.

² Este precio alcanzó los primeros meses del 2016. Diario El Comercio, 24 de enero de 2016.

³ Ver: <http://www.bce.fin.ec/index.php/estadisticas-economicas>

⁴ Ver: <http://www.contrapunto.com.sv/columnistas/china-devora-el-petroleo-latinoamericano>

⁵ Ver: El Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC). Encuestas de empleo y desempleo. 2007- 2012.

⁶ Ver: INEC. Sistema Integrado de Encuestas de Hogares. SIEM-ENEMDU. Diciembre de 2012.

el área urbana ascendía a 50%, y en el área rural, a 75%.⁷ ¿Qué muestran estos indicadores?

Si bien para el gobierno los indicadores macroeconómicos son halagadores, el nivel de bienestar social de los pobres no ha mejorado. Más bien se constata un déficit de atención en cuanto a servicios, calidad de atención, ausencia de reformas sustantivas y aplicabilidad de servicios, sobre todo en los sectores rurales, pueblos y nacionalidades.

Además el gobierno considera como pobres a: “Aquellas personas cuyo ingreso per cápita es menor a la línea de pobreza. En Diciembre del 2013 la línea de pobreza fue de USD 2,60 diarios per cápita” (SIE, 2013). Según este razonamiento, todos los que ganan \$ 77 mensuales (cerca de 4 millones de ecuatorianos) son pobres y quienes rebasan esta cifra ya no serían pobres, es decir que gran parte de esta población (desempleados y subempleados) quedan fuera de este concepto. Lo cierto es que la mayoría de la clase obrera y pobre del país no puede asegurarse un empleo estable y si trabaja su salario que desde el 2017 será de \$ 375 , no alcanza a cubrir la canasta básica que supera los \$ 500 dólares.

Las estadísticas oficiales afirman que desde el 2010 al 2013 se registra una caída de la pobreza para el sector rural de 10 puntos y para el sector urbano de 7 puntos. ¿Es esa la realidad del sector rural? Paradójicamente, según el INEC y la SENPLADES,⁸ la pobreza en el sector indígena prácticamente no ha variado: para el 2006 se ubicaba en 65,64% y para el 2013, en 62.53%.⁹ Los últimos meses del 2016, de acuerdo con el INEC, la tasa desempleo se ubica sobre 5,7% y la de subempleo, por encima del 17,1%.¹⁰

Es importante considerar estos indicadores porque el problema de la pobreza está muy relacionado con la calidad de la educación. Por eso, la Constitución del Ecuador (Arts. 26 y 27),¹¹ establece que la educación debe estar centrada en el ser humano, debe ser vista como una inversión y ser asumida como un derecho de todos los ciudadanos; y dispone que sea laica y gratuita. Por su parte, según el Plan Decenal 2006-2015,¹² el incremento anual para la educación debería ser del 0,5% hasta llegar al 6% del PIB. La aplicación de estas disposiciones debe estar regulada y articulada desde el Estado, con el fin de garantizar una educación de calidad, orientada al Buen Vivir.

El sistema educativo se ha financiado con los recursos fiscales del Estado, con los ingresos no permanentes, a partir del 2011, y con el endeudamiento público. En ese

⁷ Ver. INEC. Encuesta Nacional de Empleo, Desempleo y Subempleo. Agosto de 2012.

⁸ Burgos Dávila, Sebastián (Abril 2013). Evolución de la pobreza y desigualdad de ingresos 2006 - 2012.. Abril de 2013. Secretaría Nacional de Planificación. Disponible en: <http://www.inec.gob.ec/estadisticas>

⁹ INEC-ENEMDU. Diciembre 2006, 2008, 2011, 2012.

¹⁰ Desempleo en Ecuador se ubica en el 5,7%, dice el INEC. Diario El Universo.15 de abril 2016.

¹¹ Ver Artículos de la Constitución: 26, 27, 28, 39, 47, 57, 343-357, y cinco disposiciones transitorias (Décimo Tercera, Décimo Octava, Décimo Novena, Vigésima y Vigésima Primera).

¹² Ver Plan Decenal y sus políticas. Ministerio de Educación. Disponible en: http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/4097/S2013558_es.pdf?sequence=1

sentido, se puede observar un aumento del presupuesto educativo desde el año 2000, que ha pasado de los mil a los tres mil millones de dólares hasta el 2014, equivalentes a 3,4% del PIB, y a un incremento que va de 0,3% hasta 1,34% según el año. Sin embargo, el cumplimiento del Plan Decenal ha sido parcial, y habría que analizar si estos datos se reflejan en la calidad de la educación en la ciudad y en el campo.

Partiendo de los datos señalados, ¿acaso se puede asegurar que el incremento del presupuesto en la educación tiene una relación directa con el acceso a la educación, con la equidad y con la calidad de la educación de los sectores populares urbanos y rurales? ¿Es suficiente el aumento del presupuesto en la educación para fomentar el desarrollo y la igualdad? ¿Qué pasa si se relaciona la calidad de la educación con participación, diversidad y equidad?

Respecto de la equidad es cierto que la calidad de la educación no va a eliminar las desigualdades económicas y sociales del país, pero puede mejorar las oportunidades laborales si garantiza la inclusión de los sectores más diversos y marginales; siempre que la inclusión educativa ofrezca respuestas sistémicas y enfoques pedagógicos diversos y acordes con las manifestaciones culturales. algo que en esta década no ha sido posible debido a la homogenización de la educación bajo un solo modelo tradicional ligado al enfoque occidental, dentro del cual es imposible evidenciar ciertos rasgos equitativos de democracia, participación y justicia.

2. LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE

La Educación Intercultural Bilingüe (EIB) ha sido una aspiración y una demanda histórica de los pueblos y nacionalidades del Ecuador. Ha estado presente en todas las luchas, movilizaciones y levantamientos indígenas. Formalmente aparece desde la creación de la Ecuarunari en 1972, y se ha traducido en agendas de lucha de todas sus organizaciones.

Nosotros, como ECUARUNARI, no estamos de acuerdo con este tipo de educación impuesta por el estado para defender los intereses de los terratenientes y demás explotadores (...) Nosotros luchamos por una verdadera educación que nos sirva para desarrollar nuestra conciencia, para fortalecer nuestra organización, para encaminar de mejor manera nuestra lucha, para defender y robustecer nuestra cultura y así poder romper las cadenas que hasta hoy nos impiden expresarnos y actuar como una fuerza social con capacidad para luchar por un futuro más justo para los campesinos e indígenas de nuestro país (ECUARUNARI, 1998: 173).

En este pronunciamiento colectivo de los pueblos kichwas se pueden evidenciar las diferencias y distancias entre la concepción y práctica de la educación formal, así como sus finalidades; pero, además, el objetivo de la Educación Intercultural Bilingüe que debe estar encaminado a fortalecer la organización, la cultura y la lucha social, es decir, la identidad y la capacidad de actuar y conseguir algunas demandas sociales muy sentidas dentro de las comunidades.

También es posible observar con claridad la participación de dos actores importantes en el tema de educación: por un lado, el Estado, con el desarrollo de su programa de educación tradicional; y, por otro lado, el movimiento indígena, liderado por la Ecuarunari, organización que desde 1981 ha expresado su desacuerdo e inconformidad con el tipo de educación impartida. Esta organización ha subrayado la necesidad de replantearse una educación más acorde con las necesidades de los pueblos kichwas.

En el marco de este largo proceso, durante el Primer Congreso de la CONAIE, ya se empieza a discutir formalmente la Educación Intercultural Bilingüe, no solo para una nacionalidad sino para todas las nacionalidades y pueblos del Ecuador. Se plantea crear una metodología y pedagogía intercultural desde la propia lengua materna, que debería ser impulsada desde la misma organización (CONAIE, 1989: 304,305), puesto que:

La Educación para los pueblos y naciones originarias y para todos los sectores sociales, es un instrumento más de sometimiento, dominación, homogenización cultural, desideologización y explotación, utilizado por sectores dominantes, tanto en la colonia como en la actualidad, con el objetivo de perpetuar la dependencia, el subdesarrollo y su sistema económico, político-ideológico y cultural (CONAIE, 2012: 23).

Con dicho pronunciamiento, se precisa el papel que ha jugado la educación formal, controlada desde el Estado. La dominación, la dependencia y el subdesarrollo han sido

algunos de los efectos que ha implicado la ejecución de la educación estatal en la mayoría de las comunidades. Por ello, se vuelve a ratificar que se debe: “Asumir como pueblos y naciones originarias la educación intercultural bilingüe para impedir que el Estado termine enterrando la identidad de los pueblos y naciones originarias” (CONAIE, 2012: 23).

La CONAIE, como un sujeto político clave dentro del país y con una demanda postergada por el Estado ecuatoriano, sostiene la necesidad de abrir y crear otro modelo de Educación Intercultural Bilingüe, que esté articulado con su proceso organizativo, cultural e identitario y político, al tiempo que se base en las propias cosmovisiones, lenguas, metodología e instrumentos pedagógicos de cada una de las nacionalidades del país.

Además, la Ecuarrunari viene sosteniendo, desde el Levantamiento del 90, que el pleno desarrollo de la Educación Intercultural Bilingüe solo será posible con la construcción de un Estado Plurinacional. Por eso se planteó una: “Reforma al Artículo No 1 de la Constitución de la República a través del cual nuestro País sea declarado un Estado Plurinacional” (Pichincha Riccharimui, 1990: 3).

A partir de esta demanda histórica, y frente a las políticas de homogenización en educación, la construcción y defensa de la autonomía y autodeterminación como pueblos originarios ha sido constante en el movimiento indígena; en especial, el proceso relacionado con la EIB: “Una educación autónoma dentro de nuestros gobiernos comunitarios, sin dejar de exigir la responsabilidad del Estado plurinacional que debe cumplir su rol” (CONAIE, 2012: 23).

Con este levantamiento, la Conaie planteó la necesidad de construir otro tipo de Estado para toda la sociedad ecuatoriana; un Estado que reconozca, respete y desarrolle la diversidad social, cultural y lingüística del país, que debe ser llamado Estado Plurinacional, que emprenda una transformación profunda, mediante el combate a la pobreza y la desigualdad, para fomentar la justicia y libertad, al integrar el Modelo de Educación Intercultural Bilingüe.

En definitiva, existen dos modelos de Estado y de Educación que están en pleno debate social. Uno de ellos está aplicándose y responde a un Estado y a una educación al servicio exclusivo de la lógica del mercado, el consumismo y el individualismo; es decir, una educación ligada con la producción y la comercialización para beneficiar a una clase dominante. En cambio, el Estado Plurinacional y la Educación Intercultural Bilingüe holística y universal vigente en la constitución ecuatoriana, que parte de las necesidades de los pueblos y nacionalidades, de sus propias cosmovisiones y formas de saberes (metodologías, pedagogías participativas y colectivas) y que tiende a combatir la exclusión y pobreza social.

El Cuadro 1 muestra una apreciación cuantitativa en cuanto a la cobertura de la EIB y sus alcances. Los datos están relacionados con la autonomía administrativa y pedagógica. La construcción de un modelo educativo basado en la cosmovisión e identidad de las nacionalidades como es el MOSEIB y el empleo parcial de la lengua materna en la enseñanza-aprendizaje y valoración de la calidad de la educación basada en la diversidad intercultural y la participación comunitaria.

A partir de los datos del cuadro, ¿qué balance de la ex DINEIB se podría hacer?

Cuadro 1. Datos generales del Sistema de Educación Bilingüe

Región	Direcciones provinciales	No. de centros	No. de alumnos	No. profesores		Total profesores
				Hispanos	Bilingües	
Sierra norte	Imbabura	126	10619	347	128	475
	Pichincha	88	7095	182	85	267
Sierra centro	Cotopaxi	115	6608	21	393	414
	Tungurahua	61	5203	62	188	250
	Chimborazo	366	24887	308	597	905
Sierra Sur	Bolívar	81	4472	91	192	283
	Cañar	56	3617	116	136	252
	Azuay	30	1511	13	76	89
	Loja	55	2451	32	137	169
	Zamora Chinchipe	78	2008	46	65	111
	Napo	106	4442	65	616	381
	Sucumbíos	107	3491	0	215	215
	Orellana	114	4541	41	160	201
	Pastaza	128	3531	66	298	364
	Morona Santiago	340	12108	0	170	170
	Esmeraldas	60	2817	7	174	181
Total		1911	99401	1397	3930	5327

Fuente: Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, Unidad de Estadística de la DINEIB. 2007.

El Cuadro 1 invita a recordar los límites y problemas que tuvo que enfrentar la DINEIB, como la falta de presupuesto anual del Estado, que debía destinarse a la investigación, a la capacitación y los salarios dignos de los docentes. También sucedieron constantes intentos políticos, en varios gobiernos para obstaculizar y cerrar la DINEIB¹³. En algunos casos, varios docentes nombrados como educadores en las escuelas de las comunidades desconocían la cultura, la cosmovisión, la identidad y lengua materna, es decir, sus nombramientos no se han ajustado a las necesidades de las comunidades y a los perfiles académicos.

En la actualidad, se ha debilitado el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe tanto a nivel institucional, administrativo, organizativo y pedagógico debido a varios factores

¹³ La Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, Dineib, fue creada mediante Decreto Ejecutivo No. 203 del 9 de noviembre de 1988 y publicado en el Registro Oficial No. 66 del 15 del mismo mes y año

como la burocratización, cierre de escuelas e institutos superiores de EIB y despido de docentes, así como la implementación de un modelo educativo único y un currículo y bachillerato unificado a nivel nacional.

Estas contradicciones, a corto y a largo plazo, favorecen la práctica de un modelo de educación tradicional de corte occidental, que prioriza e impone los conceptos ciencia, metodología e instrumentos pedagógicos, acorde con sus intereses de clase; un modelo que deja de lado la otra propuesta del Estado Plurinacional y el modelo de Educación Intercultural Bilingüe, como alternativa para la construcción de una sociedad más equitativa y participativa.

