

UNIVERSIDAD ANDINA SIMÓN BOLÍVAR
SEDE ECUADOR

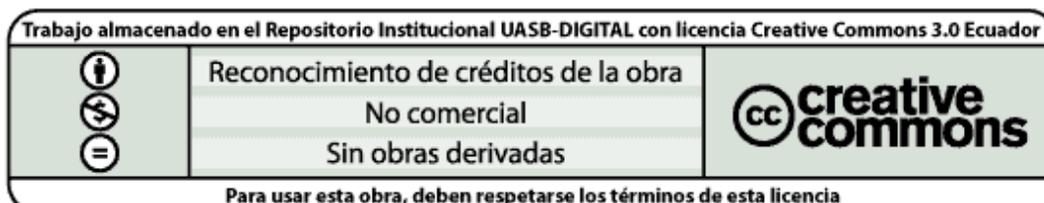
ÁREA DE LETRAS

PROGRAMA DE MAESTRÍA EN ESTUDIOS DE LA CULTURA
MENCION POLÍTICAS CULTURALES

*La educación intercultural en Guayaquil:
una reflexión a partir de dos estudios de caso*

GUADALUPE MARÍA VERNIMMEN AGUIRRE

2014



CLÁUSULA DE CESIÓN DE DERECHO DE PUBLICACIÓN DE TESIS/MONOGRAFÍA

Yo, Guadalupe María Vernimmen Aguirre, autora de la tesis intitulada *La educación intercultural en Guayaquil: una reflexión a partir de dos estudios de caso* mediante el presente documento dejo constancia de que la obra es de mi exclusiva autoría y producción, que la he elaborado para cumplir con uno de los requisitos previos para la obtención del título de Magister en Estudios de la Cultura (Mención Políticas Culturales) en la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador.

1. Cedo a la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador, los derechos exclusivos de reproducción, comunicación pública, distribución y divulgación, durante 36 meses a partir de mi graduación, pudiendo por lo tanto la Universidad, utilizar y usar esta obra por cualquier medio conocido o por conocer, siempre y cuando no se lo haga para obtener beneficio económico. Esta autorización incluye la reproducción total o parcial en los formatos virtual, electrónico, digital, óptico, como usos en red local y en internet.
2. Declaro que en caso de presentarse cualquier reclamación de parte de terceros respecto de los derechos de autor/a de la obra antes referida, yo asumiré toda responsabilidad frente a terceros y a la Universidad.
3. En esta fecha entrego a la Secretaría General, el ejemplar respectivo y sus anexos en formato impreso y digital o electrónico.

Guadalupe María Vernimmen Aguirre
Quito, 2 de junio de 2014

UNIVERSIDAD ANDINA SIMÓN BOLÍVAR

SEDE ECUADOR

ÁREA DE LETRAS

PROGRAMA DE MAESTRÍA EN ESTUDIOS DE LA CULTURA

MENCIÓN POLÍTICAS CULTURALES

*La educación intercultural en Guayaquil:
una reflexión a partir de dos estudios de caso*

GUADALUPE MARÍA VERNIMMEN AGUIRRE

TUTOR: ARIRUMA KOWII MALDONADO

QUITO, ECUADOR

2014

RESUMEN

Esta tesis investiga el devenir contemporáneo de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en el Ecuador y, sobre todo, las tensiones, debates y diferentes dinámicas que se han dado alrededor de su institucionalidad como opción educativa en el país. Tal reflexión, como se percibirá, hace alusión a los esfuerzos de los movimientos indígenas, las iniciativas estatales y el dinamismo de actores sociales.

El primer capítulo se detiene en la construcción de la noción de *educación intercultural*; para ello se hace alusión a que, a partir del año 2008, la Constitución ecuatoriana supuso una garantía a los derechos de la educación que, asimismo, amparaba la ejecución de la EIB.

El segundo capítulo se detendrá en un estudio de caso, para ello, se hace referencia a dos unidades educativas interculturales bilingües: *Santiago de Guayaquil* y *Sultana de los Andes*. Así también, se tomarán en cuenta las constantes migraciones que se produjeron en Guayaquil en la segunda mitad del siglo XX. Paso seguido, nos detendremos en la reflexión sobre las virtudes y los fallos del sistema de EIB; para tal fin, nos remitiremos a varias fuentes primarias.

Por último, el tercer capítulo brinda un acercamiento al trabajo Municipal y Ministerial en el ámbito educativo. Para ello se traerán a colación las leyes más relevantes, así como el nuevo ordenamiento por zonas, distritos y circuitos, con el fin de dilucidar el cumplimiento de los documentos oficiales. De allí que consideremos necesario interpretar las labores que se ejecutan para la mejora del SEIB y, en ese sentido, se esbozarán unas cuantas recomendaciones que están dirigidas hacia el impulso del diálogo intercultural en la educación.

Con amor, a mis padres

AGRADECIMIENTOS

Agradezco al cuerpo docente de la Universidad Andina Simón Bolívar y de manera especial a mi tutor, el Dr. Ariruma Kowii, por la generosidad y guía académica en el proceso de esta investigación. A Anselmo Bruzzone, por recordarme cómo vivir el día con amor y respeto; a mi madre, ejemplo de lucha e incondicionalidad; y a mi padre, colega y mejor amigo. Y gracias a quienes olvido, porque saben que vivo en las nubes.

TABLA DE CONTENIDOS

Capítulo I.....	13
La Educación Intercultural en el Ecuador	13
1.1 Antecedentes de la educación intercultural en el Ecuador.....	13
1.2 Las luchas por una educación propia.....	15
1.3 La iglesia y la Educación Indígena.....	16
1.4 Las Universidades y la educación intercultural	17
1.5 El nacimiento de la Educación Intercultural Bilingüe	18
1.6 Educación Intercultural Bilingüe en los textos oficiales del Estado.....	20
1.7 ¿Qué es Educación Intercultural? La Educación Intercultural en el debate académico	23
Capítulo II	28
Estudio de caso en Guayaquil.....	28
2.1 La población indígena de la Costa	28
2.2 El asunto migratorio en Guayaquil	29
2.3 Dos sectores populares de Guayaquil.....	31
2.4 Resultados de la Investigación	32
2.4.1 Indígenas de la Sierra en la Costa	32
2.4.2 Currículo de Educación Intercultural.....	35
2.4.3 Metodología y pedagogía.....	36
2.4.4 Textos de Estudio.....	41
2.4.4.1 Kukayu Pedagógico.....	42
2.4.4.2 Libro-Juego: ‘Niñez Ecuador’	43
2.4.4.2 Textos Ministeriales	43
2.4.4.2 Textos Municipales de Guayaquil.....	44
2.5 Para el diálogo entre culturas.....	45
Capítulo III.....	46
Interpretación y cumplimiento de los documentos oficiales.....	46

3.1 Ministerio de Educación.....	46
3.1.1 Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe	48
3.1.2 Subsecretaría de Educación de Guayaquil	49
3.1.3. Dirección de Educación Intercultural Kichwa de la Costa y Galápagos	50
3.1.4 Distrito 7.....	51
3.1.5 Distrito 8.....	52
3.2 Municipio de Guayaquil.....	54
3.2.1 Dirección de Acción Social y Educación.....	54
3.3 Resultados Comparativos y Recomendaciones Finales.....	56
CONCLUSIONES	62
BIBLIOGRAFÍA.....	67
ANEXOS.....	72

INTRODUCCIÓN

“Nos arrebataron nuestras tierras. Nuestras ovejitas se alimentaban con las hojas secas que el viento arrastra, que ni el viento quiere; nuestra única vaca lame agonizando la poca sal de la tierra. Serpiente Dios, padre nuestro: en tu tiempo éramos aún dueños, comuneros. Ahora, como perro que huye de la muerte, corremos hacia los valles calientes. Nos hemos extendido en miles de pueblos ajenos, aves despavoridas.”

José María Arguedas

Teniendo en mente el tema de la interculturalidad, esta investigación considera cómo ésta no puede – no debe – ser asumida como una categoría connatural a la disposición al diálogo con la diferencia cultural. No es únicamente eso, sino que ella misma comporta una política que constantemente interpela al discurso dominante que no reconoce la diferencia cultural, a la *praxis* y a las dinámicas que se generan dentro de la sociedad que avala el Estado.

Razón tiene Catherine Walsh, cuando señala que la interculturalidad no es un hecho dado, sino algo en constante construcción; la finalidad, señala la autora, “no solo es reconocer, tolerar, ni tampoco incorporar lo diferente dentro de la matriz y estructuras establecidas. Más bien es (...) reconceptualizar y re-fundar estructuras sociales, epistémicas y de existencias que ponen en escena y en relación equitativa lógicas, prácticas y modos culturales diversos de pensar y vivir”.¹ Por lo tanto, se considera que es un reto ambicioso, aunque no por ello imposible, construir diálogos entre diferentes culturas.

Por otra parte, se toma en cuenta que el Sistema Educativo ecuatoriano debe ser consecuente con las distintas realidades culturales y lingüísticas del país. No solo porque de esta forma se reconocen las diferentes culturas, en especial la de los Pueblos

¹ Catherine Walsh, “Interculturalidad y (de) colonialidad: diferencia y nación de otro modo”, en *14ª Conferencia Internacional, Desarrollo e interculturalidad, Imaginario y Diferencia: la Nación en el Mundo Andino*, Universitária Candido Mendes, Rio de Janeiro, 2006, p. 35.

y las Nacionalidades indígenas (desde Walsh entendidas como pensamientos y modos “otros”), sino que adicionalmente, porque es una manera de fortalecer los valores y las concepciones educativas ancestrales que han trabajado estas comunidades, las cuales son relevantes en un contexto multicultural, como el ecuatoriano.²

De igual manera, vale la pena indicar que es bien conocida la extinción de los pueblos aborígenes de la costa ecuatoriana, a partir de la conquista española. En la actualidad, únicamente en la provincia de Esmeraldas se habla el cha'palaa, el awapit y el sia pedee; y en la provincia de Santo Domingo de los Tsáchilas, la lengua tsa'fiki. Sin embargo, los grupos aborígenes de la provincia del Guayas se encuentran extintos, por lo tanto, las personas son monolingües: únicamente utilizan el castellano.³

Siguiendo entonces los intereses del presente estudio, se considera que puede ser enriquecedor para la Academia el análisis del kichwa como influencia cultural y lingüística en Guayaquil. Así también, se toma en cuenta el complejo entramado de significados y sentidos que devienen de la cultura kichwa en un contexto costeño. Y, aunque debería ser obligatorio poner en práctica el derecho a la educación de los Pueblos y las Nacionalidades indígenas en todo el territorio ecuatoriano; no siempre se visibiliza el mismo alcance y apoyo al Sistema de Educación Intercultural kichwa en contextos poco habituales como el guayaquileño, además asentado en un espacio urbano.

Ahora bien, la presente investigación se fundamenta en un estudio de casos y el objeto de estudio integra dos Unidades Educativas correspondientes al Sistema de Educación Intercultural Bilingüe. Al respecto, se analiza la metodología y la pedagogía

² En este sentido, el presente estudio asume una postura propositiva al tomar en cuenta la necesidad de apelar a Acciones Afirmativas que posibiliten mejores condiciones socio-culturales a los grupos indígenas, los cuales han sido históricamente segregados.

³ Para más información remitirse a: Dr. Matthias Leonhardt Abram, *La Educación Bilingüe Intercultural en las Cuatro Nacionalidades de la Costa del Ecuador*, Quito, Prometeo Senescyt, 2013.

de las instituciones, la funcionalidad del sistema y el impacto social generado en una ciudad costeña. Cabe aclarar que los establecimientos educativos se encuentran específicamente en barrios urbano-populares del norte de Guayaquil, donde se enseña kichwa como segunda lengua.