3. EL ESTADO Y EL REORDENAMIENTO EDUCATIVO

Es indudable que el actual gobierno, desde su concepción de desarrollo y progreso capitalista, viene implementando su propuesta de Reforma Educativa, muy ligada con ciertos procesos de modernización e industrialización. En esa propuesta, el acceso y la calidad de la educación incorporan la tecnología para generar más valor; es decir, colocan a las ciencias y sus instrumentos al servicio de la producción, para generar más riqueza, sin tocar las condiciones y las relaciones sociales de producción; o sea, sin tocar la explotación social y sin lograr una redistribución de la riqueza más equitativa. Ello, en el corto plazo, reproduce los vicios de la sociedad capitalista generando más riqueza en unos pocos y aumentando la desigualdad social y la pobreza.

Por eso, es importante conocer las principales diferencias entre el modelo educativo estatal y el impulsado por las nacionalidades y pueblos originarios. Pero antes, es necesario conocer que estas relaciones entre el Estado y los con el Movimiento indígena, especialmente con la CONAIE y sus filiales no han sido democráticas ni de búsqueda de acuerdos en beneficio de las poblaciones afectadas; esta relación en la mayoría de veces han estado marcada por confrontaciones, persecuciones y olas de represión y condena en contra de muchos dirigentes sociales, tal como ha pasado con esta década del gobierno de Alianza País.

Al respecto el autor González afirma que:

La EIB se ha configurado como un campo de disputa y confrontación entre diversos sujetos: maestros, políticos, comunidades, administradores de la educación, padres de familia. Pero la disputa más fuerte se ha dado, de un lado entre los movimientos indígenas, que han asumido la reivindicación de un Estado plurinacional, y del otro lado el Estado, el que se ha configurado bajo la idea homogénea de nación. Frente a esta disputa, el Estado se vio obligado a reconocer, en la Constitución y en las políticas educativas, la diversidad cultural e incluso la plurinacionalidad, aunque no ha aplicado ninguna de estas del modo en que los movimientos la proponen, en aras de la conquista del ejercicio de su verdadera autonomía (2011: 13).

La disputa política por la educación, entre el Estado y los pueblos originarios, ha sido recurrente. Durante el gobierno de Rodrigo Borja, se aceptó y se apoyó a la EIB como un espacio autónomo en coordinación con el Ministerio de Educación, en los últimos cinco años, con la Reforma Educativa, se ha ido desmontando paulatinamente la estructura, las partidas, el presupuesto, la autonomía y libre determinación de las nacionalidades en la educación, en la conservación de los páramos, territorios, etc.

Entonces se puede argumentar que la propuesta de Reordenamiento educativo, es una estrategia política entre las empresas transnacionales, el Ejecutivo y el Ministerio de Educación y su Área de Planificación; estrategia mediante la cual se ha logrado maquillar la modernización de la educación, bajo el slogan del acceso a la educación gratuita y de

calidad, es decir, de una educación fiscal hegemónica para la mayor parte de la población.

Esta propuesta hecha en base a consultorías desde el escritorio, se vienen implementando desde hace varios años y consiste en hacer una nueva reorganización de los establecimientos educativos de las comunidades indígenas en función de algunos parámetros, como repotenciar (fortalecer en todos los ámbitos posibles) algunas instituciones que ya han venido funcionando; construir nuevas instituciones educativas (las llamadas Unidades Educativa del Milenio (UEM)) y finalmente unificar instituciones y cerrar las escuelas comunitarias.

El proceso ha pasado por algunas etapas, como elaborar una lista de los establecimientos educativos, seleccionar el establecimiento eje e identificar la demanda de población estudiantil.

Para determinar la densidad poblacional, se recurrió al Censo del 2010 de los niños, niñas y adolescentes de 3 a 18 años; es decir, la edad escolar de la zona. Luego, se tomó en cuenta el número de niños, niñas y adolescentes matriculados en los años anteriores, cruzado con el nivel de deserción y repitencia que existe. Con esa información, empezó la fusión de escuelas, el cierre de escuelas comunitarias con baja población o en malas condiciones, y se mantuvo a las escuelas pluridocentes lejanas y sin acceso; todo esto, según criterios establecidos por las autoridades educativas del Ministerio, de los distritos provinciales y zonales.

Los objetivos del Ministerio de Educación fueron ampliar la oferta educativa en función de la demanda y capacidad instalada, el acceso gratuito a la educación de los niños y niñas, racionalizar el número de directivos por fusión y cierre de instituciones que: “De 18.000 escuelas comunales solo quedarán 5.500, que serán mejoradas”, como afirmó el presidente Correa;¹⁴ luego se dio paso a la optimización del número de docentes por institución, circuito, reubicación y eliminación de contratos, y el mejoramiento de infraestructura e implementación de tecnología y espacios deportivos (Cuadro 2).

¹⁴ Declaraciones de Rafael Correa, en Ecuavisa. 4 de septiembre de 2013.

Cuadro 2. Características de las instituciones educativas a implementarse

TIPOLOGÍA	EN 1 JORNADA	EN 2 JORNADAS	SUPERFICIE M2
Unidad Educativa Mayor	600 – 1140	1140 – 2280	20000
Unidad Educativa Menor	300 – 570	600 – 1140	15000
Infraestructura de Excepción Pluridocente	50 – 150	150 – 300	1000
Infraestructura de Excepción Bidocente	<50		500

Fuente: Ministerio de Educación

Elaboración: Ménthor Sánchez, 2016

¿Cómo ha sido el proceso de transición de las escuelas comunitarias a las UEM? Es posible constatar que el proceso de Reformulación Educativa se ha implementado de manera unilateral, vertical y, a veces, violenta; es decir, sin contar con la participación de la sociedad civil, sobre todo de los actores principales de la educación, como la comunidad, la organización, algunas autoridades de los centros educativos que han sido cerrados, los docentes, los padres de familia y las organizaciones provinciales y regionales de la CONAIE. El proceso ha violentado los tratados y las normas constitucionales,¹⁵ la Ley Orgánica de Educación creada por el gobierno vigente,¹⁶ el Convenio 169 de la OIT¹⁷ y la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas.¹⁸

El proceso de implementación se ha ejecutado de manera silenciosa, sin alertar a toda la comunidad educativa. En ocasiones, se realizaron reuniones reservadas entre las autoridades del Ministerio de Educación, los coordinadores zonales y las exautoridades de los centros educativos que se han cerrado y algunos docentes. Ello sucedió, por ejemplo, en las provincias de Imbabura, Cotopaxi, Tungurahua y Chimborazo. Algunos padres de familia afirman que, bajo la promesa de la Educación del Milenio, fueron “engañados” y “manipulados”,¹⁹ para cerrar la escuela y unificarse con otra escuela.

Ante esta forma violenta de llevar adelante la Reforma Educativa, varias comunidades indígenas de algunas provincias han decidido mantenerse en resistencia y volver a

¹⁵ Constitución del Ecuador, Derechos de las comunidades, pueblos y nacionalidades, Arts. 29, 57 (Lits. 1, 12, 14 y 21), Art. 347 (Lits. 2, 9, 10 y 11).

¹⁶ Ley Orgánica de Educación Intercultural, Art. 2 (Lits. z, aa, bb), Art.3 (Lit. c), Art.5 (Lits. c, g, k, n), Art.7 (Lits. d, q), Art. 12 (Lits a, c), Art. 79 (Lit. f), Art. 80 (Lits. b, d, e), Art. 81 (Lits. a, b, c), Art. 82 (Lits. a, b, c, d, e, f).

¹⁷ Convenio 169 Sobre Pueblos Indígenas, Arts. 27 (Lits. 1, 2, 3) y 28 (Lit. 1).

¹⁸ Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, Art. 14, literales 1 y 3.

¹⁹ Entrevista realizada a Rafael Unaicho. Cotopaxi. Agosto de 2016.

instalar las Unidades Educativas Interculturales Bilingües, por varias razones: las distancias que deben recorrer los niños y niñas; la mala alimentación que reciben (“coladas pasadas de la fecha de consumo y galletas guardadas”); el proceso de enseñanza-aprendizaje que está a cargo de profesores mayoritariamente mestizos; la pérdida de la lengua; y las amenazas que reciben varios de sus hijos por hablar en kichwa en la clase, tal como ocurría en la colonia y que, en ocasiones, sucede ahora con las sectas religiosas que entran a las comunidades y obligan a no hablar en su idioma materno.

Cuadro 3.- Centros educativos comunitarios cerrados

NÚMERO DE ZONA	PROVINCIA	UNIDADES EDUCATIVAS CERRADAS	CENTROS EDUCATIVOS FUSIONADOS
1	Esmeraldas	3	
1	Imbabura	12	35
1	Sucumbios	54	4
2	Napo	25	6
2	Orellana	18	5
2	Pichincha	17	12
3	Chimborazo	170	3
3	Cotopaxi	19	1
3	Pastaza	48	1
3	Tungurahua	55	6
4	Manabí	1	
4	Santo Domingo	1	
5	Bolívar	27	11
5	Guayas	1	
5	Los Ríos	3	
6	Azuay	19	4
6	Cañar	18	2
6	Morona Santiago	68	9
	El Oro	1	1
7	Loja	14	
7	Zamora Chinchipe	29	
Total		603	100

Fuente: 2015-2016 (Estado GIEE: 19/08/2016)

A continuación, citamos algunos ejemplos de las escuelas comunitarias cerradas, unificadas y de otros centros de las provincias de la Sierra Sur, Centro y Norte pertenecientes a los pueblos kichwas de la Ecuarunari.

Cuadro 4.- Instituciones cerradas en la provincia de Chimborazo

Parroquia	Comunidad	Centros Cerrados
Cacha	Casa Comunal Cacha Machangara	Centro de Alfabetización Casa Comunal Cacha Machangara
	Comunidad Cachaton San Francisco	Centro de Alfabetización Cachaton
	Comunidad Cauñag	Centro de Alfabetización Eva
	Comunidad Huagshi	Centro de Alfabetización Casa Comunal Huagshi
	Casa Loma	Centro de Alfabetización Amula Casaloma
	Verdepamba	Centro de Alfabetización Verdepamba
	Comunidad San Miguel de Quera	Centro de Alfabetización San Miguel de Quera
Flores	Comunidad Puesitus Grande	Centro de Educación Básica Puesitus Grande
Licto	Comunidad Galgualan	Centro de Alfabetización Lucero Loma Tzatechuan
	Comunidad Guarunag	Centro de Alfabetización Guarunag
Yaruquies	Calle principal Santa Cruz	Centro de Alfabetización Santa Cruz
	Barrio San José del Batán	Centro de Alfabetización San José del Batán
Quimiag	Balcashi	Centro de Alfabetización Balcashi
	Chañag San Francisco	Centro de Alfabetización Chañag San Francisco
	Comunidad Anshical Verdepampa	Centro de Alfabetización El Paraíso
	Comunidad San Pedro de Iguazo	Centro de Alfabetización San Pedro
	Comunidad Puculpala junto a la escuela Carlos Pino	Centro de Alfabetización Puculpala Alto
	Comunidad Santa Ana de Saguan	Centro de Alfabetización Santa Ana
	Quimiag Chañag Puelazo	Centro de Alfabetización Puelazo
	Via Balcashi Centro Via Chambo	Centro de Alfabetización Puelazo
San Luis	Chaupi San Juan	Centro de Alfabetización Mushuk Kawsay
	Comunidad San Vicente de Tiazo San Luis entrada los tubos	Centro de Alfabetización La Esperanza
	Comunidad San Antonio	Centro de Alfabetización Nueva Esperanza
Chambo	Catequilla	Centro de Alfabetización Catequilla
	Comunidad Pantus Grande	Centro de Alfabetización El Rocio
	Av. Guallabamba vía San Francisco	Centro de Alfabetización San Francisco
	Guilbut Guilbut	Centro de Alfabetización Nunca es Tarde
Calpi	Comunidad San José de Chacahuan	Centro de Alfabetización San José
	Comunidad San Francisco de Chamboloma	Centro de Alfabetización la Esperanza
	Comunidad Santa Isabel	
	Comunidad Shobol Alto Guadalupe	Centro de Alfabetización sin nombre
	Barrio Santa Marianita	Centro de Alfabetización Ucasag

Punin	San Blac	Sin nombre
	Vía Santiago de Quito	Centro de Alfabetización Gualalag
	Via Tsalaron	Centro de Alfabetización Chulcunag Alto
Licto	Comunidad Guarunag	Centro de Alfabetización Guarunag
	Comunidad Tulabug Escalera	Centro de alfabetización Tulabug Escalera
	Comunidad Gueseche	Centro de Alfabetización Comunidad Gueseche
Veloz	Avenida Leopoldo Freire redondel de la Vaca Zebra	UNEDCH extensión Centro Rehabilitación
Maldonado	Loja Junin	UNEDCH extensión Instituto de Sordos
Lican	Parroquia Lica comunidad Cunduana	Unidad Educativa a distancia de Chimborazo extensión Cunduana
Pungala	Comunidad Shanaicun	Unidad Educativa a distancia de Chimborazo extensión Shanaycun
Punin	Centro parroquial Punin	Unidad Educativa a distancia de Chimborazo extensión Punin
Quimiag	Parroquia Quimag centro parroquial	Unidad Educativa a distancia de Chimborazo extensión Quimiag
Chambo	16 de Diciembre sur Maria Vinza y padre segundo Desiderio Rivera - San Juan	Unidad Educativa a distancia de Chimborazo extensión Chambo
Maldonado	Comunidad San Vicente de Lacas	Unedch extensión San Vicente de Lacas
Yaruquies	Colón Pastor Pinton	José María Velaz
Licto	Comunidad Pompeya	Unidad Educativa a distancia
Flores	Entrada a la parroquia Flores. Barrio Chimbacalle	Unidad Educativa a distancia de Chimborazo extensión Flores
Maldonado	Velasco Orozco	Unidad Educativa San Felipe Neri
Veloz	Guayaquil 5 de junio	Unidad Educativa Maria Auxiliadora
	Avenida Juan Félix Proaño. Barrio la Libertad	Unidad Educativa Mercedes de Jesús Molina
Yaruquies	Primera	Unidad Educativa a distancia de Chimborazo Cruz de Yaruquies

Fuente: Distrito de Chimborazo. Departamento de Estadísticas y Censo 2016

Cuadro 5.- Escuelas cerradas en la parroquia de Cebadas

Comunidad	Escuela Cerradas	No. de Centros Cerrados	Centros Unificados
El Atillo	Oriente Colay	1	Puerta al Oriente
	Caspi Cara	1	Puerta al Oriente
Pancun Ichubamba	Tabial Pamba	1	Carlos Enrique Marín
Tres Aguas	Bernardo Caranqui	1	Luis Alfonso Minacho Padilla
Illbug Guriquina	Illbug Curiquinga	1	Luis Alfonso Minacho Padilla
Yanachaguar	Angel Lionidas Chiriboga		
Tranca Pucará	Tranca Pucará	1	Martha Bucaram de Roldós

Tranca Shulpug	José Tenelema	1	Martha Bucaram de Roldós
Guargualla San Eduardo	Eduardo Mancheno	1	Santa Beatriz

Fuente: Ecuarunari

Elaboración: Ecuarunari 2014

Cuadro 6.- Escuelas cerradas en la provincia de Pichincha. Cayambi

Parroquia	Comunidad	Escuela Cerradas	No. de Centros Cerrados	Centros Unificados
San Pablo	Ucsha	Centro Educativo Tarquino Hidrovo	1	UE. Alfredo Pérez Guerrero
	Gualabí	Julian Juez	1	
	Imbabura	Gerardo Barba	1	
	Avatag	Luis Wandenberg	1	
	Araque	Andrés Bello	1	
Gonzáles Suárez	Eugenio Espejo	Paquisha	1	
	Pijal Alto	San Pedro	1	UE San Pablo
		Camilo Ponce Enriquez	1	UE Juan Montalvo N02

Fuente: Ecuarunari

Elaboración: Ecuarunari 2014

Cuadro 7.- Escuelas cerradas en la provincia de Cotopaxi

Parroquia	Comunidad	Escuela Cerradas	Escuelas Unificados
Zumbahua	Saraugha	General Pintac	
	Pucaugsha	Manuel Umaginga	Unificada
	Chami	Asociación Profesores Jubilados	Unificada
	Talatag	General Edison Mendoza	Unificada
	Yanaturo	Dr. Gonzalo Lana Silva	Unificada
	Milipamba	Hualcopo Duchicela	
Cochapamba	Ninin Cochapamba	Tupac Amaru	
	Wayrapungo	Toribio Choloquina	
	Batán	Lázaro Condo	
	Yanta Pugro	Eugenio Zalazar	
	Llama Wasi	Juan José Linares	
	Tabor Urku	José Manuel	
	Chachungaloma	Ángel Rafael Cornejo Tapia	
	Palouctopamba	Cabo Segundo Calvopiña	Unificada
Saquisilí	Centro	Marianita Albán Armas	
	Tamborhurco	Dr. Joaquín Mena Soto	
	Salamalag Chico	Tomás Vergara Mena	
Canchagua	Canchagua Chico	Alberto Enríquez Jarrin	
El Tingo	California	Ricardo Jaramillo	
Pilaló	Las Moras	El Oro	

Guangaje	Hospital	Los Incas	
	Huayrapungo	Antonio Brisciani	
Pujilí	La Merced	CCF del Ecuador	Unificada
	Cangahua	Jorge Cerdas Vivas	Unificada
	Isinchi Alpama	Sebastián de Benalcázar	
	Alpa.Vásconez	Lic. Jaime Bassante	Unificada
	Potrerrillos	Sixto Lanas Quintana	
	San Rafael	Marco Tulio Varea Quevedo	Unificada
	Chugchilan	Camilo Destruge	
	San Agustín	Diario La Gaceta	Unificada
	San Gerarado	Tarqui	Unificada
	Alp. San Vicente	Gilberto Vaca	Unificada
	Isuin de Cofines	Victoria Vásconez Cuvi	
	El Relleno	Dr. Miguel Bassante Pazmiño	Unificada
	5 de junio	Belisario Quevedo	
	Centro	Antonio Aristarco Jácome Hurtado	Unificada
	Centro	Colegio Catorce de Octubre	Unificada
	Centro	Dr. Pablo Herrera	Unificada
	San Isidro	Jose Isidro Allauca	Unificada
	La Gloria	Lázaro Condo	
	Buena Esperanza	Fernando Karolys Naranjo	Unificada
	San Alfonso	Alejandro Vascones	Unificada
	Shuyupamba	Jorge Carrera Andrade	Unificada
	Cachi El Tablón	Cachi El Tablón	
	Centro	Niño de Isinche	

Fuente: Ecuarunari

Elaboración: Ecuarunari 2014

Cuadro 8.- Escuelas cerradas en la provincia de Cañar

Parroquia	Comunidad	No. de Centros Cerrados	Nombre Escuelas Unificadas
Gualleturo	Rondana	1	San Andrés de Shuya
Chonta Marca	Gallo Rumi	1	San Jacinto
Cañar	Shayac Rumi	1	Luis Arsecio Pastuisaca Gómez
Juncal	Warawin		CECIB. Ángel María Granda y Colegio Intercultural Bilingüe (hoy llamado Unidad Educativa Juncal)

Fuente: Ecuarunari

Elaboración: Ecuarunari 2014

Cuadro 9.- Escuelas cerradas en la provincia de Loja

Parroquia	Comunidad	No. de Centros Cerrados	Nombre Escuelas Unificadas
San Pablo de Tenta	Barrio Quebrada Onda	1	Cisne Ñan
San Pablo de Tenta	Llabicocha	1	Manuel de Jesús Poma
Saraguro	Lagunas	1	Amawta Hatari

Fuente: Ecuarunari

Elaboración: Ecuarunari 2014

Cuadro 10.- Escuelas cerradas en la provincia de Zamora Chinchipe

Parroquia	Comunidad	No. de Centros Cerrados	Nombre Escuelas Unificadas
Timbara	Martín Jukan	1	Andrés Mariano Acacho
Cumbaratza	Napintza	1	Pedro Kunanch
Chicaña	San Andrés		Galo Naichap
Los Encuentros	San Luis Vergel		Teresa de Jesús Dávila
Chicaña	Kukush	1	Carlos Mariano Kukush

Fuente: Ecuarunari

Elaboración: Ecuarunari 2014

Cuadro 11.- Escuelas cerradas en la provincia del Azuay

Parroquia	Comunidad	No. de Centros Cerrados	Nombre Escuelas Unificadas
Susudel	Pullcanga	1	Sin Nombre
San Juan	San José de Pirca		19 de Marzo
	Dunla		19 de Mayo

Fuente: Ecuarunari

Elaboración: Ecuarunari 2014

**Cuadro 12.- Instituciones cerradas en la provincia de Tungurahua.
Parroquia Quisapincha**

Comunidad	Centros Cerrados	No Centros Fusionados	Unidad Educativa del Milenio
Cachilvana Grande	Escuela Intercultural Bilingüe Provincia de Loja.	1	
Ambayata	Unidad Educativa Intercultural Bilingüe de Ambayata	1	
Abel Pachano			
Putugleo			
El Galpón	Escuela Manuel J. Calle	1	Quizapincha

Tondolique	Escuela Monseñor Leonidas Proaño	1	
Illagua Grande	Escuela Amauta	1	

Fuente: Ecuarunari

Elaboración: Ecuarunari 2014

**Cuadro 13.- Instituciones cerradas en la provincia de Tungurahua.
Parroquia Chibuleo**

Comunidad	No. de Centros Cerrados	Nombre Escuelas Unificadas	Unidad Educativa del Milenio
San Pedro	1	Coronel Jorge Gortaire	
San Alfonso	1	6 de Marzo	
San Luis	1	Gonzalo Díaz de Pineda	
San Francisco	1	Sen Chibuleo	UEM Chibuleo

Fuente: Ecuarunari

Elaboración: Ecuarunari 2014

Cuadro 14.- Instituciones cerradas en la provincia de Bolívar

Parroquia	Comunidad	No. de Centros Cerrados	Nombre Escuelas Unificadas
Angel Polivio Chávez	Guaranda	3	*Escuela Simón Bolívar *Escuela Alberto Flores *Escuela Luis Aurelio González
	Santa Fe	2	*Escuela Chalata *Escuela Tingo
	San Simón	1	Escuela Marcopamba
Veintimilla	Casipamba	5	*Escuela Casipamba *Escuela Castillo *Escuela Rumiloma *Escuela El Pongo *Escuela Tingo
	Simiatug	3	*Escuela Laigua *Escuela Cascarillas *Escuela Mindina
	Talagua	1	Escuela Talagua
	Corralpamba	1	Escuela Corralpamba
	Cochas	1	Escuela Patococha

Fuente: Ecuarunari

Elaboración: Ecuarunari 2014

4. EFECTOS SOCIALES Y CULTURALES DE LA IMPLEMENTACIÓN DE LAS UNIDADES EDUCATIVAS DEL MILENIO EN LAS COMUNIDADES

a.- ÁMBITO ECONÓMICO.- Al respecto, según las propias y escasas fuentes del gobierno difundidas acerca del costo de la construcción de las UEM, estas ascenderían a \$5 millones de dólares cada una²⁰ y que prácticamente se habrían terminado de construir 45 centros²¹, lo que daría un total de \$225 millones; mientras que las unidades para la unificación de las escuelas comunitarias cerradas asciende a \$3 millones de dólares cada una aproximadamente,²² en total se construirían 226²³ lo que equivaldría a \$678 millones de dólares. En total, partiendo de la información disponible, los costos ascenderían a \$ 903 millones de dólares invertidos en infraestructura, sin contar con otros gastos. Sin embargo y según versiones del ex ministro de Educación los gastos no excederían más de los \$740 millones de dólares²⁴ y se podría reducir considerablemente la construcción de cada UEM a “\$984.540 dólares más IVA y puede ser levantada en tres meses”²⁵, gracias a un contrato por \$ 220 millones con la empresa China Railway Nro. 9 Engineering Group que construirá 200 escuelas prefabricadas.

¿Qué demuestran estos datos? Si bien es importante señalar que la educación es un derecho de toda persona y una obligación del Estado y que durante estos últimos años se ha incrementado el gasto en la educación, sin embargo, el tema del acceso y la calidad de la educación siguen seriamente cuestionados.

Recordemos que la inversión en las UEM, no incluye la construcción de vías de acceso o mejoras a la vialidad desde las comunidades a los centros educativos unificados o unidades del milenio y permanecen en estados deplorables. Basta con recorrer cualquier

²⁰ Ver. Ministerio de Educación. Marco de planificación para pueblos indígenas (mppi). 2015. Disponible en: <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2015/08/2.-Marco-de-Pueblos-Indi%CC%81geneas-Proyecto-Apoyo-a-la-Reforma-Educativa-en-Distritos-Focalizados-Agosto-20150512.pdf>

²¹ Ver. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/2012/10/UE-terminadas.jpg>

²² Según Ministerio de Educación. Pancarta de la Parroquia Palmira, Cantón Guamote. Provincia de Chimborazo. 2016.

²³ Ver. <https://educacion.gob.ec/Repotenciacion>.

²⁴ Ver. <https://educacion.gob.ec/ministro-de-educacion-detalle-proyectos-de-infraestructura-educativa-y-explico-proceso-de-inscripcion-estudiantil-2/>

²⁵ Diego Delgado. ESCUELAS DEL MILENIO Y EDUCACIÓN INDÍGENA. Disponible en : <http://jcelobservador.blogspot.com/2016/01/escuelas-del-milenio-y-educacion.html>

comunidad para verificar el mal estado de las vías y la ausencia de una política de vialidad.

Luego, con respecto al transporte escolar desde las comunidades si bien se asegura que “el gobierno de Ecuador financiará el transporte de los alumnos a las UEMs, donde sea necesario, basado en los requisitos del MinEduc sobre las distancias y los tiempos de llegar a la escuela”²⁶; la realidad demuestra otra situación muy cruda y dura, debido a que el gobierno central y local no han tenido la voluntad política y el presupuesto para destinar y cubrir estas necesidades postergadas por años, razón por la que los niños/as de los pueblos y comunidades van a las UEM recorriendo largas distancias a pie y en condiciones climáticas adversas o en los baldes de las camionetas, compartiendo el espacio con los animales, es decir, es una situación denigrante, de inseguridad e incomodidad total²⁷, violentando todo tipo de derechos y atentando a la integridad física y emocional de los niños/as.

Frente a todo esto, el gobierno afirma que la educación es gratuita hasta el tercer nivel, porque al final, son todos los ecuatorianos los que pagamos mediante varios y altos impuestos para financiar, en este caso la educación; y pese a esto, el gobierno que está llamado a llevar toda una política social responsablemente, la realidad demuestra que el cierre de las escuelas comunitarias está afectando más la débil economía de las familias indígenas y campesinas, las mismas que han tenido que duplicar sus gastos diarios y mensuales para el sostenimiento de sus hijos en las UEM, hechos que están agravando más las condiciones de pobreza en los sectores rurales del país.

Si se respetara la constitución, la LOEI y hubiese existido una voluntad política para impulsar políticas sociales en beneficio de los sectores sociales excluidos, como son las comunidades de los pueblos y nacionalidades, solamente, a manera de ejemplo, con los \$ 3 millones de dólares que se han empleado en la construcción de una sola escuela unificada, como la que está ubicada en la Parroquia Palmira, cantón Guamote, provincia de Chimborazo, se podría haber mejorado todas las escuelas comunitarias que han sido cerradas tanto de Cebadas (Escuela Fiscal Mixta José Tene Lema- Tranca Shulpui, Centro

²⁶ <https://educacion.gob.ec/.../2.-Marco-de-Pueblos-Indígeneas-Proyecto-Apoyo>. 2015. Pág. 7

²⁷ Ver el video. Se nos fue la Alegría. Contrato Social por la Educación. Disponible en : https://www.google.com.ec/?gws_rd=ssl#q=video+se+nos+fue+la+alegría+ec

Educativo Comunitario “Tranca Pucara- Tranca Pucara, y la escuela de la comunidad Guargalla Chico) y de Guamote (27 de febrero- Atapo Chico Culebrilla, Unidad Educativa Daniel Evas Guaraca- Atapo Killoturo, y la escuela de la comunidad de Atapo Larcapamba) y no solo eso, se podría haber mejorado la infraestructura, el acceso y la calidad de la educación contratando a más docentes kichwas capacitados. ¿Y qué decir de los más de \$ 900 millones gastados en las UEM? Con esos recursos, fácilmente se podría haber mejorado la calidad de la educación, invirtiendo en capacitación e investigación partiendo de la diversidad y pertinencia, pero además se podría haber prevenido y disminuido en algo la migración forzada de los niños/as y jóvenes, disminuyendo la deserción obligatoria, especialmente de las niñas de las comunidades, quienes no cuentan con garantías de seguridad para el traslado a las UEM.

b.- ÁMBITO DE LA IDENTIDAD CULTURAL.- Siendo la identidad cultural la raíz misma de la vida y de su sentido, aquello que permite entender el por qué y el para qué existen diversas culturas, cuáles son sus valores, costumbres, formas de vida, cosmovisiones, idiomas, simbologías y principios, es que nos interesa conocer cuál ha sido el impacto de la implementación de las Unidades Educativas del Milenio en las comunidades desde la práctica cotidiana de los estudiantes de las comunidades que acuden a dichos centros.