A continuación se presenta la necesidad de explicitar los tres puntales de la tesis. Así, en un primer momento de análisis, se revisa la documentación oficial actual que garantiza los derechos de los indígenas en el ámbito educativo en el contexto de la Teología de la Liberación. Para llegar a este punto, en primer lugar se toma en cuenta la experiencia de la Educación Indígena en Ecuador, la cual devino de un amplio recorrido del movimiento indígena y su lucha para que el Estado reconozca sus derechos en todos los ámbitos necesarios. Siendo así, en 1988, durante el Gobierno del presidente Rodrigo Borja, se legitima el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe en el país. Dicho sea de paso, las luchas por las tierras en conjunto con la lucha por la educación, se trabajaron como un solo eje integrador, lo cual motivó a que el Estado desarrolle políticas públicas para los Pueblos y las Nacionalidades indígenas.⁴

Por su parte, en un segundo momento se analizan los resultados de la investigación de campo descubiertos en el estudio de caso, en él se despliegan los recursos investigativos propios de los métodos cualitativos. Por lo cual, la investigación se apoya en entrevistas, grupos de discusión, observaciones de campo, así como también apela a técnicas proyectivas de investigación.

⁴ No obstante, al respecto, se aclara que en América Latina la forma de Estado-Nación moderno obedece una política cultural que suprime las diferencias sociales y culturales para estandarizar y determinar la existencia de una sola la identidad nacional. Por lo tanto, y de conformidad a como se ha configurado el poder durante siglos, de acuerdo con el Dr. Agustín Lao-Montes, cabe una tendencia del Estado a ser monoculturalista y eurocéntrica, razón por la cual las políticas públicas culturales del país generalmente han implementado medidas que estandarizan la diferencia cultural. El ámbito educativo no ha sido la excepción. (Entrevista realizada al docente: jueves 12 de diciembre de 2013).

Por último, en un tercer momento de la lectura, se expone lo que corresponde al cumplimiento de los documentos oficiales nacionales, así como el marco legal internacional vigente a favor de los derechos indígenas. De esta manera, se podrá corroborar la respuesta a los documentos oficiales, emanadas de las políticas públicas actuales del país.

De esta manera, se cierra el tercer puntal con unas recomendaciones que esperan ser un aporte a la Educación Intercultural Bilingüe en el contexto guayaquileño, sin embargo, dichas recomendaciones no pretenden de ninguna manera ser un manual para formar proyectos de educación dirigidos a los grupos indígenas y mestizos en Guayaquil, sino que tan solo intentan ser una crítica para mejorar en general, algunas deficiencias que presenta dicho sistema en la ciudad.

Por último, la investigación pretende contribuir a la exploración de lo que sucede en espacios no habituales donde ha llegado el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe. Espacios donde se sigue trasgrediendo los derechos de las personas indígenas consideradas como inferiores, más allá de que se haya abolido la idea de que existen culturas mejores que otras y más allá de que exista una Constitución ecuatoriana que promueve los derechos de los Pueblos y Nacionalidades Indígenas.

Finalmente, en este espacio se hace un ejercicio por apreciar las similitudes culturales que nos retroalimentan como Sociedad, como Ayllu y como Nación. Se indaga entonces, en una reconciliación de las diferencias culturales, tomando en cuenta la puesta en escena del indígena y del mestizo actual en Guayaquil. Se parte del reconocimiento de las similitudes socio-culturales más allá de los diferentes modos de vivir y pensar aprendidos.

Capítulo I

La Educación Intercultural en el Ecuador

Este primer puntal de la investigación tiene como objetivo contextualizar los inicios y posterior funcionamiento de la educación indígena y el sistema de educación intercultural bilingüe en el país. De manera específica, se abordará el caso de Guayaquil en el tiempo presente, teniendo como referencia el complejo marco legal educativo que acoge al sistema de Educación Intercultural Bilingüe en una ciudad costeña, es decir en un contexto no andino.

1.1 Antecedentes de la educación intercultural en el Ecuador

La historia de la Educación Intercultural en Ecuador se encuentra atravesada por una serie de procesos. Como punto de partida, se reconoce que el sistema educativo ecuatoriano, históricamente ha excluido a los pueblos y nacionalidades indígenas de acceder a la educación regular.

Desde la Colonia y durante la República, en Ecuador el sistema de educación únicamente admitió a indígenas que aprendieran español. Al respecto, según el Dr. Matthias Abram, las formas y expresiones culturales diferentes al proyecto de Nación moderno no se admitían en las instituciones escolares. Es decir que, el modelo civilizatorio no reconoció las diferencias y más bien hubo una estandarización cultural evidenciada en las aulas escolares.

Siguiendo al autor, (...) “desde el punto de vista de los contenidos, todo lo diferente, lo otro, lo culturalmente diverso, había sido eliminado, o mejor dicho, nunca ha tenido acceso al aula”⁵. La educación funciona entonces, como un dispositivo para homogenizar a los estudiantes en una misma lengua y en una misma cultura: la blanca-

⁵ Matthias Abram, “problemas y perspectivas de la educación bilingüe en Ecuador” en Wolfgang Küper comp., *Experiencias de la región Andina*, Quito, Abya-yala, 1993, p. 82.

mestiza. Por lo tanto, quienes no manejaban el castellano y quienes no rechazaban su cultura propia, fueron excluidos del sistema de educación.

Esta homogenización correspondía al legado de occidente, concebida como progreso, en nombre del proyecto de desarrollo. Es en este marco que algunos organismos internacionales procedieron a dar soporte a los gobiernos latinoamericanos.

Por ejemplo, la Misión Andina del Ecuador (1956-1975), institución que con el apoyo de la UNESCO y de las Naciones Unidas, tuvo como objetivo “promover el desarrollo económico, social y rural”⁶. Esta institución trabajó por el desarrollo comunitario, y en ámbitos como la educación, la salud, etc.,⁷ según Yáñez Cossío, la Misión Andina funcionó “con una marcada tendencia asimilacionista que, junto con otros grupos sindicales, rechazaron todo intento de diferenciación entre la población campesina indígena y la campesina hispano hablante”⁸ (C. Yáñez, s.f.: 46).

El Dr. José de Souza Silva, indica que: “históricamente, ese tipo de promesa no es hecho para ser cumplida, sino para crear la (falsa) esperanza de que un día los ‘inferiores’ alcanzarán el estado de perfección –civilización, desarrollo- del ‘poderoso generoso’, con su ‘ayuda’ (cooperación) indispensable”.⁹ De modo que, la homogenización deviene como la única solución y fin universal, consecuentemente, se

⁶ Tomado de: Misión Andina del Ecuador, *Informe No. 1*, Quito, UNESCO, 1966. Recurso electrónico consultado en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001591/159118sb.pdf> (Lunes 17 de febrero, 08:48).

⁷ Tomado de: Alberto Conejo, *Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador. La propuesta educativa y su proceso*, Quito, Revista Alteridad, 2008, p. 6 Recurso electrónico consultado en: http://alteridad.ups.edu.ec/documents/1999102/3557408/v3n5_Conejo.pdf (Lunes 17 de febrero, 09:28).

⁸ Consecuentemente, en años posteriores, destacan otras iniciativas y programas de Educación Indígena, dirigidos por el Ministerio de Educación. Para más información: Catalina Vélez, *Trayectoria de la Educación Intercultural en Ecuador*, Buenos Aires, Revista Educación y Pedagogía, 2008, p. 103-112. Recurso electrónico consultado en:

<http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/9886/9083> (jueves 2 de enero, 2014, 16:00).

⁹ José de Souza Silva, “El ‘día después del desarrollo en América Latina. Descolonizar la comunicación y la educación para liberar la gestión hacia la construcción de comunidades felices con modos de vida sostenibles”, Brasil, Pontificia Universidad Católica del Ecuador – PUCE Escuela de Trabajo Social – Carrera en Gestión Social, 2011, p. 5.

ha trabajado bajo una misma lógica monocultural, lo cual ha conducido a una paulatina aculturación de los modos de vida de los pueblos y nacionalidades indígenas.

1.2 Las luchas por una educación propia

La educación de y para los grupos indígenas se llevó a cabo gracias a las luchas de los diferentes movimientos sociales e indígenas. Es preciso también destacar, que en un primer momento existió una lucha por la Educación Indígena que luego se institucionalizó como Educación Intercultural Bilingüe (EIB).

A partir de los años treinta, destaca la lideresa Dolores Cacuango (1881-1971). Su propuesta nace del compromiso por la defensa de los derechos de las mujeres indígenas, quienes luego de largas jornadas de trabajo, fueron abusadas psicológica y físicamente y gran parte de ellas, violadas por sus patrones.¹⁰

Seguidamente, la propuesta de Cacuango logró un amplio alcance político y social. Es así que las personas de la comunidad acudían donde “mamá Dolores” para pedir apoyo y solución a sus problemas, al ver que incluso muchas mujeres se veían forzadas a trabajar sin recibir remuneración. Por esta lucha y compromiso con la comunidad, Dolores Cacuango fue amenazada y perseguida por la autoridad de turno a cargo del “orden público”.

Consecuentemente, al mando de Dolores Cacuango, se trabajó tanto con la organización sindical, así como con las reivindicaciones de los campesinos.¹¹ Luego, a través de la Federación Ecuatoriana de Indios (FEI), y junto a otros grupos patrocinados por la Alianza Femenina Ecuatoriana, se luchó arduamente por la justicia económica y social de los pueblos y las nacionalidades indígenas.

¹⁰ Para ampliar la información remitirse a: Raquel Rodas, “Dolores Cacuango”, Comisión Nacional Permanente de Conmemoraciones Cívicas, Quito, 2007, p. 5-98.

¹¹ Así también, destaca la participación de la activista y miembro del partido comunista del Ecuador, Tránsito Amaguaña (1909-2009).

De esta manera, el movimiento indígena liderado por Dolores Cacuango crea escuelas kichwa-español dirigidas a los niños indígenas en la ciudad de Cayambe. Para aquel tiempo, según el Dr. Matthias Abram, el experimento se efectuaba de noche, pues dicha iniciativa iba en contra del interés de los hacendados.¹²

1.3 La iglesia y la Educación Indígena

La Educación Intercultural en Ecuador no puede omitir el contexto de la Teología de la liberación que deviene en el involucramiento de la iglesia para la educación de los grupos indígenas. Dicha tendencia, se desenvuelve en Latinoamérica hacia finales de los años sesenta del siglo XX. En Ecuador específicamente, destaca la presencia de Monseñor Leonidas Proaño, conocido como: “el Obispo de los Pobres”, “el Obispo de los Indios” y también llamado “el Obispo Rojo”. En suma, la Teología de la liberación se traduce al compromiso de la Iglesia Católica con los desprotegidos, de manera que se intentaba reconocer en el rostro de los pobres, la presencia de Jesucristo.

13

Una propuesta católica fue la de “Las Misioneras Lauritas”, que eran religiosas colombianas radicadas en el país. De hecho, en algunas investigaciones, se ha indicado con certeza que, al no existir políticas estatales destinadas a atender a los pueblos indígenas, las acciones educativas se concentran en organismos de tipo religioso que enfrentan su actividad desde un punto de vista asistencial como es la costumbre establecida en esa época.¹⁴

Ya en 1963, surgió el Instituto Lingüístico de Verano (ILV), el cual quiso evangelizar en el protestantismo. Así, el ILV se valió de varios instrumentos educativos

¹² Entrevista realizada a Matthias Abram: viernes 24 de enero de 2014, 12:01.