Por eso es necesario preguntarse ¿cuál es el papel que vienen cumpliendo las Unidades Educativas del Milenio en las comunidades y en la vida académica, social y cultural de los estudiantes de los pueblos kichwas? Para tener una idea más cercana de lo que está pasando en este campo, hemos aplicado alrededor de 200 encuestas a los/as estudiantes de la Educación Básica de las Unidades Educativas del Milenio y de las U.E. Unificadas, de las cuales han sido validadas por un proceso de control de calidad 180. Las encuestas se han aplicado solamente a niños y a niñas indígenas de Segundo a Octavo de Básica de las provincias de la sierra como Loja, Cañar, Azuay, Zamora Chinchipe, Imbabura, Cotopaxi, Bolívar, Tungurahua y Chimborazo.

Esta muestra fue tomada de manera aleatoria en horario de la mañana, aprovechando los espacios libres de los niños/as, a la entrada y a la salida de clases. En muy pocas ocasiones la encuesta se realizó dentro del establecimiento educativo y sus aulas, por las dificultades ya señaladas.

La encuesta contó con una serie de variables secundarias de ubicación como edad, sexo, provincia, parroquia, escuela, grado y otras variables específicas de calidad relacionadas con los objetivos de la investigación como lengua materna, identidad y proceso cognitivo-metodológico.

Otro hecho muy significativo, consistió en aplicar la encuesta en la U.E. de Peguche, ya que una parte de la institución, liderada por las madres de familia se negaron a que sus hijos asistan a la U.E. Fernando Chávez Reyes y se han logrado mantener con cerca de 30 niños/as al principio y ahora han retornado más de 100 niños/as, lo que hace que actualmente la escuela de Peguche cuente con más de 140 estudiantes indígenas.

En el universo de la encuesta hay una presencia de más del 53.9% de participación femenina que equivale a la participación de 97 niñas y 83 niños que equivale al 46.1%

También podemos ubicar que cerca del 23.9% como el porcentaje más alto de los niños/as que tienen 11 años de edad, que contrasta con el 2.2% de niños/as que no pasan de los 6 años, es decir la mayoría de niños/as encuestados son mayores de los seis años de edad, lo cual certifica que sus criterios tienen mayor legitimidad y validez, dado que se encuentran en un proceso cognitivo de madurez intelectual y emocional.

Así mismo podemos darnos cuenta que cerca de 39 niños/as que representan el 21.7% cursan el Séptimo de Básica y 4 niños/as con el 2.2% cursan el primero de Básica. El mayor número de niños/as encuestadas pertenece a la UEM Quizapincha y solamente 2 a la Nicolás Chávez.

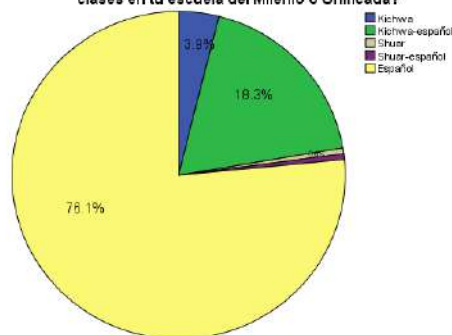
CUESTIONARIO:**1.- ¿En qué idioma reciben normalmente las clases en tu escuela del Milenio?**

Idioma		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Kichwa	7	3,9
	Kichwa-español	33	18,3
	Shuar	1	,6
	Shuar-español	1	,6
	Español	137	76,1
	Total	179	99,4
Perdidos	Sistema	1	,6
Total		180	100,0

Fuente: Ecuarunari

Elaboración: Ecuarunari 2016

Gráfico de Porcentajes: ¿En qué idioma reciben normalmente las clases en tu escuela del Milenio o Unificada?



Esta pregunta está orientada para saber si en las U.E. del Milenio, actualmente los niños reciben clases en su lengua materna. La respuesta contundente es que el 76% de niños/as indígenas reciben clases en idioma español.

Lo primero que llama la atención es que en las Unidades Educativas del Milenio (UEM), pese a que las autoridades de turno han proclamado en el discurso que son de alta calidad y que respetan la diversidad, la LOEI, la interculturalidad, el Estado Plurinacional y la EIB, lo que en la práctica concreta refieren los niños/as es que en todo el proceso de enseñanza a nivel básico, hay una hegemonía de la lengua española dado que de los 180 niños/as, 137 refieren que el idioma de enseñanza oficial en las UEM es el español.

Ahora ¿qué implicaciones sociales y culturales tiene este hecho? Una primera observación que podemos hacer es que el Estado no tienen una política pública sobre la EIB y si la tienen no la pueden aplicar, luego la política de Reforma Educativa a través de las Unidades del Milenio, es un proceso y una estrategia de hegemonización del Estado a través de la Educación y de las aulas, en donde de manera intencional, se está produciendo una continua aculturación forzada a los niños/as de las nacionalidades y pueblos originarios, que se refleja en el hecho de ir asumiendo otros valores y

costumbres ajenos a la de sus abuelos y padres, relegando su lengua materna como el kichwa a un segundo plano, convirtiéndole en una lengua auxiliar, que supuestamente no puede ser una vía principal de aprendizaje y de transmisión de conocimientos, y que no está articulada como lengua de aprendizaje principal, sino como una lengua de aprendizaje accesoria, como un idioma más, sin articulación a toda la malla curricular, a la vida comunitaria y al contexto científico.

Además el hecho de que el español sea el idioma oficial de enseñanza en las comunidades, ahonda el tema de la desigualdad lingüística en el país, debido a que no solo es el idioma kichwa el que permanece relegado sino el de todas las lenguas de las nacionalidades de la Costa, Sierra y Amazonía, de modo que se ahonda el riesgo de la pérdida de las lenguas maternas u originarias y con ellas todos sus valores, costumbres y cosmovisiones.

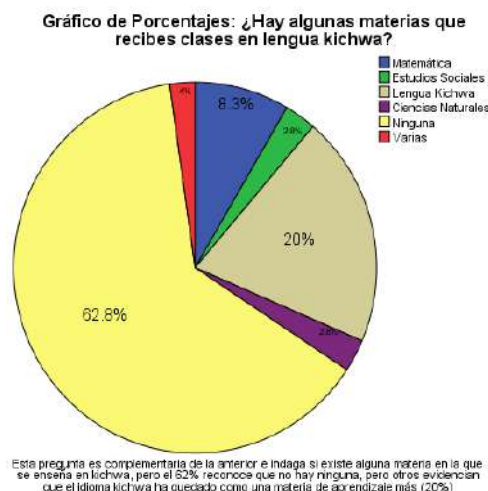
Pero el atentado más grande, a partir de la educación hegemónica del milenio en las aulas, es que dicho proceso de aculturación va modificando la identidad originaria, ancestral, aquella memoria arcaica y espiritual de ser un kichwa, por un proceso de identificación inconsciente y de representación con otros valores ajenos a su cultura, que les genera dudas y conflictos internos o psicológicos y que finalmente muchos terminan identificándose con la manera de hablar, de expresarse, de vestir, de comportarse como el otro, o sea con la cultura dominante, es decir, se va perdiendo y cambiando la participación del sujeto colectivo en sujeto individual en donde yo individual (consumista) y el ideal del yo (capitalista), es lo que prima, esto es, de querer ser o llegar a parecer un mestizo culto, educado, civilizado, cuya meta final es ser un ciudadano formal como un sinónimo de progreso, desarrollo y aceptación social, lo cual tácitamente, conlleva a la negación o a la postergación y a la muerte de su propia cultura.

2.- ¿Hay algunas materias que recibes clases en lengua kichwa?

	Materias	Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Matemática	15	8,3
	Estudios Sociales	5	2,8
	Lengua Kichwa	36	20,0
	Ciencias Naturales	5	2,8
	Ninguna	113	62,8
	Varias	4	2,2
	Total	178	98,9
Perdidos	Sistema	2	1,1
Total		180	100,0

Fuente: Ecuarunari

Elaboración: Ecuarunari 2016



Esta pregunta pretende indagar si pese a que la mayoría de las clases que reciben en la UEM se dan en español, habría alguna materia que reciben en idioma kichwa. Al respecto, 36 niños/as (20%) de 180 responden que la asignatura Lengua kichwa reciben por horas.

¿Qué pasa si la lengua materna es relegada a segundo plano como lengua de enseñanza oficial y no está en el plan de estudios, en la metodología de los docentes, no está en los recursos pedagógicos y solo consta como una materia ocasional de aprendizaje? Lo primero que sucede es que no se toma en cuenta la realidad y el mundo de los niños/as de las comunidades, su cotidianidad; eso crea una barrera en el aprendizaje y enseñanza que puede relacionarse con la falta de interés en asistir clases, en una desmotivación en la realización de las tareas diarias que puede traducirse en inasistencia y a veces deserción escolar.

También cuando a la lengua materna se le relega como auxiliar, estamos rompiendo la relación entre la comunidad, la organización y la familia con la escuela, por lo tanto, se dificulta la participación de los padres y de la comunidad como un sujeto activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Otro hecho que marca estas estadísticas, es la presencia de una desigualdad lingüística, que afecta al rendimiento académico, pero que refleja la desigualdad social entre las diferentes culturas y nacionalidades existentes en el país, que sin lugar a exagerar, se podría hablar de una discriminación social por parte del poder dominante y de las políticas implementadas a nivel de educación en las comunidades, en esta última década.

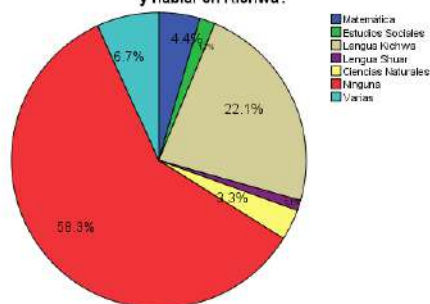
3.- ¿Qué materias puedes leer, escribir y hablar en kichwa?

Materias		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Matemática	8	4,4
	Estudios Sociales	3	1,7
	Lengua Kichwa	41	22,8
	Lengua Shuar	2	1,1
	Ciencias Naturales	6	3,3
	Ninguna	105	58,3
	Varias	12	6,7
	Total	177	98,3
Perdidos	Sistema	3	1,7
Total		180	100,0

Fuente: Ecuarunari

Elaboración: Ecuarunari 2016

Gráfico de Porcentajes: ¿Qué materias puedes leer, escribir y hablar en Kichwa?



Esta pregunta explora si el niño/a indígena ha aprendido en su familia y comunidad la lengua materna y lo puede utilizar en sus estudios. El 58,3% responde que en ninguna y el 22,1% en lengua kichwa.

De 180 niños/as, 105 niños/as dicen que en ninguna materia pueden leer, escribir y hablar en kichwa, ¿Qué sucede cuando los niños/as no pueden leer y escribir en su propia lengua, y cuando no existen materiales pedagógicos adecuados a su entorno? ¿Qué nos hace pensar esto? En primer lugar nos deja ver que los niños/as de las nacionalidades y pueblos originarios al estar aprendiendo acerca de la realidad y del mundo con criterios, conceptos y explicaciones de ciencias sociales, matemática, historia, etc., en un lenguaje totalmente ajeno a su realidad, desconocen la estructural gramatical y no saben escribir, representar y explicar en su lengua originaria, por lo tanto, tampoco podrán realizar interpretaciones o traducciones desde su idioma a otro idioma o viceversa, es decir, van a tener problemas de comprensión de la realidad, problemas de lecto-escritura y esto puede acarrear más problemas de aprendizaje.

Apenas el 41 de niños/as que equivalen al 22.1% dicen que pueden entender el kichwa, es decir menos de la mitad, lo cual pone en evidencia la pérdida de la lengua materna en los mismos centros de enseñanza de las Unidades del Milenio; dicho de otra manera, cerca del 80% de niños/as kichwa hablantes que ingresan a la UE del Milenio están perdiendo su idioma y su cultura constantemente, situación que repercute en un debilitamiento de su aparato cognitivo, en el desarrollo de sus capacidades sociales y en la vulneración de sus raíces identitarias y derechos.

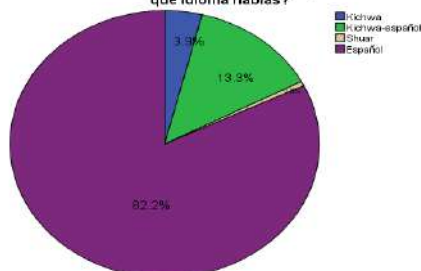
4.-¿Cuándo tú participas en clases en que idioma hablas?

	Frecuencia	Porcentaje
Válidos Kichwa	7	3,9
Kichwa-español	24	13,3
Shuar	1	,6
Español	148	82,2
Total	180	100,0

Fuente: Ecuarunari

Elaboración: Ecuarunari 2016

Gráfico de Porcentajes: ¿Cuándo tú participas en clases en qué idioma hablas?



Este gráfico registra y ratifica que el niño/a indígena no tiene otra opción que aprender los conocimientos en idioma español, así lo ratifican el 82% de casos.

Son 148 niños/as de los 180 que refieren que en clases participan en español, es decir, se vuelve a ratificar que el idioma hegemónico de enseñanza es el español como lengua oficial, contraviniendo las leyes constitucionales y los tratados internacionales sobre los derechos de los pueblos y nacionalidades.

Pero ¿Cómo relacionamos esto con la calidad de la educación? Al no estar los niños/as de las nacionalidades y pueblos originarios aprendiendo a leer y a escribir en su lengua materna, esto afecta directamente a la calidad de la educación, ya que no existe el mismo rendimiento en cualquiera de las áreas de conocimiento si se lo hace en el idioma oficial

o en su lengua materna, diversas experiencias demuestran que la eficiencia, el aprovechamiento y el rendimiento es mayor cuando se lo realiza en la lengua materna; no así en cambio cuando se procede con un idioma ajeno, en donde la mayoría de profesores de las Unidades del Milenio no conocen ni hablan el kichwa, no tienen capacidad de enseñar y aprender en el idioma materno o kichwa, por lo tanto hay limitaciones en la metodología y pedagogía en el idioma materno que incide directamente en la calidad de la educación, porque pese a que existen los cukayos pedagógicos no se terminan aplicando, porque solo quedan en el papel y lo que se imponen son otras metodologías y pedagogías alejadas de la cultura y de la realidad comunitaria; en definitiva no se tiene en cuenta ni se respeta la diversidad cultural, lo que en corto plazo viene a profundizar la desigualdad en la educación y la disminución de la calidad de la educación.

ECONOMÍA POLÍTICA Y CULTURAL DEL ETNOCIDIO

No es un invento que la política económica del extractivismo petrolero, minero y de la explotación de los recursos agroforestales en los territorios de las nacionalidades y pueblos originarios tienden en el corto y mediano plazo a fortalecer el proceso de acumulación de capital en manos de las grandes empresas transnacionales y de las clases dominantes mediante el despojo, la expropiación y el exterminio de las nacionalidades, lo cual se ha venido realizando en base a sendos tratados, normas y leyes que legitiman estas políticas sistemáticas del etnocidio, tal como está pasando con la explotación del Yasuní y el riesgo de extinción de los Waorani-Tagaeri.

Muy relacionado con los anterior están las políticas culturales y educativas del etnocidio, pero ¿qué estamos entendiendo por genocidio y etnocidio cultural?

“En la Convención de 1948 para la Prevención y la Sanción del Delito de Genocidio (artículo II) se define el genocidio como cualquiera de los actos mencionados a continuación, perpetrados con la intención de destruir, total o parcialmente a un grupo nacional, étnico, racial o religioso, como tal:

- Matanza de miembros del grupo;
- Lesión grave a la integridad física o mental de los miembros del grupo;
- Sometimiento intencional del grupo a condiciones de existencia que hayan de acarrear su destrucción física, total o parcial;

- Medidas destinadas a impedir los nacimientos en el seno del grupo;
- Traslado por fuerza de niños del grupo a otro grupo”²⁸.

Por lo tanto el etnocidio cultural, sería la implementación de políticas sistemáticas por parte de los Estados, gobiernos de turno o empresas transnacionales que llevan a la matanza o tienen la intención de destruir total o parcialmente a un grupo étnico causando lesiones graves en la integridad física o mental de los miembros de un pueblo o nacionalidad y los someten a ciertas condiciones de existencia que ponen en riesgo su integridad física e identitaria acarreándolos hacia su destrucción como nacionalidades y pueblos originarios.

Ahora, ¿se puede entonces, en base a la definición y resolución de Naciones Unidas y en base a las evidencias anotadas anteriormente, declarar a esta Reforma Educativa, a la implementación de estas Escuelas del Milenio en las comunidades indígenas y al cierre de las escuelas comunitarias, declarar como una política sistemática de Etnocidio Cultural? Nuestra posición como Ecuarrunari, es que si.

Aquí caben muy bien las políticas extractivistas que terminan contaminando los ríos, acabando con cientos o miles de especies, causando enfermedades severas en los seres humanos, contaminando el medio ambiente y despojando a las comunidades de sus territorios. Pero nosotros, nos referimos a un tipo de etnocidio, el cultural, que paradójicamente no causa la muerte física de sus miembros, pero si la muerte cultural (cosmovisión, identidad, costumbres, lengua materna, principios, etc.), en este caso de la nacionalidad Kichwa, poniendo en riesgo su misma existencia.

¿Cómo es que se produce este etnocidio cultural en los territorios de las nacionalidades, especialmente de la nacionalidad Kichwa? Con tal finalidad hemos venido investigando y sosteniendo que una vez que hemos ubicado las comunidades en donde se han cerrado las escuelas comunitarias y se han trasladado obligatoriamente a los niños/as de las comunidades kichwas a las Escuelas del Milenio, bajo el ofrecimiento de una educación de calidad e intercultural, se está produciendo un despojo forzado de su identidad cultural, porque su modelo de enseñanza-aprendizaje tradicional y occidental no parte ni respeta la cosmovisión y lengua materna, la identidad y nuestras costumbres y lo que

²⁸ Naciones Unidas. 1948. Pag. 84. Disponible en:
[http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=a/res/260\(III\)](http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=a/res/260(III))

hace, es que los niños/as indígenas, se identifiquen con la cultura occidental dominante y con sus concepciones de desarrollo y buen vivir, es decir, con el sueño de ser un individuo rico y próspero, aun en contra de sus propias raíces culturales y familiares.

Creemos ante todo que esta política etnocida se ha implementado vertical y unilateralmente, violando todos los tratados y normas constitucionales internas e internacionales que a continuación detallamos:

5. CAMPO JURÍDICO - NORMATIVO SOBRE LA EDUCACIÓN

a.-) DECLARACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS SOBRE LOS DERECHOS DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS.

Artículo 14.

“1. 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.

3. Los Estados adoptarán medidas eficaces, junto con los pueblos indígenas, para que las personas indígenas, en particular los niños, incluidos los que viven fuera de sus comunidades, tengan acceso, cuando sea posible, a la educación en su propia cultura y en su propio idioma”²⁹.

b.-) CONVENIO 169 SOBRE PUEBLOS INDÍGENAS

Artículo 27

“1. Los programas y los servicios de educación destinados a los pueblos interesados deberán desarrollarse y aplicarse en cooperación con éstos a fin de responder a sus necesidades particulares, y deberán abarcar su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales, económicas y culturales.

2. La autoridad competente deberá asegurar la formación de miembros de estos pueblos y su participación en la formulación y ejecución de programas de educación, con miras a transferir progresivamente a dichos pueblos la responsabilidad de la realización de esos programas, cuando haya lugar.

3. Además, los gobiernos deberán reconocer el derecho de esos 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.

Artículo 28

1. Siempre que sea viable, deberá enseñarse a los niños de los pueblos interesados a leer y a escribir en su propia lengua indígena o en la lengua que más comúnmente se hable en el grupo a que pertenezcan. Cuando ello no sea viable, las autoridades competentes

²⁹ Resolución aprobada por la Asamblea General, 13 de septiembre de 2007.

deberán celebrar consultas con esos pueblos con miras a la adopción de medidas que permitan alcanzar este objetivo”³⁰.

c.-) CONSTITUCIÓN POLÍTICA DEL ECUADOR: Derechos de las comunidades, pueblos y nacionalidades³¹

“Art. 29³².- El Estado garantizará la libertad de enseñanza, la libertad de cátedra en la educación superior, y el derecho de las personas de aprender en su propia lengua y ámbito cultural.

Las madres y padres o sus representantes tendrán la libertad de escoger para sus hijas e hijos una educación acorde con sus principios, creencias y opciones pedagógicas.

Art. 57³³.- Se reconoce y garantizará a las comunas, comunidades, pueblos y nacionalidades indígenas, de conformidad con la Constitución y con los pactos, convenios, declaraciones y demás instrumentos internacionales de derechos humanos, los siguientes derechos colectivos:

1. Mantener, desarrollar y fortalecer libremente su identidad, sentido de pertenencia, tradiciones ancestrales y formas de organización social.

12. Mantener, proteger y desarrollar los conocimientos colectivos; sus ciencias, tecnologías y saberes ancestrales; los recursos genéticos que contienen la diversidad biológica y la agrobiodiversidad; sus medicinas y prácticas de medicina tradicional, con inclusión del derecho a recuperar, promover y proteger los lugares rituales y sagrados, así como plantas, animales, minerales y ecosistemas dentro de sus territorios; y el conocimiento de los recursos y propiedades de la fauna y la flora.

14. 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. La administración de este sistema será colectiva y participativa, con alternancia temporal y espacial, basada en veeduría comunitaria y rendición de cuentas.

21. Que la dignidad y diversidad de sus culturas, tradiciones, historias y aspiraciones se reflejen en la educación pública y en los medios de comunicación; la creación de sus

³⁰ Convocada en Ginebra por el Consejo de Administración de la Oficina Internacional del Trabajo, y congregada en dicha ciudad el 7 junio 1989, en su septuagésima sexta reunión.

³¹ La nueva constitución se aprobó en el 2008 con la participación de 130 asambleístas, de los cuales 80 eran miembros de Alianza País.

³² Constitución Política del Ecuador. Montecristi. 2008. Disponible en: http://www.asambleanacional.gov.ec/documentos/constitucion_de_bolsillo.pdf

³³ Idem.

propios medios de comunicación social en sus idiomas y el acceso a los demás sin discriminación alguna.

Art. 347³⁴.- Será responsabilidad del Estado:

2. Garantizar que los centros educativos sean espacios democráticos de ejercicio de derechos y convivencia pacífica. Los centros educativos serán espacios de detección temprana de requerimientos especiales.

9. Garantizar el sistema de educación intercultural bilingüe, en el cual se utilizará como lengua principal de educación la de la nacionalidad respectiva y el castellano como idioma de relación intercultural, bajo la rectoría de las políticas públicas del Estado y con total respeto a los derechos de las comunidades, pueblos y nacionalidades.

10. Asegurar que se incluya en los currículos de estudio, de manera progresiva, la enseñanza de al menos una lengua ancestral.

11. Garantizar la participación activa de estudiantes, familias y docentes en los procesos educativos”³⁵

d.-) LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL³⁶

“Art. 2.- Principios.-

z. Interculturalidad y plurinacionalidad.- La interculturalidad y plurinacionalidad garantizan a los actores del Sistema el conocimiento, el reconocimiento, el respeto, la valoración, la recreación de las diferentes nacionalidades, culturas y pueblos que conforman el Ecuador y el mundo; así como sus saberes ancestrales, propugnando la unidad en la diversidad, propiciando el diálogo intercultural e intracultural, y propendiendo a la valoración de las formas y usos de las diferentes culturas que sean consonantes con los derechos humanos;

aa. Identidades culturales.- Se garantiza el derecho de las personas a una educación que les permita construir y desarrollar su propia identidad cultural, su libertad de elección y adscripción identitaria, proveyendo a los y las estudiantes el espacio para la reflexión, visibilización, fortalecimiento y el robustecimiento de su cultura;

bb. Plurilingüismo.- Se reconoce el derecho de todas las personas, comunas, comunidades, pueblos y nacionalidades a formarse en su propia lengua y en los idiomas oficiales de relación intercultural; así como en otros de relación con la comunidad internacional;

³⁴ Idem.

³⁵ Idem.

³⁶ Aprobada el día Jueves 31 de Marzo del 2011 en el Registro Oficial Nº 417.

Art. 3.- Fines de la educación.-

El fortalecimiento y la potenciación de la educación para contribuir al cuidado y preservación de las identidades conforme a la diversidad cultural y las particularidades metodológicas de enseñanza, desde el nivel inicial hasta el nivel superior, bajo criterios de calidad;

c. El desarrollo de la identidad nacional; de un sentido de pertenencia unitario, intercultural y plurinacional; y de las identidades culturales de los pueblos y nacionalidades que habitan el Ecuador;

Art. 5.- La educación como obligación de Estado.-

c. Asegurar que el Sistema Nacional de Educación sea intercultural;

g. En relación a la diversidad cultural y lingüística, se aplicará en los idiomas oficiales de las diversas nacionalidades del Ecuador. El diseño curricular considerará siempre la visión de un Estado plurinacional e intercultural. El currículo se complementa de acuerdo a las especificidades culturales y peculiaridades propias de las diversas instituciones educativas que son parte del Sistema Nacional de Educación;

k. Asegurar una educación con pertinencia cultural para los pueblos y nacionalidades, en su propia lengua y respetando sus derechos. Fortalecer la práctica, mantenimiento y desarrollo de los idiomas de los pueblos y nacionalidades;

n. Garantizar la participación activa de estudiantes, familias y docentes en los procesos educativos;

Art. 7.- Derechos.- (De los estudiantes)

d. Intervenir en el proceso de evaluación interna y externa como parte y finalidad de su proceso educativo, sin discriminación de ninguna naturaleza;

q. Aprender, en el idioma oficial e idiomas ancestrales, de ser el caso;

Art. 12.- Derechos.- (De las madres, padres y/o representantes legales)

- a. Escoger, con observancia al Interés Superior del Niño, el tipo de institución educativa que consideren conveniente para sus representados, acorde a sus creencias, principios y su realidad cultural y lingüística;
- c. Participar, de conformidad con la reglamentación respectiva, en la evaluación de las y los docentes y de la gestión de las autoridades educativas;

DE LOS FUNDAMENTOS, OBJETIVOS Y FINES DEL SISTEMA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE

Art. 79.- Fundamentos. -

f. Reconocimiento de la autodeterminación como el Derecho de las nacionalidades y pueblos que garantiza la educación como eje fundamental en la continuidad del desarrollo socio-económico, cultural y lingüístico.

Art. 80.- Fines. -

- b. El fortalecimiento de la identidad, lengua y cultura de las nacionalidades y pueblos indígenas;
- d. La recuperación, desarrollo y socialización de la sabiduría, el conocimiento, la ciencia y la tecnología de los pueblos y nacionalidades ancestrales;
- e. El impulso de una educación de calidad integral, articulada con la producción, la investigación, la ciencia y los saberes ancestrales;

Art. 81.- Objetivos.- El Sistema de Educación Intercultural Bilingüe tiene los siguientes objetivos:

- a. Desarrollar, fortalecer y potenciar la educación intercultural bilingüe, con criterios de calidad, desde el nivel inicial hasta el bachillerato y educación superior esta última regulada por la legislación pertinente, conforme a la diversidad cultural, para el cuidado, preservación y convivencia armónica con la Pachamama, para el desarrollo integral de las personas, la familia y la comunidad;
- b. Garantizar que la educación intercultural bilingüe aplique un modelo de educación pertinente a la diversidad de los pueblos y nacionalidades; valore y utilice como idioma principal de educación el idioma de la nacionalidad respectiva y el castellano como idioma de relación intercultural; y,
- c. Potenciar desde el Sistema Educativo el uso de idiomas ancestrales, de ser posible, en todos los contextos sociales.