¹³ Respecto a la Teología de la Liberación, consultar: Roberto Oliveros, “Historia de la Teología de la Liberación” en *Mysterium Liberationis. Conceptos fundamentales de la Teología de la Liberación I*. Colección Estructuras y Procesos. Serie Religión, Madrid, 1990, p. 27.

¹⁴ Consuelo Yanéz Cossío, “Macac”: *Teoría y práctica de la educación indígena. Estudio de caso en el Ecuador*, Macac, Quito, s.f., p. 37.

para difundir la religión a los grupos indígenas: shuar, secoyas, sionas, kichwas, huaos, chachis y tsachis (C. Yáñez, s.f.: 29- 93).¹⁵

Posteriormente, durante el Gobierno del Presidente Jaime Roldós Aguilera (1940-1981), en 1979¹⁶ se creó por medio del Ministerio de Educación el “Subprograma de Alfabetización Quichua” (C. Vélez, 2008: 105-106). De manera que, como los años ochenta se convertirían también en un tiempo significativo, debido a la lucha de las organizaciones indígenas del país que motivaron a que sean tomados en cuenta en la sociedad.¹⁷

1.4 Las Universidades y la educación intercultural

Respecto al involucramiento de las universidades en esta lucha, destaca el Dr. Ariruma Kowii,¹⁸ que en el año 1980 se crea el Centro de Investigaciones para la Educación Indígena (CIEI) de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE). Y en 1986, la Dra. Consuelo Yáñez funda la Corporación Educativa MACAC. Posteriormente, se involucra el convenio de la Sociedad Alemana de Cooperación Técnica (GTZ). Estas instituciones reivindican el papel político de la educación

¹⁵ Para ampliar información acerca del funcionamiento y salida del ILV, remitirse a: Jorge Trujillo, *Los Oscuros Designios de Dios y del Imperio. El Instituto Lingüístico de Verano en el Ecuador*, Quito, El Conejo, 1981.

¹⁶ Con el fin de la dictadura militar en el Ecuador, el país experimentó el retorno a la democracia. Así lo contextualizan varios autores: “Por los años 60 y 70 el país vivió inmerso en dictaduras militares, que como sabemos, no se destacó como principal aliada la actividad comunicativa. A partir de 1979 con el gobierno de Jaime Roldós Aguilera se dejaron atrás estos regímenes, reimplantándose de esta manera la democracia en Ecuador, perdurando hasta la actualidad” Mónica Abendaño, *et al.*, *Las relaciones públicas en Ecuador. Su historia*, s.c., UTPL, 2010, p. 9. Recurso electrónico consultado en: <http://relacionespublicas.utpl.edu.ec/wp-content/uploads/2011/05/Historia-de-las-Relaciones-P%C3%BAblicas-en-Ecuador1.pdf> (lunes 17 de febrero, 2014, 10:30).

¹⁷ En este sentido, de acuerdo con la lingüista Ruth Moya: “La educación bilingüe intercultural pública fue institucionalizada en 1979. Los funcionarios del Ministerio establecen su implantación entre 1979 y 1983 y sostienen que, a pesar de los recursos financieros existentes, los logros no fueron suficientes, principalmente por falta de recursos humanos (...)”. Ver: Ruth Moya, *Reformas educativas e interculturalidad en América Latina*, s.c., Revista Iberoamericana de Educación. Número 17. Educación, Lenguas, Culturas, 1998, p. 64, en: <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie17a05.pdf> (Recurso electrónico consultado: sábado 15 de febrero, 2014, 16:30).

¹⁸ Comunicación personal del Dr. Ariruma Kowii. Consulta realizada: viernes 14 de febrero de 2014.

mediante el proyecto Educación Bilingüe Intercultural (EBI), el cual plantea un compromiso de alianza con el movimiento indígena (C. Yáñez, s.f.: 60- 61).

1.5 El nacimiento de la Educación Intercultural Bilingüe

La lucha y presión de los movimientos sociales e indígenas hizo que en la segunda mitad del siglo XX, en 1988, durante el Gobierno del ex presidente, el Dr. Rodrigo Borja, se creara el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe. No obstante desde una mirada desarrollista e impulsaba por el modelo neoliberal.¹⁹

Se precisa indicar que el programa de EIB, que se logra junto con la creación de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB), fue un avance importante en la reivindicación de los pueblos y nacionalidades indígenas, sin embargo tuvo limitada calidad en educación. Es por ello que algunos críticos y entidades del Estado reconocen que la Educación Bilingüe de aquel momento fue un proyecto llevado al fracaso.

En palabras de la CONAIE,²⁰ “pese a ser un avance importante y una conquista histórica de los Pueblos y Nacionalidades indígenas; atraviesa por serios problemas financieros (presupuestarios) y de funcionalidad, debido al limitado apoyo económico, al excesivo control administrativo del Estado uninacional, y a la falta de una política educativa clara, y democrática” (CONAIE, 1994: 44). Así también, los procesos burocráticos aparecen como la debilidad de todo el sistema político de la época y, según los entrevistados,²¹ la problemática se mantiene hasta la actualidad.

¹⁹ En este sentido, la investigación indaga en el neoliberalismo como tendencia que surge a mediados del siglo XX, en este caso referido en términos de economía política, lo cual toma como prioridad el aspecto del desarrollo económico antes que lo cultural.

²⁰ Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador – CONAIE, *Proyecto político de la CONAIE*, Quito, Consejo de Gobierno de la CONAIE, 1994, p. 43-45.

²¹ Coinciden en esta opinión en las entrevistas realizadas a expertos en el tema: Ruth Moya (22 de enero de 2014), Matthias Abram (24 de enero de 2014) y Consuelo Yáñez (22 de enero de 2014).

Adicionalmente, se indica que algunas otras iniciativas y proyectos fueron decantándose, por ejemplo, en 1990, el levantamiento indígena exigió al Estado ecuatoriano que tomaran en cuenta sus derechos para que reciban una educación de calidad y de acuerdo a sus intereses.²² Por lo tanto, con el apoyo de la Confederación de Nacionalidades, CONAIE, entre varias peticiones, se realizó una en particular: la de garantizar EIB para todos los niños indígenas (M. Abram, 2013: 2).

Ciertamente, la movilidad de las organizaciones indígenas motivó en aquella década a trabajar por un sistema de EIB propio, aunque debido a lo que Ruth Moya sugiere como “una burocracia mal formada y corta de vista política”²³ no se pudo liderar una agrupación social y cultural a favor de la interculturalidad. De igual manera, Matthias Abram comenta:

Los inicios no fueron fáciles. Había resistencia de parte de los padres de familia, de los maestros mestizos y de la burocracia educativa local y regional. Los padres de familia muchas veces se opusieron, por mala información, poca sensibilización, campañas denigratorias llevadas por maestros mestizos que pensaban perder influencia y, por último, por un menosprecio de la propia lengua, actitud esa fruto de 500 años de discriminación de las lenguas indígenas, llamadas idiomas y puestas a un nivel inferior que el castellano. En kichwa se habla del ‘yanka shimi’, de la lengua que no sirve, de la lengua inútil. A eso había llegado la herencia colonial (M. Abram, 2013: 2-3).

En suma, los problemas ocasionados por los grupos burocráticos así como los asuntos de sensibilización a la comunidad por un compromiso serio con la educación y la reivindicación de los derechos de los pueblos y nacionalidades indígenas ha sido un problema complejo de superar. Hoy en día, lo anteriormente expuesto continúa manifestandose, sin embargo se debe tener presente que el Estado ecuatoriano con la

²² En este sentido, el Dr. Matthias Abram indica que para aquel tiempo ya había un movimiento indígena consolidado, tomando en cuenta el antecedente de los años setenta por la lucha por las tierras así como la revalorización de la lengua y cultura kichwa. Entrevista realizada al experto (24 de enero de 2014).

²³ Entrevista realizada a la Dra. Ruth Moya: miércoles 22 de enero de 2014.

nueva ley, confina que todo el sistema educativo debe ser intercultural por lo cual se prevee o al menos Constitucionalmente se asume que existirá un trato diferente en comparación con Gobiernos anterior.

1.6 Educación Intercultural Bilingüe en los textos oficiales del Estado.

Como punto de partida, se debe reconocer que existe un amplio margen legal que garantiza los derechos humanos. Dicho documento corresponde al Convenio N° 169 y la Declaración de la ONU respecto a los Derechos de los Indígenas. En el Convenio se deberá incluir maneras en que los miembros de los pueblos indígenas tengan igualdad de derechos y oportunidades.²⁴

Así pues, “los pueblos interesados deberán tener el derecho de decidir sus propias prioridades en lo que atañe al proceso de desarrollo, en la medida en que éste afecte sus vidas, creencias, instituciones y bienestar espiritual”. Además, “el mejoramiento de las condiciones de vida y de trabajo y del nivel de (...) educación de los pueblos interesados, con su participación y cooperación, deberá ser prioritario en los planes de desarrollo (...)” (Fundación Tierra, 2009: 15). Es concerniente resaltar que el texto apela a los derechos de los indígenas, con especial énfasis en la no discriminación y en el respeto a las formas particulares de vida, lo cual tiene resonancia con todo el marco legal ecuatoriano.

Por su parte, la Constitución de la República del Ecuador correspondiente al 2008, afirma en su artículo 347, numeral 9, que se debe: “garantizar el sistema de educación intercultural bilingüe, en el cual se utilizará como lengua principal de

²⁴ Fundación Tierra, *Derechos Indígenas. Convenio N° 169. Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas*, La Paz, 2009, p. 13. Disponible en: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCoQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.ftierra.org%2Findex.php%3Foption%3Dcom_docman%26task%3Ddoc_download%26gid%3D685%26Itemid%3D65&ei=J WeUpuMM9KekOf7xYGoBw&usg=AFQjCNG44KYOHqYvWqhv5TxACReRRnereQ&sig2=SFO2w-potvHWJ2ML48qQRg&bvm=bv.57155469,d.eW0&cad=rja (Recurso electrónico consultado: martes 28 de enero, 2014. 19:00).

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”. En este sentido, el Estado se compromete con una educación intercultural para todos el país, como se ha señalado, sin embargo, no se menciona en caso de que la lengua ancestral sea aplicada como segunda lengua, como es el caso guayaquileño.

Por otra parte, se destaca la relevancia de extender el aprendizaje del kichwa a todos quienes no lo conocen, consecuentemente, a quienes por una realidad socio-lingüística diferente, no tienen ese acercamiento a la cultura lingüística pero, también, a la lengua como construcción social. Justamente se toma en cuenta que, para luchar contra la segregación de tantos años, es necesario aprender lenguas como el kichwa. En este sentido, según el docente y filósofo, Nelson Reascos: “es importante saber kichwa para reconocer la matriz cultural originaria, la cual puede servirnos para mejorar nuestra autoestima”.²⁵ Sin embargo, la propuesta de extender el kichwa no es un afán de la presente investigación únicamente; trasladado a lo legal, se trata fundamentalmente del artículo 347 numeral 10 de la Constitución, el cual menciona que es trabajo del Estado: “asegurar que se incluya en los currículos de estudio, de manera progresiva, la enseñanza de al menos una lengua ancestral”. En fin, no se ha implementado el artículo contitucional señalado, no obstante el país se encuentra en dicho proceso a partir del presente año 2014, un proyecto que promete “interculturalidad para todos”.

Por otra parte, debido a que el proceso debe ser realizado de manera paulatina, el nuevo Plan Nacional 2013-2017 propone, que para conducir al diálogo intercultural se debe: “fortalecer, visibilizar y fomentar el uso de las lenguas ancestrales en campañas educativas, en contenidos, programas y productos comunicacionales y en la convivencia

²⁵ Entrevista realizada al docente: miércoles 13 de noviembre de 2013.

cotidiana” (SENPLADES, 2013: 171-172). Dicho sea de paso, lo anteriormente expuesto corresponde a la idea promover políticas públicas transversales para interculturalizar la educación, como además refiere la línea comunicacional de Gobierno. Siendo así, el reto es grande, pero la tarea es igualmente importante en tanto los derechos son innegociables.

Al señalar lo expresado, es fundamental dar cuenta la importancia de las lenguas ancestrales desde el marco legal educativo ecuatoriano y sus instancias de apoyo al Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (SEIB). En este sentido el artículo 2 de la Constitución menciona lo siguiente: “el kichwa y el shuar son idiomas oficiales de relación intercultural”.

Sin embargo, como se ha indicado, en Guayaquil las lenguas ancestrales son estudiadas como segunda lengua (además han sido introducidas por la presencia migratoria de indígenas de la sierra ecuatoriana, ya las propias de la costa se extinguieron antes de la llegada de los españoles).

Adicionalmente, se considera que el MOSEIB, es decir, del reglamento que dispone la forma de implementación del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe en el país, debería tomar en cuenta las particularidades de la región costa donde el kichwa y el shuar no son lenguas maternas.

Por su parte, lo que corresponde a la Educación Intercultural Bilingüe es concerniente al artículo 77 de la LOEI: El SEIB, Sistema de Educación Intercultural Bilingüe es “parte sustancial del Sistema Nacional de Educación, a través de la Subsecretaría de Educación Intercultural Bilingüe, de manera desconcentrada y con respeto a los derechos de las comunas, comunidades, pueblos y nacionalidades” (Ministerio de Educación, 2012: 95). En este sentido, se camina hacia un nuevo orden y control en la educación intercultural y bilingüe en el país.

No tenemos duda de que los objetivos son sumamente importantes en relación con el marco jurídico internacional y la propia resonancia que tiene la Constitución de la República del Ecuador. Lo es más, cuando resalta como una visión futura, promover el diálogo entre culturas en todas las dimensiones, garantizar el sistema de educación “sea intercultural y genere condiciones que fomenten la enseñanza de las lenguas ancestrales” (Ministerio de Educación, 2009: 39). Sin embargo, conviene decir que, al tiempo que se redacta la presente investigación, están desapareciendo espacios como: DINEIB, DEIKCYG y así mismo, la Municipalidad de Guayaquil, en la Dirección de Acción Social y Educación, también tiene menos participación en el asunto de la educación.

1.7 ¿Qué es Educación Intercultural? La Educación Intercultural en el debate académico

A continuación, se abordará la temática de la educación Intercultural en el marco de la literatura académica. En este sentido, se detallan puntos neurálgicos con mayor pertinencia al presente trabajo de investigación.

De acuerdo con Catherine Walsh: “la interculturalidad debe ser entendida como designio y propuesta de la sociedad, como proyecto político, social, epistémico y ético dirigido a la transformación estructural y socio-histórica, asentado en la construcción entre todos de una sociedad radicalmente distinta”.²⁶ Debe aclararse, que la conceptualización de la autora se sostiene como una propuesta, más no responde a una realidad actual.

²⁶ Catherine Walsh, “Interculturalidad crítica y educación Intercultural”, en Jorge Viaña, Luis Tapia y Catherine Walsh, eds., *Construyendo interculturalidad crítica*, La Paz, Convenio Andrés Bello-Instituto Internacional de Integración, 2010, p.76. (Las negrillas son nuestras).

En su investigación, la autora menciona los diversos enfoques de la interculturalidad con relación a lo educativo. Imprescindible anotar que su trabajo resulta importante en relación al tema que se discute porque permite dar cuenta del enfoque al que apunta la voz oficial del Gobierno.

En ese sentido, Walsh detalla los enfoques de interculturalidad: la **interculturalidad Relacional**, como la manera más básica de comprender la interculturalidad desde el contacto e intercambio entre dos o más culturas, la **interculturalidad Funcional**, que tiene relación con el reconocimiento de la diversidad, de la diferencia cultural y la **interculturalidad Crítica**, que respondería a un proyecto aún utópico que parte de la raíz del problema de la Colonia y consecuentemente del inconveniente ‘estructural-racial’ (C. Walsh, 2010: 77-79).

Desde estos conceptos, el Estado promueve una noción de interculturalidad funcional en tanto se reconoce una diversidad cultural e incluso hay cierta introspección crítica, por lo cual se puede considerar que cabe un enfoque crítico al mismo tiempo. No obstante, se hace necesario acotar que la interculturalidad crítica que plantea la autora, no podría ser suficiente para consolidar propuestas de educación intercultural en el contexto ecuatoriano.

Por ello, la presente propuesta de investigación también sostiene el enfoque de la “pedagogía intercultural” que conceptualiza el Dr. Jorge Rivera Pizarro. Aquello se fundamenta en términos de una ‘runagogía’, lo cual sin duda presenta una revalorización del término “runa” que en español tiene una connotación negativa, siendo que su traducción del kichwa quiere decir ‘persona’ e ‘identidad’.²⁷

²⁷ Como hemos indicado “runa” quiere decir persona. Así, el concepto se complejiza en tanto “Runa” también significa identidad. En este sentido, es un deber indagar en la construcción y significación de dicho término en función de la construcción de identidades, empero es preciso reflexionar en lo identitario desde su condición cambiante, y así, lo identitario en relación a lo educativo y lo pedagógico, a

En este momento es imprescindible revisar la categoría cultura, por ello se enfocará la definición de Ileana Almeida. En términos de la autora, se desarrolla el concepto bajo la pertinencia de la temática. Siendo así: “cultura es la síntesis de todas las actividades creadoras de un pueblo. Esta aseveración, válida para todas las sociedades lo es aún más para los pueblos indios, cuyas culturas han sido amenazadas, despreciadas, humilladas, reprimidas. Para los pueblos indios reconocer y valorar su identidad cultural es reconocer al mismo tiempo su derecho a la independencia”.²⁸ Es a partir de tan importante aporte académico y a sabiendas de que las culturas no son inertes y exánimes, que se señalarán, a continuación, algunas particularidades de la cultura kichwa que podrían ser de interés justamente para reivindicar estos valores y rasgos propios de la cultura.

En este momento, es preciso aclarar que se abordarán pocos ámbitos donde se desenvuelve la cultura kichwa, no obstante se consideran fundamentales para la comprensión que enmarca la presente investigación.²⁹

De esta manera, resaltamos lo cortés de la cultura kichwa, que se evidencia a partir de expresiones como saludos e invitaciones y órdenes. Tal es el caso de la composición de prefijos (el kichwa es una lengua aglutinante). Es decir, el uso del ‘pay’ que se usa al final de ciertos verbos y quiere decir “por favor, tenga la amabilidad”.³⁰

En español también queda en escena la memoria de la cultura kichwa. Por ejemplo, en el contexto de la sierra ecuatoriana, para dar una orden se dice muchas veces: “dame haciendo” en lugar de “hazme”. Así también, como se conocen escasos

fin de fortalecer el SEIB en Guayaquil mediante didácticas y metodologías apropiadas, y además situadas en un contexto específico.

²⁸ Ileana Almeida, “Nacionalidades, Culturas y Lenguas en el Ecuador” en Iván Carvajal, *et. all.*, *Historia, Cultura y Política en el Ecuador*, Quito, El Conejo, 1988, p. 74.

²⁹ En este sentido, es conveniente reconocer que lo cultural se desenvuelve más bien como una categoría implícita, sin embargo a fin de desplegar una mejor concepción del asunto de la cultura kichwa se pone en cuestión la cultura kichwa desde unos ámbitos que pretenden ser útiles para el lector.

³⁰ Curso de cultura y lengua kichwa, dictado por el Dr. Ariruma Kowii, UASB- Sede Ecuador, miércoles 26 de febrero de 2014. 17:30.

insultos en dicha lengua, uno de ellos apropiado por la cultura mestiza deviene del kichwa: 'chuta', cuyo significado al español más cercano podría ser 'qué bestia'.

Por otra parte, recogemos las nociones de la "racionalidad andina" la cual a diferencia de lo que se imaginará el atento lector, ésta "no tiene una concepción racionalista o empirista de la 'ciencia' en el sentido de la *episteme* (...) sino que considera la 'ciencia' (el 'saber') como el conjunto de la sabiduría (*sophia*) colectiva, acumulada y transmitida a través de generaciones".³¹

Por otra parte, es también relevante para la cultura kichwa el tema de la concepción del tiempo y el espacio que difiere de la concepción occidental en el sentido de que los ejes cardinales de orden espacial: arriba, abajo, izquierda, derecha, antes y después, se tratan de polaridades que se complementan y no de opuestos como podría entenderse (J. Esterman, 1998, 146). Además, para definir tiempo y espacio existe la palabra 'pacha', es decir, la 'pachamama' es normalmente traducido como la 'madre del tiempo y el espacio' en las comunidades, en cambio para 'Madre Tierra', se emplea la palabra kichwa, 'allpamama'.³²

Por último, mencionamos que "otro eje ordenador de la 'cosmovisión' andina es la polaridad sexual entre lo femenino (*warmi*) y lo masculino (*qhari*)" Así pues tanto la concepción del tiempo y del espacio como de lo femenino y lo masculino debería entenderse bajo los principios que resalta Estermann, en el marco de la filosofía andina, o *pachasophia*, por colocarlo en términos que el mismo autor ha desarrollado. En dicho caso referido, "De acuerdo al principio de relacionalidad, los 'fenómenos de transición' ocupan un lugar muy específico y vital; tienen la función de relacionar los distintos

³¹ Josef Estermann, "Filosofía Andina. Estudio Intercultural de la Filosofía autóctona andina", Quito, Abya-Yala, 1998, p. 106.

³² Curso de cultura y lengua kichwa, dictado por el Dr. Ariruma Kowii, UASB- Sede Ecuador, miércoles 26 de febrero de 2014. 17:30.

‘polos’ de los ejes cardinales, para que el sistema cósmico sea realmente pacha: un conjunto de interrelaciones ordenadas y fijas” (J. Estermann, 1998, 146).

Sin duda, existen muchos más saberes, formas y expresiones culturales que son propias de la cultura kichwa. Debemos tener presente que algunas caracterizaciones fueron olvidadas o silenciadas desde los tiempos de la dominación española, y más 500 años después en ciertas partes del país, se siguen despojando a diario, por motivo de la segregación. En este sentido, se hace urgente repensar la cultura kichwa en los contextos urbanos y actuales, de manera que se pueda inmiscuir en la cultura del ‘runa’, es decir, de la persona y su identidad.

Debido a lo anteriormente señalado, se conceptualiza en la presente investigación, que la educación intercultural en el Ecuador, constituye un deber pendiente de relacionarnos entre diferentes bajo un marco de respeto e inclusión. Es aprender a entablar relaciones positivas entre humanos, entre culturas, puesto que en el término “intercultural”, el prefijo “inter” no es accidental. Por lo tanto, se sostiene en este ensayo que la interculturalidad es un ‘deber ser’ espiritual, cultural, político y social; que incluye a todos a favor de todos, a partir de una reconciliación con la vida misma en todos los tiempos. Esto último, enfocado a lo educativo, se trata de un requisito ineludible de los directores y rectores de las instancias educativas ecuatorianas a pedido de la Constitución de 2008 como se ha referido.