CAPÍTULO TERCERO: DE LAS OBLIGACIONES DEL ESTADO Y LA AUTORIDAD EDUCATIVA NACIONAL CON LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE

Art. 82.- Obligaciones.- Son obligaciones del Estado y de la Autoridad Educativa Nacional con la Educación Intercultural Bilingüe, las siguientes:

- a. Garantizar una distribución equitativa en el Presupuesto General del Estado que asegure el funcionamiento del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe, a fin de fortalecer la calidad de la educación;

- b. Garantizar el cumplimiento de los principios y fines señalados en la Constitución de la República, en los tratados e instrumentos internacionales y en esta Ley;
- c. Garantizar el fortalecimiento institucional y el desarrollo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe;
- d. Procurar la creación de instituciones educativas interculturales bilingües, garantizando su funcionamiento de acuerdo con las necesidades específicas y técnicas;
- e. Promover la formación de profesionales interculturales bilingües y plurilingües, en las especialidades requeridas por las comunas, comunidades, pueblos y nacionalidades del País; y,
- f. Cumplir los tratados e instrumentos internacionales para la ejecución de programas educativos interculturales bilingües³⁷.

³⁷ Idem.

6. INTERCULTURALIDAD Y CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

“Si somos Kichwa mismo. En kichwa deben enseñar.”³⁸

A partir de una radiografía de la realidad educativa y de las escuelas comunitarias de las provincias de Chimborazo³⁹ y Cotopaxi,⁴⁰ caminando desde su geografía y desde su naturaleza que invitan a unirse a las nubes azuladas, a la llovizna permanente, al susurro del viento, a los imponentes cerros y a la calidez de su gente, queremos analizar y tratar de explicar la relación entre la Interculturalidad y la calidad de la Educación.

Si podríamos abordarlo de otro modo sería: ¿Cómo podemos acercarnos a la comprensión y a la vivencia de la Interculturalidad en relación al ámbito educativo? O ¿Qué factores pueden ayudar a desentrañar la relación entre interculturalidad y educación?

En la actualidad, en las comunidades mencionadas se advierten fuertes rasgos culturales e identitarios, como la conservación parcial del idioma kichwa, la vestimenta y el apego a la producción para satisfacer sus necesidades básicas; pero, al mismo tiempo, dentro de su cotidianidad, se aprecia una fuerte influencia de la cultura occidental a través de la religión católica, evangélica y de la educación occidental. Como efecto de ellos, algunos niños, niñas y miembros de la comunidad, entre dirigentes y autoridades, están perdiendo el idioma y ciertas costumbres propias. Por ejemplo, en la comunidad de Mocata,⁴¹ de 36 niños y niñas consultados, 18 niños dijeron que ya no hablan kichwa, y que no saben, según ellos, porque sus familias no les enseñan o porque son recriminados, o tienen “vergüenza” de hablar en su lengua.

Al respecto, diversas formas de religión prohíben hablar la lengua materna e imponen patrones culturales ajenos a su cultura, como la asimilación de un solo Dios y la aceptación de la condición de la pobreza y exclusión a cambio de la resignación. Son situaciones que se asumen como propias, como si provinieran de sus antepasados.

Asimismo, con la Reforma Educativa y la implementación de las Unidades Educativas del Milenio, la educación estatal ha impuesto su hegemonía en la escuela y ha desarrollado su proceso de enseñanza-aprendizaje en español, relegando al kichwa como lengua secundaria de uso para ciertos espacios familiares o comunitarios; se encasilla al kichwa para el entendimiento y la enseñanza de su propio mundo, su cosmovisión, su realidad y su propia historia.

³⁸ Luis Daquilema. Comunidad de Atapo Chico Culebrilla. 8 de octubre de 2016.

³⁹ Especialmente en los cantones Colta y Guamote, en la parroquia Palmira, comunidades de Atapo Chico Culebrilla, Atapo Larcapamba, Atapo Killoturo, Atapo Silla Caja; y en el cantón Cebadas, en las comunidades Tranca Shulpuij, Guargualla Chico y de Tranca Pucara.

⁴⁰ Pujilí, Zumbahua, parroquia Angamarca, comunidad de Mocata.

⁴¹ Entrevistas. Cotopaxi, parroquia Angamarca, comunidad de Mocata. 16 de septiembre de 2016.

Si se concibe a la interculturalidad como la convivencia pacífica y constructiva con el Otro, se observa que esa relación no está presente en las comunidades, o está presente de otro modo. Cientos de comunidades kichwas no están participando en varios ámbitos de su vida, con sus propias decisiones y desde sus propias necesidades, como sucede con la educación, la espiritualidad y la producción. Esta relación entre Estado-gobierno y las comunidades no es intercultural; más bien es un proceso continuo de aculturación, ideologización y dominación; por lo general, llevado a cabo de manera violenta, porque se ha impuesto un modelo de educación formal sin consulta previa. Igual cosa sucede con la intromisión de las religiones en las comunidades y con la explotación de los recursos naturales. El objetivo final no es convivir y construir una sociedad intercultural, sino extender la lógica de dominación y subordinación de las comunidades al Estado.

En consecuencia, el Estado no está preparado política ni culturalmente para entender la diversidad, para tolerar la diferencia y poder construir una sociedad intercultural; por lo tanto, tampoco puede construir, desde sus deberes constitucionales, una política social con la participación de los pueblos y las nacionalidades, acorde con sus necesidades. ¿Por qué? Inicialmente, parecería un problema de conocimiento, pero no lo es, porque los representantes del gobierno elaboraron la Constitución y las leyes. Es, ante todo, un problema político.

Frente ante la propuesta plurinacional e intercultural de los pueblos y nacionalidades, el gobierno se ve amenazado en sus intereses; entonces, pone una línea dura, una barrera vertical y mental que no permite el diálogo, sino que impone mecanismos para protegerse y defender sus intereses de clase, sobre todo vinculados con la explotación de recursos naturales: agua, minería y petróleo.

Si el gobierno acelera el cierre de escuelas comunitarias en todas las provincias significa que no está de acuerdo con la educación intercultural bilingüe, y que quiere imponer un modelo de educación occidental.

Nosotros ya fuimos al Ministerio; dos veces creo que fuimos, con carro lleno de gente. Pero no dijeron nada. Aquí solo en Culebrilla con todo, con el colegio, más de 80 son. Ellos nos dijeron, que cada profesor debe trabajar con 30 alumnos. Ellos dijeron que bachillerato va a haber, hasta universidad va a haber, ahí en esa construcción. Y ahorita, a lo menos, hasta el 15 de octubre no más dicen que hay plata; de ahí, ya no hay plata y tienen que trabajar padres de familia, dicen. ¿Por qué? Un licenciado dice que tenemos que trabajar para que vayan los niños allá. Pero si es el gobierno el que ofrece y tiene que dar todo.⁴²

Esta denuncia muestra hechos parecidos a los sucedidos en la colonia, con los grandes templos e iglesias católicas que se impusieron sobre los sitios sagrados andinos, como una demostración del poder teocrático. Algo igual ocurre hoy con las Unidades del Milenio. Son megaconstrucciones hechas en territorios de los pueblos y nacionalidades,

⁴² Entrevista a Luis Daquilema. comunidad de Atapo Chico Culebrilla. 8 de octubre de 2016.

que denotan simbólicamente el comienzo de la urbanización del campo; el espejo del supuesto progreso en las comunidades, que deberá ser asimilado por los padres de familia y los niños y niñas como el modelo emblemático al que deben someter sus conciencias, sus afectos y necesidades, a cambio del alejamiento identitario, de la pérdida de sus raíces, de sus valores culturales, de sus derechos a educarse colectivamente en su propia cosmovisión e historia, y lengua materna, como mandan los tratados internacionales y las leyes nacionales.

Según el gobierno, se están cerrando escuelas comunitarias porque están construyendo, en la provincia de Chimborazo, en el cantón Guamote, parroquia de Palmira, una Unidad Educativa Menor, con mejor calidad de servicio académico, por un valor de \$ 2'943.862,54 (dólares). A ese lugar deberán ir todos los niños y niñas de las escuelas cerradas. Frente a esa decisión unilateral, han surgido varias preguntas entre los moradores de las comunidades; por ejemplo, ¿Por qué cierran con años de anterioridad las escuelas comunitarias de Atapo Chico Culebrilla, Atapo Silla Caja, Tranca Shulpui, entre otras, si todavía no está lista la Unidad Menor? ¿Cómo se garantizará el acceso y calidad de la educación principalmente frente a los problemas de transporte, hacinamiento escolar y oposición de algunas familias por el cierre de las escuelas en sus comunidades?

El cierre de escuelas comunitarias de modo arbitrario sigue trayendo varios problemas a las familias y a los niños y niñas de las comunidades. Al respecto, unos comuneros manifiestan:

Hasta ahora no llegan las galletas de colores ofrecidas, no nos dan nada, mandamos para comprar con nuestro dinero 0,25 a veces 0,50 arroz con papas (...) Tampoco no han dado los buses para el recorrido de los niños (...) Un padre con 3 niños gasta \$ 300 dólares mensuales en educación.⁴³

Ahora teniendo 3-4 hijos no hay plata para estudiar pues. Trabajo por Riobamba, Quito, y no hay pues, para hacer estudiar, ya a unito ya puede. Ahora no hay plata, no avanza pues. Queda solo acabado la escuela.⁴⁴

Este proceso impositivo, que obliga a las familias a enviar a los niños y niñas a las escuelas unificadas o Unidades del Milenio, implica problemas económicos que agravan la situación de pobreza de las familias y repercute en la continuidad de los estudios de los hijos. Además, ocasiona otros problemas operativos, como la falta de transporte, la ausencia de una alimentación nutritiva, y pone en riesgo la integridad física y emocional de los niños y niñas, durante los largos recorridos a pie. Estos hechos repercuten en el rendimiento escolar y en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

⁴³ Entrevista a Marco Pullayta. Chimborazo, cantón Guamote, parroquia Palmira, comunidad Atapo Larcapamba. 8 de octubre de 2016.

⁴⁴ Entrevista a Martín Velasco. Chimborazo, cantón Guamote, parroquia Palmira, comunidad Atapo Chico Culebrilla. 8 de octubre de 2016.

Por tanto, ¿de qué calidad de la educación se está hablando? La educación ha sido asumida como un bien público y un derecho de todos. En los últimos años se ha realizado una gran cantidad de evaluaciones para determinar la calidad de la educación, en muchos países. Se ha demostrado un avance en la democratización del sistema escolar, como un logro de la aplicación de nuevas políticas de inclusión educativa, sin desconocer a su vez nuevos desafíos como la reproducción de las desigualdades sociales (Poggi, 2014). Sin embargo, en el caso específico de Ecuador, “no se ha realizado una evaluación de los logros y limitaciones de la aplicación de dicha reforma” (Venegas, 2008, pág.30), lo que no permite visualizar los aportes al sistema educativo.

Al parecer, los resultados en cuanto a la cobertura y calidad de la educación son muy limitados. La educación oficial tiene “una serie de dificultades en su sistema, modelo, estructura, gestión, currículo, formación y desempeño docente, formación de los estudiantes, recursos, evaluación, entre otros” (Venegas, 2008, pag.32). Estas dificultades obedecen a la reforma educativa estatal; paradójicamente, se relacionan con los ideales de una sociedad democrática, intercultural, próspera, que brinde igualdad de oportunidades, mediante los servicios, actores y productos que el sistema educativo genere.

El actual modelo del sistema educativo es homogéneo y no representa las necesidades y diferencias de todos los pueblos, comunidades y nacionalidades del Ecuador. No es un sistema educativo inclusivo y democrático. Por eso, es posible afirmar que la diversidad cultural es un proceso incompleto desde el Ministerio de Educación, pese a que ha instrumentalizado el Modelo de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB), creado por la DINEIB. Con dicho modelo se pretende garantizar una educación de calidad, pero desde una óptica muy discursiva, sin la participación de sus propios actores.

La calidad de la educación para el Estado está relacionada con los estándares educativos aplicados a estudiantes, maestros e instituciones, y tiene que ver con los logros alcanzados esperados:

El principal propósito de los estándares es orientar, apoyar y monitorear la gestión de los actores del sistema educativo hacia su mejoramiento continuo. Adicionalmente, ofrecen insumos para la toma de decisiones de políticas públicas para la mejora de la calidad del sistema educativo.⁴⁵

Según el documento sobre estándares de calidad educativa, se busca crear mejores estrategias para contar con instituciones, maestros y estudiantes altamente calificados, con evaluaciones y sistemas de información adecuados para los actores educativos. Eso, en el discurso, suena bien. Pero, en la práctica educativa actual es muy distinta. Nada de eso sucede o, por lo menos, en las comunidades no se ha implementado esta propuesta

⁴⁵ Disponible en: <http://www.conocimiento.gob.ec/conozca-que-son-los-estandares-de-calidad-educativa/>

de gestión. En ese sentido, se puede pensar que se trata de una concepción de calidad idealizada, descontextualizada y alejada de la realidad.

Según los actores de la comunidad educativa de las comunidades de Chimborazo y Cotopaxi (Zumbagua, Pujilí, Sigchos, Pangua), una educación de calidad, para ser inclusiva, diversa, respetuosa de los derechos colectivos e individuales, debe ser intercultural y bi o trilingüe; debe partir de la cosmovisión, historia y demandas de los propios actores.

Asimismo, la educación de calidad involucra a la comunidad, la organización y la familia; es decir, su participación en la planificación, desarrollo y evaluación, considerando a la escuela como el centro de vida de la comunidad, y como la esperanza de conservación de su identidad y tradiciones.