Capítulo II

Estudio de caso en Guayaquil

Es necesario establecer como un primer punto, que en la provincia del Guayas, cantón Guayaquil, actualmente existen cuatro instituciones educativas interculturales bilingües. De acuerdo con la Dirección de Educación Intercultural Kichwa de la Costa y Galápagos, (DEIKCYG) son: *Fernando Daquilema*, *Roca Mía*, *Santiago de Guayaquil* y *Sultana de los Andes*. Apenas dos cuentan con instrucción secundaria y son estas dos últimas las seleccionadas para el presente estudio de caso.

Es así que, un primer momento del estudio se detendrá en el contexto en el que se sitúa el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe en Guayaquil. Posteriormente, se dará inicio al análisis de Estudio de caso correspondiente y sus resultados más relevantes.

2.1 La población indígena de la Costa

Se precisa insistir en que la población indígena de la provincia del Guayas, se encuentra extinta a partir de la dominación española. De allí que, en la ciudad de Guayaquil las personas sean monolingües en castellano. No obstante, como aclara el Dr. Jorge Gómez Rendón, se conoce que anterior a la conquista española, en la Costa ecuatoriana se hablaban varias lenguas indígenas, sin embargo existen pocos estudios al respecto.³³ No obstante, se evidencia que existieron culturas indígenas en territorio costeño:

“La Costa ecuatoriana muestra una larga historia de ocupación que empieza desde aproximadamente diez mil años antes de nuestra era, con el complejo

³³ Para ampliar la información, remitirse a: Jorge Gómez Rendón, “Deslindes lingüísticos en las tierras bajas del pacífico ecuatoriano”, *Revistas Cuadernos de Investigación* 10, primera parte, s.c., 2011 actualizado 2014. Enlace electrónico disponible en: <http://revistas.arqueo-ecuatoriana.ec/es/cuadernos-de-investigacion/cuadernos-de-investigacion-10/249-deslindes-lingueisticos-en-las-tierras-bajas-del-pacifico-ecuatoriano-primera-parte1>

Las Vegas (9.050 a.C. – 4.650 a.C.), ubicado en la parte occidental de la Península de Santa Elena, el principal de los complejos pre-cerámicos del litoral (Stothert, 1983; 1985; 1988). Desde finales del paleoindio (4.500 a.C.) tiene lugar en toda la Costa – pero con especial concentración en la zona centro-sur – una evolución cultural prácticamente ininterrumpida, con las culturas Valdivia (4.000-1.940 a.C.), Real Alto (3.200 a.C.), Machalilla (2.250-1.320 a.C.) y Chorrera (1.300-500 a.C.) en el Período Formativo, y las de Jambelí, Guangala, Bahía, Jama-Coaque y Tumaco-La Tolita en el período de Desarrollos Regionales (500 a.C. – 500 d.C.)” (J.Gómez, 2011, s.p.).

2.2 El asunto migratorio en Guayaquil

Destaca el tema de la migración de indígenas de la sierra a Guayaquil. Ciertamente, los datos numéricos que dan cuenta de la cantidad de indígenas en dicho territorio no son precisos. No obstante, como revelará un estudio más adelante, se toma en cuenta que desde finales del siglo XIX se llevó a cabo un proceso de migración intenso.

De manera que, se sostiene que Guayaquil estuvo inmersa en una corriente de procesos migratorios que fueron propiciados por las dinámicas capitalistas habituales del siglo XX en la región. La migración de la población indígena kichwa (oriunda de la región sierra) y, en general, el proceso de regeneración urbana en Guayaquil, pueden dilucidarse desde un enfoque económico y social.

Por lo anteriormente señalado, resultan apropiadas las reflexiones que ha realizado Nora Fernández cuando explica que en el devenir del *boom* bananero en el siglo XX se intensificaron ciertas modalidades de trabajo; de hecho, la autora señala que el asunto de la mano de obra barata fue el principal motivo para buscar trabajo en ciudades costeñas, lo cual según Fernández, también se debe al tema de que el salario en la costa era mejor que el de la sierra (N. Fernández, 2006: 1).

Esto corresponde a que a partir de la década de los ochenta del siglo anterior, muchos migrantes se radicaron definitivamente en Guayaquil (anteriormente sólo arribaron por ciertas temporadas, principalmente para ahorrar dinero). Fue así como los migrantes invadieron algunos sectores marginales, apartados del centro de Guayaquil para dedicarse mayoritariamente a la comercialización de víveres, ya sea en un pequeño local o como vendedores ambulantes (N. Fernández, 2006: 1-2).

De hecho, Matthias Abram en su artículo sobre los ‘Los problemas y perspectivas de la educación bilingüe en Ecuador’, ha señalado que hacia la década de los años ochenta el contacto de las comunidades indígenas con ‘el otro mundo’ supuso cambios muy fuertes. El autor lo expresa de la siguiente manera: “Hay una migración asombrosa a la costa: los jóvenes de diez años acompañan ya a sus padres a buscar ellos mismos un camino para sobrevivir. No es raro el caso del niño indígena que vende manzanas o cualquier otra cosa en los mercados de la costa. Las mujeres, los viejos y los niños pequeños se quedan en las comunidades”.³⁴ De esta manera, se ratifica que los procesos migratorios en Guayaquil han sido cesantes, empero, fundamentalmente acarreados por la búsqueda de mejorar las condiciones económicas.

De manera particular, en las instituciones educativas seleccionadas, se pudo reconocer la existencia de indígenas originarios de las provincias de Chimborazo, Azuay y Bolívar. Algunas de las parroquias son: Chordeleg, Columbe, Cajabamba, entre otras.

A continuación, precisaremos algunas particularidades de la zona urbano-popular-marginal donde se encuentra nuestro objeto de estudio. De manera que, la unidad educativa ‘Sultana de los Andes’ está ubicada en el barrio ‘La Prosperina’,³⁵ mientras

³⁴ Matthias Abram, “Problemas y perspectivas de la educación bilingüe en Ecuador”, en Wolfgang Küper comp., *Experiencias de la región Andina*, Quito, Abya-Yala, 1993, p. 58.

³⁵ En cuanto al barrio “La Prosperina”, encuestas a personas que habitan en dicho sector, señalan que fueron engañados y compraron terrenos aunque desconocían que dichos espacios eran ilegales y llegaron

que la unidad educativa ‘Santiago de Guayaquil’ se localiza en ‘Bastión Popular’, dos barrios que se encuentran en un espacio urbano- popular de la ciudad.

2.3 Dos sectores populares de Guayaquil

De acuerdo con los rectores de ambas unidades educativas, dichas instituciones educativas existen gracias a la colaboración de los padres de familia, profesores, alumnos y, en general, a todo aquél que quiso aportar en la construcción de la infraestructura en un primer momento. Es decir, cuando no tenían los recursos económicos ni apoyo del Estado o del Municipio de Guayaquil.

Es bien conocido que colocaron materiales como clavos y caña e iniciaron la escuela con menos de 15 estudiantes respectivamente. Lamentablemente los espacios estuvieron cubiertos de lodo y mosquitos, debido a las intensas lluvias en la ciudad y, adicionalmente en ocasiones, los ladrones pudieron robarse materiales improvisados para la construcción de techos y puertas. Así también, tuvieron que enfrentarse a la segregación de parte de los habitantes del barrio, quienes los acusaban de ilegales.

Es preciso aclarar, que de acuerdo con los rectores, estas iniciativas surgieron a partir de que los precursores evidenciaron que existía cada vez más población indígena en Guayaquil, específicamente en los barrios anteriormente indicados. De allí la necesidad de ir conformando una suerte de comunidad en estos barrios populares. En efecto, no tardaron en incorporarse junto a las Unidades Educativas (inicialmente guarderías), las Iglesias evangélicas.³⁶

a ser, con el tiempo, invasiones del territorio guayaquileño (hoy en día legalizadas). Al inicio, el lugar se encontraba cubierto de lodo, inundaciones y pantanos, no llegaban tampoco los servicios públicos, problemas que en menor medida persisten.

³⁶ Respecto a las Unidades Educativas, con el Acuerdo Ministerial No. 138, el 24 de agosto de 1998, se legaliza la Unidad Educativa ‘Santiago de Guayaquil’. Por otra parte, con la Resolución No. 03, el 4 de septiembre del 2003, en Cuenca, se oficializa mediante la Dirección Provincial de Educación Intercultural Bilingüe del Azuay DIPEIB-A, el Centro Educativo ‘Sultana de los Andes’. Hoy en día, ambas funcionan como Unidades Educativas Fiscales Interculturales Bilingües.

2.4 Resultados de la Investigación

A continuación se abordará un recuento de los puntos más destacados de los resultados descubiertos en la investigación.

2.4.1 Indígenas de la Sierra en la Costa

Se debe reconocer desde un inicio, que la pregunta acerca de quién es indígena en Guayaquil y quién es mestizo, resulta compleja en su delimitación.

Por ejemplo, mediante una observación no estructurada se pudo dar cuenta de cómo dos niñas que utilizaban anaco dentro de la escuela, cuando era la hora de salida, iban al baño y se cambiaban su ropa indígena por un jean y blusa. “No me gusta que me molesten cuando voy en el bus” se refirió una de ellas con algo de pena en su rostro. Más adelante agregó, “porque me dicen ‘María’”.

Por otra parte, también se logró evidenciar respuestas de niñas entre 10 y 12 años, acerca cómo demuestran el orgullo por la cultura indígena a sus padres o a la sociedad guayaquileña. Estas fueron algunas de las respuestas que emergieron del grupo de discusión: “Cuando mi mami va a un evento cultural donde cantamos y nos disfrazamos, a mi me da vergüenza, pero luego la veo a ella tan feliz que se me pasa todo.” Comenta Joselyn de Sultana de los Andes. Al respecto indicó que no le gustaba mucho usar trajes típicos porque todos la veían en ese momento. Luego, interrumpió una compañera: “pero si nos vemos bonitas, y todos aplauden”, al final las dos ríen evidenciando un poco de timidez.

Un comentario de una niña llama la atención. Ella afirma “Yo no soy indígena pero mi mami si lo es, yo soy guayaquileña porque nací acá. Me gusta aquí porque hay piscinas y edificios; y de donde es mi mami también me gusta porque hay animales

domésticos que no podría tener acá.” -¿como cuál animal?- “como los cuy, pero después igual se comen”, dice Daniella, 9 años.

Es así que se evidencia cómo los niños tejen sus imaginarios respecto a la cultura indígena, al mismo tiempo que van generando modos de resistencia para enfrentar la segregación.

Así también, hacen uso de atuendos que no siempre corresponden al traje tradicional indígena estandarizado, es decir al “uniforme de parada” de dichas instituciones. Normalmente, las niñas utilizan una tela barata color azul marino como anaco y la camiseta con logo de la escuela. Muchas niñas crean sus propios modelos y decorados, como expresa una de las entrevistadas en esta investigación: “yo no uso alpargatas porque se ve más lindo con zapatitos de taco alto, aunque estos solo uso en días especiales, por ejemplo hoy que estamos en clases previas a los exámenes” comenta María José, 14 años, de la Unidad educativa ‘Sultana de los Andes’.

Adicionalmente, hay un trabajo comunitario que se puede corroborar en los barrios donde se encuentran las instituciones educativas. Esto último, no solamente se justifica con motivos educativos sino también incorporado a lo religioso. La presencia de la iglesia evangélica es imponente al momento de organizar mingas para recaudar fondos por algún motivo particular, como por ejemplo, la limpieza y construcción de nuevos espacios.