7. PROPUESTA INTEGRAL DE INVERSIÓN, EXIGIBILIDAD Y LIBRE DETERMINACIÓN DE UNA EDUCACIÓN CON PERTINENCIA PARA LOS PUEBLOS Y NACIONALIDADES

En la última década, en el Ecuador, han ocurrido una serie de cambios en la sociedad, especialmente, en el área educativa.

Si se parte de que en la sociedad ecuatoriana existe formalmente un Estado Plurinacional y una realidad intercultural, conformada por diversas nacionalidades, entonces es importante que cualquier política social incluya la participación de los diversos actores; en este caso, como sociedad plural, deberían estar involucrados en la construcción de una política educativa todos los actores relevantes, para que ellos, una vez visualizados los problemas, planteen y ejecuten sus soluciones colectivas.

Cabe recordar que la UNESCO, OEI, UNICEF, OEA, OIT y ciertos Estados latinoamericanos, como Colombia, han suscrito varios convenios internacionales que declaran y promueven la necesidad de aplicar una educación de calidad, pertinencia con equidad y respeto a los derechos colectivos de los pueblos originarios.

Además, el Estado debe ser garante, como manda la Constitución, para construir propuestas participativas macropolíticas, en educación, que partan de la democracia, justicia y de la paz.

Nosotros, como ECUARUNARI,⁴⁶ hemos analizado constantemente los problemas actuales que han emergido dentro de la educación, en términos generales, y en especial dentro de la EIB. Por eso, con la participación de nuestras bases, ante una realidad compleja, hemos podido construir una propuesta integral, multidimensional sobre la EIB, considerando su pertinencia, relevancia y equidad, en donde se prioriza, sobre todo, la calidad de la educación dentro de la diversidad.

I. Del papel del Estado frente a la educación

Tal como mandan los preceptos constitucionales del 2008, el Estado tiene el deber de garantizar sistemas regulatorios y garantías, a fin de que toda la población ecuatoriana pueda acceder a los servicios educativos de calidad, sin ningún tipo de discriminación de origen étnico, socioeconómico y cultural o religioso; especialmente, la atención debe extenderse a los sectores más vulnerables, a fin de disminuir la desigualdad social.

En vista de que las comunidades indígenas han aportado históricamente al desarrollo del país, con la extracción de sus recursos (petróleo, minería), es justo que, a partir de la disposición constitucional, el Estado al menos entregue el 1% del Presupuesto General

⁴⁶ Toda esta parte acerca de la propuesta se halla trabajada desde la participación de la base de la Ecuarrunari, en un taller realizado el viernes 18 y sábado 19 de noviembre de 2016, en Baños, Ecuador.

del Estado para los pueblos y nacionalidades, a fin de que puedan administrar autónomamente sus recursos en los ámbitos más urgentes, como educación, salud, servicios, etc. Al respecto el Grupo N° 1 dentro de su propuesta dice:

Garantizar los recursos económicos por parte del gobierno para la implementación de materiales didácticos concretos, audiovisuales y tecnológicos adecuados para despertar el interés de aprendizaje en el estudiante. Desarrollo pedagógico, metodológico y de materiales didácticos. Rincones y espacios de trabajo equipados.⁴⁷

En el área educativa, se requiere mejorar y rediseñar la infraestructura física de las escuelas y centros educativos, construir laboratorios dentro de las comunidades, de acuerdo con la arquitectura andina y respetando la relación con la naturaleza.

También se necesitan recursos para la implementación y capacitación sobre los recursos didácticos, pedagógicos y tecnológicos adecuados y pertinentes, respetando la cosmovisión de las nacionalidades y pueblos.

En cuanto a los docentes, es imprescindible incrementar el número de profesores con perfil comunitario y cultural, que sean debidamente capacitados y que cuenten con un sistema de evaluación según sus parámetros científicos.

Uno de los ámbitos de mayor impulso debe ser la investigación-acción, para ubicar prioridades para el país, para las nacionalidades y pueblos, para enfrentar los problemas más urgentes sociales y comunitarios.

II. Principios orientadores de la propuesta⁴⁸

- Descolonización de la ideología dominante de la ciencia positivista, del cientificismo moderno; de la concepción positivista occidental de sociedad, Estado, desarrollo, progreso, individuo y ciudadanía.
- Establecimiento de diálogos y saberes con otras teorías científicas de occidente que han realizado grandes aportes teóricos-científicos y tecnológicos a la humanidad, y han precautelado la justicia y la libertad.
- Descolonización de las formas religiosas imperantes en las comunidades, como procesos de aculturación y sujeción de las conciencias, los afectos y la identidad.
- Descolonización del Estado-gobierno capitalista que ve a las comunidades como objetos de explotación y extracción de los recursos naturales, que destruye el ambiente y genera más desigualdad entre el campo y la ciudad.

⁴⁷ Grupo No 1., 18 y 19 de noviembre. Baños, Ecuador de 2016.

⁴⁸ La mayoría de estas orientaciones fueron establecidas en el Consejo Ampliado de la Ecuarrunari, realizado el 31 de agosto y 1 de septiembre del 2016, en la Universidad Andina, con más de 200 delegados de todas las provincias.

- Implementación de la EIB integral, sustentada en la cosmovisión y en la investigación, para combatir la desigualdad social y caminar hacia el Sumak Kawsay, la reconstrucción del Mundo Andino y la construcción del Estado Plurinacional.
- El sujeto de enseñanza-aprendizaje es la comunidad, que viene a ser la raíz, el deber ser, el corazón mismo de los pueblos y nacionalidades.
- El proceso de enseñanza-aprendizaje comunitario es holístico. Su formación no parte de años de enseñanza y por partes para el desempleo, sino que es cíclico, continuo y al servicio comunitario.
- Su formación no va de lo abstracto a lo concreto; va de lo práctico-comunitario a lo abstracto, a la teorización. La práctica no es empírica; siempre va de la investigación a la acción.

III. Líneas programáticas de la propuesta de la EIB integral

a) Ejercicio de la libre determinación y autonomía en la educación intercultural bilingüe

Dado que en la mayoría de los Estados y gobiernos latinoamericanos no ha existido una voluntad política de articular y complementar al sistema tradicional de educación con el sistema de EIB, lo que ha imperado es una visión vertical y autoritaria para imponer un solo modelo de educación, en contra de la propia sociedad y de las leyes constitucionales. Ese proceso ha llegado a tal punto que se han producido cierres de miles de escuelas comunitarias, proliferación y burocratización de normas centralizadas en el poder; reformas educativas experimentales, sin evaluaciones ni indicadores de calidad e interculturalidad; amenazas e invasiones a los territorios de las nacionalidades para explotar los recursos naturales, entre otros. El modelo de dependencia e intervención del gobierno en la EIB supone el atraso, la deserción, el cierre y la desaparición de la Educación Intercultural Bilingüe, como sucede en la actualidad; por eso, es necesario partir, para nuestra propuesta, desde el ejercicio de la libre determinación y autonomía como pueblos originarios.

¿Cómo entendemos y practicamos la libre determinación en la EIB?

En el derecho internacional y en la Declaración de Naciones Unidas,⁴⁹ se puede leer:

Artículo 3: Los pueblos indígenas tienen derecho a la libre determinación. En virtud de ese derecho determinan libremente su condición política y persiguen libremente su desarrollo económico, social y cultural.⁵⁰

⁴⁹ Fue aprobada el 13 de septiembre de 2007 por la Asamblea General, la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas por una mayoría 144 Estados a favor, 4 votos en contra (Australia, Canadá, Nueva Zelanda y Estados Unidos de América) y 11 abstenciones (Azerbaiyán, Bangladesh, Bután, Burundi, Colombia, Georgia, Kenia, Nigeria, la Federación Rusa, Samoa y Ucrania).

Artículo 4: Los pueblos indígenas, en ejercicio de su derecho a la libre determinación, tienen derecho a la autonomía o al autogobierno en las cuestiones relacionadas con sus asuntos internos y locales, así como a disponer de medios para financiar sus funciones autónomas.⁵¹

La libre determinación es un derecho ancestral, por haber estado conviviendo con su ordenamiento social, antes del nacimiento del Estado colonial, y porque luego de la constitución de los Estados nacionales, los pueblos originarios tienen derecho a una reparación histórica de todos los atropellos a los que han sido y son sometidos, con el fin de conservar y proteger la vida de la Pachamama y del Runakuna.

En cambio, desde la práctica milenaria de los pueblos originarios, la libre determinación pasa por la vigencia de la territorialidad y la jurisdicción sobre su forma de vida comunitaria. Esto tiene que ver con el ejercicio de los gobiernos comunitarios y de sus autoridades, en un marco de una pluralidad jurídica y de varias garantías procesales; hechos que, a primera vista, chocan con la práctica política del Estado capitalista, con la elite religiosa y con la práctica de ciertas ONG que entienden la libre determinación como anarquía y constitución de otro Estado paralelo, cuando de lo que se trata es de construir un solo Estado Plurinacional e Intercultural.

La libre determinación, por un lado, exige reconocer la diversidad, o sea, la pluralidad y varios sujetos colectivos capaces de organizarse y de entablar diálogos entre iguales, para ejercer sus derechos. Esa situación obliga a los Estados nacionales a evidenciar sus claras limitaciones, ante lo cual prevalece el respeto a los derechos colectivos.

En definitiva, el ejercicio de la libre determinación, en el área educativa, está vinculada con todas las formas de vida y de sus ambientes, incluso con la Pachamama. Tiene que ver con la capacidad colectiva de decidir sobre su mundo, su cosmovisión, su ordenamiento social y cultural, en el que está inmerso la EIB, como la savia que recorre a todas las plantas y que se traduce como el ejercicio de la autonomía en la planificación, administración, ejecución y evaluación del sistema de EIB en todos sus niveles.

Al respecto, los grupos de trabajo plantearon que debe existir una: “Propuesta independiente autónoma y descentralizada”⁵² y que también debe procurarse la: “Autonomía en todos los ámbitos”.⁵³

Entonces, la autonomía de la EIB no es el simple traslado de competencias en el área educativa desde el Estado colonial, sino el reconocimiento, respeto y garantía para cumplir las políticas educativas acordes con su cosmovisión. Para ello, es imprescindible la participación en sus territorios con sus decisiones colectivas.

⁵⁰ Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas. Disponible en: <http://www.iwgia.org/images/stories/procesos-int-esp/declaracion-onu/docs/spanish%20version%20declaration.pdf>

⁵¹ Ídem.

⁵² Grupo No 2, Baños, 2016..

⁵³ Grupo No 3, Baños, 2016.

b) Calidad de la educación y malla curricular intercultural

¿Cómo llegar a una educación de calidad, con una malla curricular intercultural desde las comunidades a toda la sociedad? La necesidad exige no repetir viejos errores de una enseñanza desde el aula, por años y años, centrada en los aprendizajes y evaluaciones conductistas y de mecanización, al típico estilo de ensayo y error, cuyo resultado señala si la persona 'vale' o 'no vale' para el estudio y para ser un buen profesional.

No es posible transitar por el modelo, la metodología, la pedagogía y la malla curricular única, porque genera procesos de aculturación y alienación que sepultan el principio de la diversidad y la calidad de la educación.

Por eso, la educación bilingüe de calidad debe reconocer y fortalecer las identidades de cada pueblo y nacionalidad, para practicar el respeto y convivencia en la diferencia social y lingüística, que aporte a la construcción del Sumak Kawsay, en un ámbito de tolerancia, respeto, paz y justicia entre las diversas culturas y entre los pueblos y los Estados.

¿Qué hacer? Se debe partir de un:

Currículo contextualizado, pertinente y propio. Revisar las mallas curriculares de Educación Intercultural Bilingüe e Hispana para fortalecer e insertar conceptos relacionados con las realidades del contexto social de los pueblos y nacionalidades; permitirá conducir a un sistema de conocimiento educativo integral".⁵⁴

Hay que trabajar para seguir construyendo, junto con las experiencias anteriores, políticas, programas, metodologías y estrategias, basados en la diversidad, con un currículo propio, con pertinencia cultural, que parta de la comunidad y las chakras, desde donde, a partir de la lengua originaria, empieza la relación con la naturaleza, los ayllukuna y runakuna. Hay que superar la tradición de manejar un currículo tradicional por la innovación metodológica y pedagógica, desde la cosmovisión andina.

¿Y cómo relacionar la interculturalidad con la calidad de la educación? Vale recordar, primero, que la propuesta del Estado Plurinacional y de la sociedad intercultural, proviene de la CONAIE, de los pueblos y nacionalidades, como una opción frente al Estado clasista y hegemónico. Desde esta propuesta, se puede combatir la exclusión social de los más vulnerables, se puede ofrecer otras opciones frente a los problemas de discriminación y marginalidad, pero, sobre todo, se puede convivir con otras culturas, dentro del horizonte del Sumak Kawsay.

Dicho de otro modo, al desarrollarse la educación en todos los niveles dentro de la comunidad y utilizar la lengua originaria (creencias, valores, principios, costumbres, afectos, explicaciones), se está resignificando un espacio abierto, para comprender y

⁵⁴ Grupo No 1, Baños, 2016.

resignificar el mundo y para transmitir una sabiduría que duerme por varios siglos; ello es posible realizarlo como un parámetro de calidad. Junto con la lengua, es necesario contar con programas culturales diseñados desde la propia convivencia comunitaria; construir herramientas pedagógicas acordes con la realidad de los pueblos originarios; y, plantear métodos de enseñanza formal y no formal, oral y escrita.

A propósito, es importante:

Revalorizar la comunidad y experiencia de vida del campo. Rescatar experiencias de adultos mayores, redescubrir los saberes comunitarios. Revivir la noción del componente cultural *sumak kawsay*. Cambio pragmático de relacionamiento entre el humano y el entorno. Empoderamiento de las propuestas educativas desde el *ayllu* y la dirigencia de los pueblos indígenas.⁵⁵

Otro elemento, para que la educación sea de calidad en la diversidad, es la construcción de la malla curricular pertinente, desde la vivencia de las comunidades, a partir de la realidad cultural, social y económica de los pueblos y nacionalidades. No se trata de copiar los contenidos de la malla occidental y traducirlos al *kichwa* o al *shuar*, sino de recuperar, fortalecer y reconstruir, desde la lengua materna, un multiuniverso que yace en todas las comunidades, en sus habitantes y en la propia naturaleza y, desde ahí, entablar un diálogo de saberes que incorpore la historia, la cultura, los valores, los principios y la relación con la *Pachamama*, que tienen nuestros pueblos originarios.

Obviamente, la calidad de la Educación también está relacionada con el papel del Estado, que desde el Ministerio de Educación debería incluir “Enfoques y contenidos. Reinserción de los valores culturales en la malla curricular, considerando los derechos, deberes y obligaciones de los niños, niñas y adolescentes”.⁵⁶

También el currículo debe incorporar:

Procesos de aprendizaje a partir de juegos, integración de conocimientos físicos y comprensión espacial, CCNN, procesos, lógicas y dinámicas sociales. Aprendizaje en la vida, en la formación continua, la experiencia de vida. Iniciativas de autogestión en establecimientos y nuevos espacios, como huertos, etc. Espacio adecuado para cada vida. Elementos que permiten a toda persona desarrollar sus capacidades, sin importar una limitación sensorial.⁵⁷

De igual manera, no se podría pensar el currículo sin los recursos económicos, la infraestructura física, pedagógica, las prácticas comunitarias sobre educación; pero estos elementos deben articularse con la cosmovisión e interculturalidad, para darle más alcance y validez a la calidad de la educación.

⁵⁵ Grupo No. 4. Baños. 2016.

⁵⁶ Grupo No. 1. Baños. 2016.

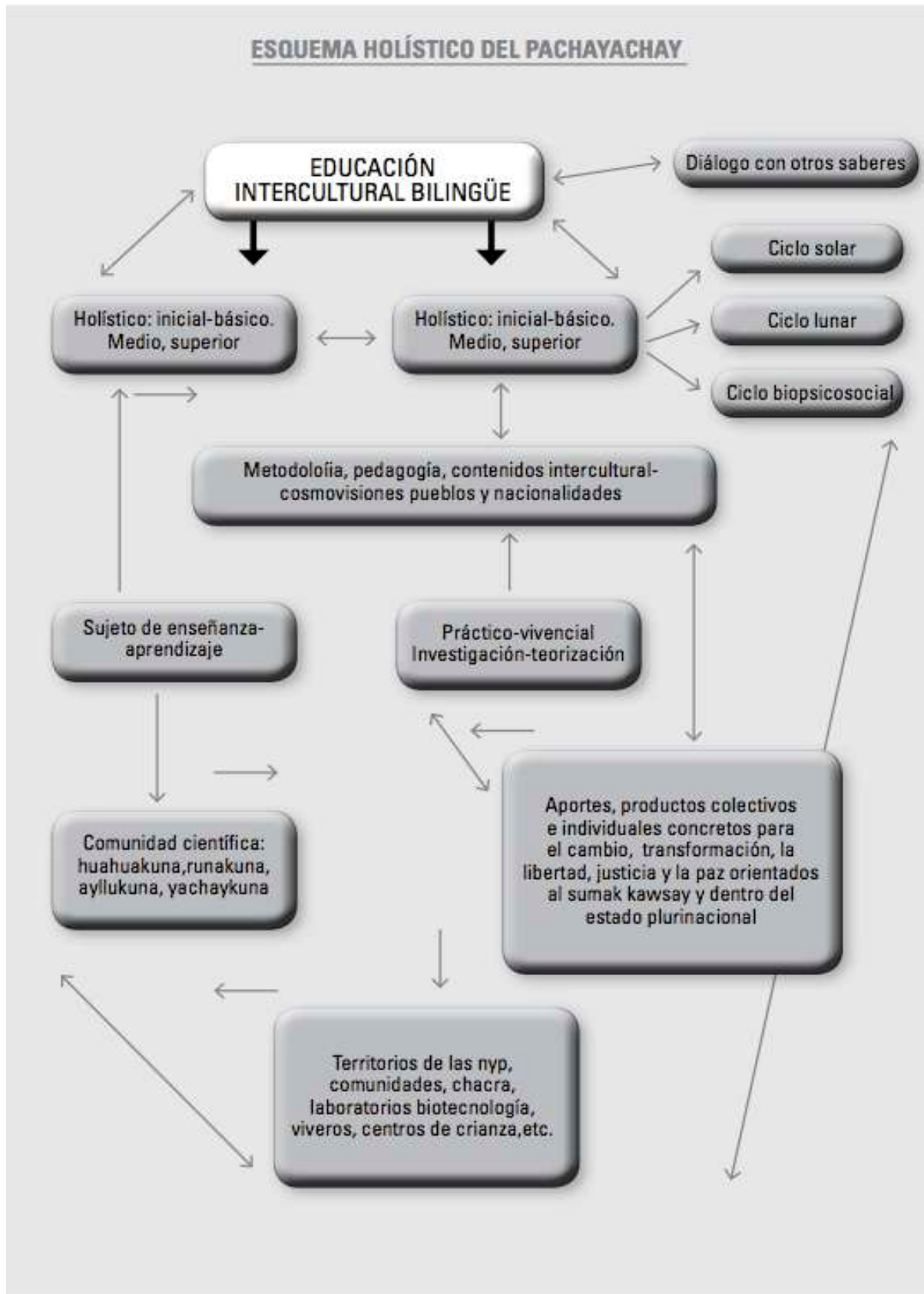
⁵⁷ Grupo No 4. Baños. 2016.

c) Metodología y pedagogía intercultural bilingüe

Hay que tener en cuenta que la EIB tiene mucha experiencia acumulada sobre educación básica, media y superior, tanto en la parte administrativa, como metodológica y pedagógica. Por ejemplo, se cuenta con el Modelo Educativo Intercultural Bilingüe (MOSEIB) y un Modelo infantil, comunitario, familiar EIF-CIB; es necesario aprovechar esa experiencia, mediante un proceso de evaluación y actualización, sin volver a repetir los errores en todos los ámbitos, sino tratando de superar y mejorar la calidad de la educación comunitaria.

Como se ha señalado, en la actualidad no existen escuelas comunitarias ni metodología intercultural bilingüe, excepto en aquellos centros que están resistiendo a las amenazas de cierre y embestidas del Ministerio de Educación.

Por todas estas razones, es imprescindible reestructurar y fortalecer el currículo y la metodología. Para ello, se parte del siguiente esquema para implementar la EIB.



El punto fundamental de cambio de perspectiva de la EIB es que se desarrolla dentro de las comunidades, en sus territorios, con la participación de sus gobiernos comunitarios, asambleas de padres de familia, niños, niñas, jóvenes y la organización. Todo este proceso será coordinado con el Consejo Regional Provincial y Nacional de la EIB de Pueblos y Nacionalidades. Hay que aclarar que ya no puede ser una persona quien asuma la coordinación nacional ni provincial sino un Consejo, que estará integrado por Yachakuna, profesionales Kichwakuna, con total autonomía de la parte organizativa-dirigencial.

Solo de esta manera se puede garantizar: “Aprendizajes significativos aplicados al desarrollo de la comunidad y el país. Entendidos como aprendizaje universal con empleo de las lenguas, valores espirituales y culturales, además de la producción, tecnología y astronomía”.⁵⁸

Este proceso de enseñanza-aprendizaje en la lengua materna será práctico-vivencial, oral-mnémico y escrito. Girará en torno de la chacra y la realidad del entorno comunitario, en donde el aula será un recurso pedagógico necesario, pero ya no el centro diario de las actividades académicas. Esto rompe con el esquema de la educación como un espacio de encierro, abstracto y alejado de los problemas concretos de nuestra realidad.

En esta metodología andina “Práctica, activa, participativa, integral”,⁵⁹ se acaban los procesos de formación por años y los procesos de evaluación individual abstracta (preguntas y respuestas de memoria, según tal autor... exámenes, pruebas), que terminan en el “Memorismo, meritocracia, tecnocracia, alimentando sujetos de obediencia, sometimiento y ofuscamiento de la creatividad y la actividad”;⁶⁰ otras veces terminan calificando y descalificando las capacidades de las comunidades, los colectivos y los runakuna. Aquí predominarán los ciclos de formación continua que reducirán ostensiblemente el tiempo de formación profesional, sin afectar la calidad y el currículo intercultural. Todos los recursos pedagógicos deberán ser recreados e incorporados según la propia realidad y desde las necesidades académicas-científicas de las comunidades.

Lo mismo sucederá con el Sistema de Evaluación que, contrario a las pruebas conductistas-positivistas, se realizará por productos colectivos, una evaluación integral y formativa. Se crearán parámetros de evaluación de acuerdo con el grado de aprendizaje y conocimiento de cada estudiante inmerso en la comunidad, con un sistema

⁵⁸ Grupo No 2. Baños. 2016.

⁵⁹ Ídem.

⁶⁰ Grupo No 4. Baños. 2016.

de evaluación formador, con principios de corresponsabilidad, reciprocidad y correspondencia, ya no represivo ni punitivo, sino creativo y estimulante. En definitiva, tanto el currículo como la metodología serán creativos e innovadores.

Para resumir, estos son los principales aspectos para el desarrollo integral de la EIB:

- Libre determinación y autonomía de los pueblos originarios.
- Asignación presupuestaria de parte del Estado.
- Comunidades empoderadas de la EIB.
- Gobiernos comunitarios fortalecidos.
- Currículo intercultural propio.
- Docentes bilingües formados y capacitados dentro de la comunidad.
- Infraestructura con diseño andino.
- Incorporación de materiales tecnológicos y didácticos con pertinencia cultural.
- Entorno comunitario sano, seguro y que respete la diversidad cultural.
- Evaluación colectiva e individual con resultados, conocimientos, investigación, competencias y principios.
- Administración autónoma con capacidades en gestión de prioridades y metas.

d) Innovación y complementariedad

En vista de que hay demasiadas limitaciones a los jóvenes de las comunidades y de los sectores rurales para acceder a la educación superior, por no aprobar las pruebas ENES, y ante la falta de contextualización y pertinencia de esas pruebas y toda la educación, sobre todo a nivel superior, es necesario construir la Universidad de los Pueblos y Nacionalidades (JATUN YACHANA WASI- ACHIK PACHAKUTIK), abierta a todo el mundo; es decir, con enfoque intercultural bilingüe, impulsada desde la Ecuarrunari, desde la dirigencia de Educación, ciencia y tecnología.⁶¹

Esta propuesta deberá estar integrada por un componente administrativo regional y provincial, denominado el Consejo Regional y Provincial de las Nacionalidades y Pueblos, conformados por yachakkuna y yachachikkuna.

Otro componente tiene que ver con la parte metodológica y pedagógica, desde la diversidad, cosmovisión, identidad e interculturalidad. Con la participación de los Consejos Comunitarios Pedagógicos, integrados por los Yachachikkuna.

⁶¹ La mayoría de esta propuesta la realizó el Grupo No 3. Baños. 2016.

El componente político-organizativo se refiere a la relación de la estructura organizativa y política con la parte académica-científica, sin injerencia en los asuntos decisorios de la universidad.

“Los ciclos de formación académica-científica tienen que empezar con una propuesta integral de perfiles en:

- Lingüística
- Agroecología
- Salud Intercultural
- Turismo Comunitario
- Filosofía para la vida
- Tecnologías y saberes
- Historia y Arte
- Matemática, Física y Química
- Economía y Política
- Política y Gobernabilidad
- Pluralidad Jurídica”.⁶²

e) Nudos críticos

Como en todo proceso, existen dificultades que limitan el avance de la propuesta; sin embargo, esos problemas, en esta concepción, no son irresolubles y no están en dependencia; por ejemplo, el factor económico es importante, pero en esta propuesta ya no es determinante; además, las comunidades y todos deben realizar una minka para superar estos y otros conflictos. A continuación, algunos temas que conviene tomar en cuenta:

- Presupuesto para la EIB desde el Estado, Ministerio de Finanzas.
- Cooperación Internacional para la EIB comunitaria.
- Empoderamiento de las comunidades, de sus miembros, dirigentes y padres de familia para ejercer la libre determinación en educación en sus territorios.
- Fortalecimiento de los gobiernos comunitarios.
- Recursos tecnológicos, pedagógicos y administrativos.
- Servicios generales (luz, agua potable, vías accesibles y en buen estado, internet, etc.) en las comunidades.
- Capacitación para los docentes y autoridades en temas académicos-científicos desde este enfoque andino.

⁶²[dem.

- Personal docente bilingüe en todas las comunidades.

IV. Planificación estratégica

Objetivo general:

- Reconstruir, fortalecer y desarrollar la EIB a nivel integral, dentro de los parámetros de justicia social, democracia y redistribución de la riqueza nacional.

Estrategias	Acciones
En coordinación con el nuevo gobierno y el frente económico-social, y las principales instituciones gubernamentales y no-gubernamentales del país vinculadas con la educación, la ciencia, la tecnología e innovación.	• Promover un encuentro con los candidatos finalistas sobre el tema EIB y la propuesta de la Ecuarunari. • Establecer una coordinación y acuerdos estratégicos para cumplir la EIB. • Acordar con el Ministerio de Economía y el Frente Social el financiamiento para implementar la EIB.
Establecimiento de líneas de cooperación internacional en el tema educación.	• Búsqueda de contactos y acuerdos con la cooperación internacional en el área educativa.
Acuerdos de cooperación intercomunitaria.	• Acuerdos de cooperación desde las comunidades en el área educativa.
Acuerdos de facilidades de formación académica-científica con la sociedad civil.	• Promoción y articulación de estudiantes nacionales y extranjeros al Sistema de EIB.

BIBLIOGRAFÍA

- Poggi, M. (2014). *La educación en América Latina: logros y desafíos pendientes*. Buenos Aires: Fundación Santillana.
- UNESCO (2011). *La Educación de los Pueblos indígenas y Afrodescendientes: Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina*. Buenos Aires.
- Vázquez M. Antonio, Sandra Robiliar F. y Otros (2013). *Hacia una Educación Intercultural Bilingüe de Calidad. Propuesta Pedagógica*. Lima: Dirección de Educación Intercultural Bilingüe y rural.
- Venegas, Hugo (2008). *Educación de calidad para todos. Una propuesta ciudadana para el ejercicio de derechos en el ámbito educativo*. Quito: Contrato Social por la Educación.