Así también, destaca sobretodo la participación de miembros autoidentificados como indígenas, pero así también hay interés de parte de quienes se asumen mestizos. Esto, según las personas investigadas, ha sido muy favorable para trabajar en contra de la discriminación. No obstante, se considera que los jóvenes cada vez se interesan menos en realizar estos trabajos con la comunidad. Sin embargo, aquello no desmotiva a los jóvenes por acercarse a la cultura indígena. Por ejemplo, una representante de

familia que cría a su nieto de 13 años indica que éste, aunque no quiere hacer trabajo comunitario y usa vestimenta más bien mestiza, se interesa por conocer cómo era la vida en el cantón Pallatanga de la provincia de Chimborazo, donde su abuela vivió 40 años y de donde el siente más sus raíces aunque nació en Guayaquil.

Por otra parte, la aplicabilidad y uso de la lengua en sus contextos habituales, en el ámbito familiar pocos padres de familia utilizan o recuerdan la lengua (porque no tienen con quién hablarlo, porque se olvidaron, etc.), lo cual indica que definitivamente en ambos casos se recae en el hecho de sentirse avergonzados a causa de la discriminación, asunto del cual se debe tomar atención al momento de educar.

Por último, las personas que todavía recuerdan la lengua no todas se han actualizado a las forma del kichwa unificado. A todo esto, recordemos que pueden coexistir varias generaciones de migrantes y, posiblemente, han transcurrido algunas generaciones de familias indígenas que se criaron y han vivido en la costa desde hace muchos años, por lo cual hay una menor identificación con la serranía.

En suma, se evidencia que más allá de mostrar orgullo por la cultura indígena, en función un público externo -sea o no mestizo-, se logran identificar modos de resistencias, de modo que en ocasiones se muestra indiferencia con la cultura indígena, con motivo de no ser ridiculizados o depreciados. No obstante, esta lógica no funciona en las instituciones educativas, donde más bien se aplica una folclorización y estandarización de la cultura, a razón del clima, para que los alumnos utilicen, por ejemplo, los mismos trajes indígenas (uniforme de parada) a sabiendas de que cada comunidad puede tener diferentes vestimentas.

2.4.2 Currículo de Educación Intercultural.

Por una parte, según el Acuerdo No. 242-11, se oficializó la malla curricular del Bachillerato General Unificado. El modelo es aplicado por igual a todo el alumnado de instrucción secundaria en Ecuador. En cuanto a los tres años de bachillerato, y siguiendo la disposición ministerial establecida, se asigna además de la malla curricular del Bachillerato General Unificado, la malla curricular del Bachillerato Técnico para el objeto de estudio seleccionado. Siendo así, y de acuerdo con los rectores en el momento que se realizó la investigación, a la Unidad Educativa ‘Santiago de Guayaquil’ le fue concedida la figura profesional en ‘Comercio y Administración’, mientras que para ‘Sultana de los Andes’ la especialización en ‘Aplicaciones Informáticas’.³⁷

Al respecto, debemos señalar que en el Currículo de Bachillerato General Unificado Intercultural no caben asignaturas del Currículo de Bachillerato General Unificado Intercultural Bilingüe. Estas asignaturas son: ‘Lengua y Literatura de la Nacionalidad’ y ‘Cosmovisión de la Nacionalidad’.

Es así que, en ambas instituciones educativas, los respectivos distritos les han concedido el permiso para que puedan dictar asignaturas como: ‘Arte de las Nacionalidades’, ‘Cosmovisión de las Nacionalidades’, entre otras asignaturas afines, nuevas o adaptadas.

Lo anterior correspondería a una excepción legal, puesto que lo expresa así el Acuerdo No. 242-11, a partir de la “normativa para la implementación del nuevo currículo del Bachillerato”,³⁸ Así, el artículo 6 precisa: “(...) es muy importante responder a las necesidades de cada contexto, razón por la cual se autoriza a las instituciones educativas que trabajan en el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe

³⁷ Información personal de los rectores. Actualizada al 25 de marzo de 2014. 17:20.

³⁸ Tomado de: Ministerio de Educación, Acuerdo No. 242-11, Quito, 2011, p. 3.

a funcionar con una malla curricular que recoja los objetivos básicos comunes, pero con pertinencia cultural y asignaturas apropiadas al contexto” (M. de educación, 2011: 6).

En suma, acerca del asunto de incluir estas nuevas asignaturas, comentan el rector José Valente y el ex rector, el abogado Marco Vinicio Arias.³⁹ Por su parte el profesor José Valente de ‘Sultana de los Andes’ afirma: “los chicos aprenden a valorizar la cultura, la cosmovisión indígena” mientras, el abogado Marco Vinicio Arias indica: “Se ha solicitado porque son asignaturas que permiten entender la cultura de los pueblos indígenas y eso siempre es bueno reforzar en Guayaquil”.

2.4.3 Metodología y pedagogía

El MOSEIB (Modelo del sistema de Educación Intercultural Bilingüe), sobre el cual se basan ambas Unidades Educativas se encuentra desactualizado. No obstante, sobre el modelo que utilizaban mencionaron los docentes consultados: “Ahí se explican los pasos para problematizar, verificar y concluir en la enseñanza del kichwa”. Sin embargo, el rector de ‘Sultana de los Andes’ no supo o no quiso dar detalles adicionales acerca de la metodología, pero aseguró que iba en línea con dicho documento.⁴⁰

Del mismo modo, una maestra de la institución ‘Santiago de Guayaquil’ afirmó “El ‘MOSEIB’ es nuestra biblia, de este modelo nos tenemos que guiar todos los profesores pero yo nunca lo leí porque no tenía uno propio”.⁴¹

Por otra parte, converge un problema debido a que en las instituciones educativas interculturales bilingües no enseñan asignaturas en kichwa, sino tan sólo gramática y tecnicismos para aprender las construcciones de la lengua. Por lo tanto, en

³⁹ El actual rector de la Unidad Educativa ‘Santiago de Guayaquil’ es el Licenciado José Naula. Comunicación personal del abogado Marco Vinicio Arias (25 de marzo de 2014. 17:20).

⁴⁰ Entrevista realizada al rector de la Unidad Educativa ‘Sultana de los Andes’: lunes 16 de septiembre de 2013.

⁴¹ Entrevista realizada a una docente de la Unidad Educativa ‘Santiago de Guayaquil’: lunes 9 de septiembre de 2013.

ninguna de las dos instituciones bilingües los alumnos hablaban kichwa de manera fluida, pero así también no sabían leer ni escribir correctamente. En este aspecto, se considera que si no se usa la lengua en contextos significativos del aprendizaje, y aplicado a asignaturas, más allá de los tecnicismos no se va a desarrollar ni a aprender a usar la lengua realmente.

Por otra parte, en cuanto a la didáctica, existen formas improvisadas de enseñar sin pensar en formatos. Por ejemplo, un profesor de ‘Sultana de los Andes’ autodefinido como ‘mestizo’, señaló: “Les enseñé a descubrirse a ellos mismo a través de las manualidades. Ellos pintaron los murales, y yo les dejaba hacer lo que querían”. Ciertamente, se evidenciaron faltas ortográficas y gramaticales en español.⁴²

Respecto a las enseñanzas imperantes que transmitían los maestros, en la asignatura ‘Cosmología’ el docente fomentaba ciertos estereotipos sociales y, muy probablemente, acentuaba algunos binarismos socioculturales; es decir, el aula de clases se convertía en un espacio donde los discursos de la otredad podían tener lugar.

Así, el profesor enseñaba la importancia de reconocer a los candidatos políticos ‘malos’, a los que no había que ‘regalarles el voto’, sin embargo, no explicaba cómo reconocerlos; tan solo les decía a los alumnos: “por eso es importante educarnos, porque después nos roban y la pobreza nos empieza a afectar”, la asignatura se iba dictando mientras el maestro repetía este tipo de afirmaciones. A falta de un criterio que permitiera sustentar la idea, se generó un monólogo del maestro acerca de cómo los políticos y la clase alta en especial, habían robado a los más pobres (así en impersonal).

Al final, la clase concluyó con la importancia de consumir productos nacionales y no los productos extranjeros o de locales costosos. A los alumnos este tipo de

⁴² Asimismo, vale resaltar que los alumnos de ‘Sultana de los Andes’, no necesitaban estar dentro de las aulas necesariamente. Durante las horas de clase estaban en el patio comiendo y jugando. A los profesores, esta actitud de los niños no les importaba en lo absoluto y no les pedían que regresen a sus aulas.

comentarios no les parecía motivar. En todo caso, el tema pudo ser tratado de forma crítica y con otro tipo de enfoque, generando mayor empatía hacia el estudiantado. Sin embargo, al resaltar los estereotipos e ideas generalizadas, no fue posible llegar a una reflexión razonable acerca de la pobreza, la injusticia y el consumo.

Algunos recursos en los que se apoyan ambas Unidades Educativas son: fotos, videos, música, trajes, comida típica, mingas, concursos folclóricos y, en el caso de ‘Santiago de Guayaquil’, comentan que en el año 2008 viajaron con los alumnos para que conocieran la provincia de Chimborazo. La experiencia, cuenta un maestro, fue “emocionante, se divertieron. Al comienzo no sabían ordeñar una vaca y se morían de frío”, un poco la expectativa era que aprendieran las tradiciones y expresiones culturales.

No obstante, los profesores imaginaron en vano que el acercamiento cultural se produciría de manera natural o espontánea. Al respecto, el maestro dijo: “y no pues, estos chicos ya son más costeños que serranos, el 90% nació en Guayaquil o en alguna parte de la costa, entonces si fue duro enseñarles”.

Por otra parte, en ambas Unidades Educativas los docentes mestizos superaban a la cantidad de docentes indígenas. Por lo tanto, un recurso al que habían apelado los maestros indígenas fueron las diapositivas, con contenidos de gramática de nivel básico. Entre los mestizos ninguno manejaba el kichwa con fluidez, por lo tanto sus clases las dictaban en español, además de unos pocos intentos fallidos de dar kichwa, en cuyo caso la estrategia era memorizar ciertas palabras.

Se revisa a continuación, lo sucedido durante una clase en ‘Sultana de los Andes’. Allí se dictaba el tema ‘vivimos la diversidad’⁴³ y la maestra utilizaba un texto ministerial. Se logró dar cuenta de lo que piensan los estudiantes de siete años

⁴³ Ministerio de Educación Ecuador, Entorno Natural y Social 2. De acuerdo al currículo de la Educación General Básica. Texto para Estudiantes, Quito, EDITOGRAN S.A., 2011, p. 74.

aproximadamente, acerca de la interculturalidad.⁴⁴ La profesora pide a los niños que abran uno de los textos escolares y dice: “Nina es Shuar”. A continuación pregunta a sus alumnos: “¿De dónde es esta niña?” y un alumno responde: “Ella es de la selva”, inmediatamente todos los estudiantes empiezan a reír. “Muy bien”, dice la profesora. “¿Y cómo anda la gente en la selva?” vuelve a preguntar la docente. La respuesta fue: “andan desnudos”, la profesora asintió con la cabeza. Ahora ella señala a un niño y pregunta, “¿Quién es él?” Los niños responden: “es un negro”, “es café”, la profesora dice “sí, sí, es un niño afroecuatoriano” y parecería que los alumnos escuchaban ese término por primera vez.

En suma, a lo largo de toda la clase se evidenció una serie de comentarios racistas de parte de los alumnos, y la participación del docente podía confirmar estos estereotipos al no corregir comentarios de los alumnos como: “Los negros están de moda, qué feo”.

Finalmente, es necesario tener en cuenta, que el ‘aprendizaje’ de los niños en esta asignatura se vio reflejado en comentarios como: “Hay indígenas, hay negros y hay mestizos. Hay tres clases de personas”, “la cultura de los indígenas es buena porque es tradicional y son de la sierra” y “en nuestro entorno hay indios pero también hay tenderos”. Ciertamente es complicado enseñar a los niños sobre la interculturalidad si en espacios como el hogar y la escuela se reafirman los estereotipos, no obstante vale la pena tomar en cuenta lo que enseñan los maestros cuando omiten comentarios y no corrigen ciertas ideas preconcebidas.

No obstante si se encontraron algunos aciertos respecto a las metodologías del cuerpo docente, empero no existe una pedagogía aplicada. En este sentido, un profesor afirma: “Los niños aprenden cantando, bailando, jugando y se desenvuelven todos bien.

⁴⁴ Observación no estructurada no participante en ‘Sultana de los Andes’: miércoles 18 de septiembre de 2014.

No se trata de memorizar fechas cívicas y cosas así, yo quiero que los estudiantes aprendan destrezas. Yo hablo inglés, francés, italiano y kichwa. Siempre es bueno aprender un nuevo idioma”.⁴⁵

Así, el mismo maestro menciona: “Nuestra estrategia es hablar en kichwa entre los profesores para incentivar a los niños a que quieran hablar también”. Al respecto, el maestro precisó que el modelo ‘aprender haciendo’ en definitiva, fue el que mejores resultados les traía respecto a la experiencia de educar. En este sentido, más adelante también afirmó: “Para fortalecer la cultura, los docentes que venimos a trabajar de diferentes lugares venimos con nuestra ropa tradicional, y hablamos en kichwa entre nosotros. Enseñamos con el ejemplo”.

En cuanto a la Unidad Educativa ‘Sultana de los Andes’, de acuerdo con una maestra, era urgente fortalecer la educación, así como también indicó: “no debemos ser una educación aparte, sino ser todos interculturales: bilingües e hispanos (...) no dividir los conocimientos sino compartirlos. Nosotros integramos los idiomas ¿Por qué las escuelas caras no?”, señaló al mismo tiempo que indicó: “es lindo el kichwa, si todos lo aprendieran, no discriminarían”. En ese sentido, se refirió posteriormente a que en la institución hubo padres de familia que al comienzo no les agradaba la idea de que sus hijos ‘mestizos’ aprendieran kichwa, sin embargo las cosas estaban cambiando.

Al final el tema devino en los valores cívicos, por ello la maestra agregó: “está bien que aprendan de los héroes españoles, pero también les enseñamos de Atahualpa para que tengan una idea de las dos partes”. Vale indicar, que en este sentido el Dr. Ariruma Kowii plantea que deberíamos recordar o dar más importancia a ciertas fechas que no se toman en cuenta o que simplemente se desconocen, a fin de hacer posible el diálogo en la diversidad, con una intención política además. En sus palabras: “contamos

⁴⁵ Entrevista a docente de la asignatura inglés, correspondiente a la de la Unidad Educativa ‘Santiago de Guayaquil’: martes 3 de septiembre de 2013.

con un marco jurídico que nos permite corregir el calendario cívico nacional y transformarlo en el calendario cívico plurinacional”.⁴⁶ Al respecto, es vital reconocer que no ha sucedido una reconstrucción de la historia y los discursos siguen encajando con la visión hegemónica.

2.4.4 Textos de Estudio

En cuanto a los textos educativos, para el caso de la enseñanza de la materia ‘kichwa’, se utiliza el ‘Kukayu pedagógico’ de la DINEIB. Este texto, pertenece a la educación básica y en ciertos casos, en las Unidades Educativas estudiadas, lo utilizan como apoyo para quienes cursan bachillerato, porque para este nivel no existe el Kukayu. Así también, emplean textos de educación básica en español que son del Ministerio de Educación y para secundaria y estudio de la asignatura inglés, se apoyan en textos y materiales didácticos del Municipio de Guayaquil. Se considera es fundamental reflexionar respecto a los textos en función a la realidad social, económica y cultural de Guayaquil. En este sentido, vale la pena mencionar que ciertos libros se encuentran sesgados por contenidos que estereotipan a los Pueblos y Nacionalidades.

De acuerdo con el contexto, la mayoría del estudiantado vive cerca de los colegios y, definitivamente, no tienen los paisajes de la sierra. En cuanto a las relaciones con los vecinos, algunos de ellos presentan problemas en tanto se retroalimentan de ideas estereotipadas: “los indios son sucios y hacen del cuerpo en las veredas”,⁴⁷ afirma una mujer en ‘Bastión Popular’, autodefinida mestiza. Por su parte, un señor autodefinido indígena en el barrio ‘La Prosperina’, menciona: “la mayoría de mestizos son los que en nuestro propio barrio roban, violan a las mujeres y se embriagan”.

⁴⁶ Ariruma Kowii, *Por un calendario cívico plurinacional*, en: <http://www.hoy.com.ec/noticias-ecuador/por-un-calendario-civico-plurinacional-106064.html> (Recurso electrónico consultado: domingo 2 de febrero, 21:47)

⁴⁷ ‘Hacer del cuerpo’ significa que hacen sus necesidades biológicas.

En realidad, según la versión de los padres de familia indígenas, hay a quienes les atrae la idea de hacer sus familias con ‘mestizos’. Se generaron respuestas como: “tengo un amigo que se casó con una mestiza (...). El racismo ya no es como antes, esta es la interculturalidad”, así también, otro padre de familia afirmó: “que tengamos familia con mestizos garantiza que no nos rechacen en la comunidad”. Es decir, ciertas ideas apuntaron a la necesidad del mestizaje.

No obstante, un padre de familia afirmó: “Vine solo a Guayaquil a los 13 años por trabajo. Mi familia se quedó en Chimborazo”, así nos cuenta que en dicha ciudad se enamoró de una chica indígena también de Chimborazo aunque de una comunidad distinta, actualmente viven juntos y tienen 3 hijos. Respecto a las mujeres mestizas dijo: “nunca me enamoré de ninguna, no se si porque sabía que a mi familia no le iba a gustar, pero bueno, no pasó”. comenta Luis de 32 años.

A continuación se analiza brevemente las ventajas y desventajas de los textos académicos:

2.4.4.1 Kukayu Pedagógico

A pesar de que la Dra. Ruth Moya considera que son textos con neologismos y que, por lo tanto, los maestros presentan dificultades para descifrarlos, en cuanto a los logros podemos afirmar el acierto de que en determinadas páginas se van incorporando palabras kichwas con su(s) respectiva(s) traducción(es) al español, lo cual puede ser útil dado a que funciona como recordatorio.

No obstante, el problema radica en que las ilustraciones no corresponden al contexto guayaquileño. En la portada y en páginas siguientes se muestran patos, venados y montañas. En suma, no existe una identificación hacia estos entornos.

2.3.3.2 Libro-Juego: ‘Niñez Ecuador’

Llama particularmente la atención uno de los textos para niños. Se trata de una edición especial que tiene la idea de recortar y pegar además de conocer algunos detalles de los Pueblos y Comunidades indígenas. Aquí se menciona que existen 200.000 personas correspondientes a los pueblos kichwa de la costa de las provincias: Guayas, Los Ríos y Galápagos.⁴⁸

No obstante, las descripciones devienen en esencialismos culturales de las formas de vida, la gastronomía y el entorno que los rodea. Así también, cuando se menciona a los kichwa de la costa, hay un glosario de términos con traducción al español. Estas palabras seleccionadas, nos parece que son un poco conflictivas en cuanto a los valores ideológicos que transmiten: “ama killa: no ser ocioso, ama llulla: no mentir y ama shwa: no robar”. En este caso, el Dr. Matthias Abram sugiere que dichas frases fueron en realidad impuestas durante la Colonia para doctrinar, empero, realmente no son frases que correspondan a la cosmovisión de los Pueblos y Nacionalidades.⁴⁹ Luego, las dos palabras siguientes son ‘Puka’ que significa ‘rojo’ y ‘tantanakui’ que quiere decir ‘reunión’ (ECUARUNARI, 2008, s.p.).

2.4.4.2 Textos Ministeriales

Se considera apropiado el enfoque de los textos ministeriales creados para los niños de primaria. Estos en su mayoría desarrollan algunos contenidos importantes para la formación de los estudiantes. Empero, algunas temáticas técnicas en cierta medida generó problemas para los maestros que no lograban descifrar los contenidos.

Una maestra de ‘Sultana de los Andes’ confiesa desentender ciertos términos del texto, razón por la cual explica: “a veces no sé cómo dar la clase con las cosas

⁴⁸ ECUARUNARI, et. al, *Niñez Ecuador y sus derechos. El libro más divertido, para conocernos y aprender nuestros derechos*, Quito, NINA, 2008, s.p.

⁴⁹ Entrevista realizada al Dr. Matthias Abram: viernes 24 de enero de 2014.

complicados que se inventan”.⁵⁰ En todo caso, el problema no deviene en los contenidos de los libros ministeriales, sino más bien, en que no todos los maestros comprenden, por lo tanto sería de suma urgencia mejorar la capacitación y preparación académica.

2.4.4.2 Textos Municipales de Guayaquil

Existen problemas en cuanto a las imágenes de estos textos dado a que abunda una inclinación por mostrar al fenotipo occidental y se hace evidente la predilección por lo extranjero.

Por su parte, en cuanto a los contenidos se relatan leyendas guayaquileñas y lo poco que se menciona a los indígenas de la sierra queda en pasado: “las serpientes (...) se las relacionaba con la sabiduría de los sacerdotes y chamanes (...)”.⁵¹ Prevalece además, una corta mirada hacia la diversidad cultural del Ecuador.

Sin embargo, por otra parte, son un acierto las notas al pie de página, colocadas de manera diferente por medio de unas flechas que guían las lecturas para consultar ciertos términos de uso no muy común.

Así también, un acierto es la inserción de lo tecnológico al incluir *links* para ampliar información vía *youtube*: allí se consigue dinamizar las lecturas, gracias al soporte audiovisual. Sin embargo, hay un problema respecto a esto, y es que algunos *links* se encuentran desactualizados y no funcionan (por lo cual, una solución podría ser que el canal de la página sea de la Dirección de Acción Social y Educación, DASE, correspondiente al Municipio de Guayaquil).

Por otra parte, los implementos tecnológicos y materiales didácticos para el aprendizaje del inglés (Programa ‘Hello’), y *software* de computadora con asignaturas

⁵⁰ Maestra en ‘Sultana de los Andes’. Entrevista realizada: lunes 16 de septiembre de 2013.

⁵¹ M.I. Municipalidad de Guayaquil, Historia y Ciencias Sociales, Guayaquil, Santillana S.A., 2013, p. 12.

para Educación Básica (Programa 'APCI'), representan un recurso que según los alumnos entrevistados, hacen que el aprendizaje sea dinámico.

2.5 Para el diálogo entre culturas

La idea de que no existe suficiente población indígena en Guayaquil para apoyar la EIB en dicha ciudad debe ser descartada de entrada porque en países como Colombia con alrededor del 3% de población indígena, sí han podido desarrollar sus modelos pedagógicos acorde a la realidad social que viven y al arduo trabajo de recuperar los saberes y conocimientos ancestrales. Tal ha sido el caso del etnolingüista Abadio Green, creador de lo que él ha denominado la 'Pedagogía de la Madre Tierra'.⁵²

Se deben implementar nuevas formas de apoyar al desarrollo del SEIB, a sabiendas de que el término 'capacitaciones' para maestros tiene una carga negativa (porque quiere decir que no son capaces), podrían tratarse formas diferentes y más dinámicas como talleres y actividades transversales donde se involucren en un diálogo con otras Unidades Educativas del país y por qué no, un diálogo entre maestros de diferentes sectores socio-económicos.

⁵² Matthias Abram, *et. al.* Eds., *Pueblos indígenas y educación*, Quito, Ediciones Abya-Yala, 2013, p. 9-10.

Capítulo III

Interpretación y cumplimiento de los documentos oficiales

Con la finalidad de contextualizar conviene señalar que en septiembre del año 2013,⁵³ entre el Ministerio de Educación (MinEduc) y la Dirección de Acción Social y Educación (DASE) del Municipio de Guayaquil, se generó una tensión política por el manejo presupuestario municipal en el ámbito educativo.

Por una parte, de acuerdo con los rectores de las unidades educativas, la DASE entregó a las instituciones educativas ‘Santiago de Guayaquil’ y ‘Sultana de los Andes’ respectivamente, libros gratuitos para bachillerato, computadoras, laboratorios de inglés y contribuyó a la mejora de la infraestructura. Mientras que, por su parte, el Ministerio de Educación, en convenio con la Universidad de Guayaquil, entregó libros para educación básica y apoyó con la infraestructura, así también, la DINEIB había suministrado los textos *Kukayu pedagógico* para la educación básica.

A continuación se analiza el contexto del estudio de caso en función de tres puntales que son pertinentes para la reflexión. El primero está relacionado con las entrevistas a funcionarios y entrevé las labores que ejecutan para mejorar el SEIB. El segundo puntal, es pertinente a la reflexión en contraste con los resultados del estudio de caso. Y por último, se darán unas recomendaciones que podrían ser útiles para impulsar dicho sistema en función del diálogo intercultural.

3.1 Ministerio de Educación

En cuanto al tema de interés, fue preciso entrevistar a los funcionarios de tal entidad gubernamental. De tal manera que en la ciudad de Quito, se investigó en la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB) y, en Guayaquil, se

⁵³ Es decir, mientras realizábamos la investigación de campo para el presente estudio.

acudió a la Subsecretaría de Educación, a la Dirección de Educación Intercultural Kichwa de la Costa y Galápagos (DEIKCYG) y finalmente, a los Distritos 7 y 8.⁵⁴

En todo caso, antes de pasar al análisis de las entrevistas a los funcionarios, se incluye una reflexión de Sánchez-Parga que resulta conveniente para situar el contexto actual y, sobre todo, el devenir de los proyectos de EIB en el país. El autor ha señalado: “Así como se valoró el bilingüismo y la educación bilingüe hace más de dos décadas, cuando formaba parte de las reivindicaciones indígenas y de las ofertas de escolarización por parte del Estado, actualmente la educación bilingüe aparecen contagiados por el mismo descrédito y fracaso de la instrucción escolar en el medio de las comunidades indígenas”.⁵⁵

De igual manera vale la pena señalar que la nomenclatura de las instituciones educativas también se han visto modificadas en tanto actualmente ya no se reconocen como Unidades Educativas Comunitarias Interculturales Bilingües sino como Unidades Educativas Fiscales Interculturales Bilingües, lo cual fue parte de una resolución administrativa rectificatoria, según comentaron los rectores de las Unidades Educativas.

⁵⁴ Es preciso dar cuenta de la nueva división organizativa que plantea el Gobierno en función de nuestro estudio de caso. Así, la zona 8 corresponde a los cantones Guayaquil, Duran y Samborondón. Al ubicarnos en el cantón Guayaquil que es el lugar geográfico específico donde se lleva a cabo la investigación, nos trasladamos a los distritos que son oficinas legitimadas por el Ministerio de Educación a fin de cubrir las necesidades organizativas, administrativas y educacionales de las instituciones educativas aledañas al sector. Dichas instituciones educativas se denominan circuitos, y finalmente, varios circuitos pertenecen a un distrito fijado por el Ministerio de Educación.

⁵⁵ José Sánchez-Parga, *Procesos Lingüísticos y estrategias bilingües y cambio cultural en la comunidad andina ecuatoriana*, Quito, simposio: la gestión del multilingüismo: ¿Qué futuro para los idiomas indígenas minorizados? (ET/DH7), s.f., p. 8. Recurso electrónico consultado en <http://www.reseau-amerique-latine.fr/ceisal-bruxelles/ET-DH/ET-DH-7-SANCHEZ%20PARGA.pdf> (lunes 17 de febrero de 2014, 22:35).

3.1.1 Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe

Se debe reconocer, desde un principio, la complejidad de realizar entrevistas en este espacio. Algunos funcionarios indicaron que al revisar las leyes se constataría lo que se ha trabajado y lo que no. Lo cierto es que, de todas maneras, la mayoría de los funcionarios expresaron estar en contra del nuevo ordenamiento administrativo por zonas, circuitos y distritos.

Desde esta postura en contra, se conversó con Mariano Morocho de la DINEIB, quien fue el Director en el año 2006 y ahora tiene el cargo de Supervisor Nacional en este mismo lugar. El entrevistado afirma que el problema subyacente es que: “tenemos educación intercultural pero no tenemos autoridades interculturales (...) La propia Constitución dice que se debe incorporar una lengua ancestral en todos los centros educativos del país (...) y se podría incluir, aunque sea una hora de clases, pero no se ha hecho nada”, concluye. Al respecto, mencionó además, que pone en duda a quienes están al mando actualmente.

Por otra parte, desde una postura más bien a favor del Gobierno, de acuerdo con el último Director Nacional, el máster Luis Alberto Conejo Arellano,⁵⁶ actualmente existe absoluta garantía en términos jurídicos para que la EIB en Guayaquil funcione correctamente. Relata que anteriormente la DINEIB gozaba de autonomía, empero desde el año 2008, el Gobierno retoma la rectoría, razón por la cual, a partir del año 2014, desaparecerán las instancias como la DINEIB y la DEIKCYG.

Respecto al cumplimiento de las leyes, Conejo Arellano expresó que no era un problema de la DINEIB sino más bien de los rectores de las Unidades Educativas que no cumplían ni con la carga horaria, ni con la malla curricular, ni con el MOSEIB.

⁵⁶ Entrevista realizada en noviembre de 2013 en la DINEIB, Quito, Ecuador.

Al final, respecto a la pregunta sobre porqué no se enseña una lengua ancestral como el kichwa en todas las instituciones educativas de Guayaquil, el director respondió: “justamente vamos a enseñar kichwa en Guayaquil y para empezar, se van a seleccionar instituciones de prestigio porque hay que ir poco a poco (...). Eso amerita un proceso de concientización y campaña con la sociedad, las autoridades, los padres de familia, los alumnos y los docentes”. Respecto a cuándo se empezaría a trabajar en ello, el director indicó que no existía una fecha establecida pero que seguramente a partir del año 2014.

3.1.2 Subsecretaría de Educación de Guayaquil

Luego de varios intentos, se obtuvo una entrevista en la Subsecretaría de Educación. La subsecretaria en Guayaquil, la licenciada María Dolores Cedeño, delegó a la máster María Rosa Pin Guerrero, Directora Técnica de Coordinación Educativa para conversar acerca de la EIB en la ciudad.⁵⁷

La experta afirmó que en cuanto a educación intercultural, la subsecretaría manejó un programa en la zona 8 (Guayaquil, Durán y Samborondón), dirigido a mestizos e indígenas por igual, con la finalidad de que la gente aprendiera a leer y a escribir en español y en kichwa. Sin embargo, pocos mestizos se habían inscrito, y el programa se encontraba en prórroga en esos momentos.

En cuanto a las políticas del Ministerio, Pin Guerrero afirmó que no había suficiente interés por parte de la sociedad como para poner en práctica la educación en kichwa en todas las instituciones educativas de Guayaquil. “No ha sucedido porque no existen iniciativas de parte de las escuelas y colegios de Guayaquil, al contrario, pienso que los mestizos presentarían muchas resistencias”, afirmó.

⁵⁷ Entrevista realizada en septiembre de 2013 en la Subsecretaría de Educación del distrito Guayaquil.

Más adelante agregó: “como propuesta es favorable pero es difícil que a nivel macro se logre”. Al final de esta conversación, se retoma que es un asunto constitucional. Ante esto, la experta respondió: “Para nosotros no es una propuesta actual, pero igual estamos trabajando con la población kichwa en Guayaquil, para que aprendan a leer y a escribir bien en español, y de esta forma puedan prosperar económicamente en la ciudad”. De esta manera concluyó la Directora Técnica de Coordinación Educativa de la Subsecretaría de Guayaquil.

3.1.3. Dirección de Educación Intercultural Kichwa de la Costa y Galápagos

Es importante enmarcar que muchas de las personas que trabajan en la DEIKCYG, anteriormente ocuparon cargos de docencia en los primeros Centros Educativos de EIB que iniciaron en Guayaquil a partir del año 1998. Por lo tanto, la mayoría de ellos son precursores de este sistema educativo.

Por su parte, la licenciada Martha Yuquilema, directora de la DEIKCYG menciona que cada dos o tres meses aproximadamente, la dirección gestiona y efectúa las capacitaciones en kichwa para los profesores mestizos. Acerca de los resultados de dichas capacitaciones, mencionó: “algunos maestros muestran interés en aprender el idioma mientras que otros no tanto, lo cual ha sido un problema”, resaltó la directora. Precisamente al respecto se ha señalado que existen deficiencias académicas del cuerpo docente para lo que se puede enmarcar como una educación de calidad.

Respecto a la nueva gestión del Gobierno, Yuquilema indica que espera que no desaparezca el sistema de EIB en Guayaquil. Al mismo tiempo, ante la tensa situación que deviene de la reestructuración administrativa actual, la mayoría de funcionarios del departamento se encuentran atemorizados de que el cambio no sea positivo.

Por su parte, las historias en común de los funcionarios de esta pequeña oficina ubicada en el centro de la ciudad de Guayaquil, dan cuenta de episodios como, por ejemplo, la construcción de escuelas con materiales como la caña y la utilización de plástico para la edificación de techos que se encontraban en mal estado. Nos cuentan también las peripecias que tuvieron que enfrentar con la comunidad para combatir el racismo y la exclusión durante muchos años de trabajo en la docencia y otros tantos, en su devenir como funcionarios desde que inició la DEIKCYG.

Así también, hay historias acerca de cuánto han luchado para tener un mejor presupuesto y así sacar adelante la educación indígena en Guayaquil. “No sabemos qué va a suceder, ha sido muy duro, pero si ahora nos quitan lo que con tanto esfuerzo hemos construido, pienso que después será más duro (...). Igual seguiremos luchando”, aseguró un funcionario que ha preferido no identificarse.

Ante la situación actual, como ya se ha indicado, no es posible saber si los cambios mandatorios favorecerán o no a la educación bilingüe indígena en la ciudad. Sin embargo, se considera pertinente reflexionar acerca de las deficiencias del Sistema Educativo al momento actual.

3.1.4 Distrito 7

A cargo de la Unidad Educativa ‘Santiago de Guayaquil’ se encuentra el Distrito 7.⁵⁸ Accedió a la entrevista, el ingeniero Marco Fabián Simba, Jefe de Administración Escolar. Él mismo relató los beneficios que recibían las instituciones educativas de su distrito: charlas motivacionales para los directores, para los alumnos, proyectos de la comunidad en relación a la unidad educativa, entre otros temas relacionados.

⁵⁸ Indicamos desde un inicio, que no fue posible entrevistar a ninguno de los Directores Distritales pese a que obtuvimos la autorización de parte de quienes gestionaron las agendas. Siendo así, cuando asistimos a las citas, los directores no se encontraban. No obstante, el tiempo que llevaban los directores en el cargo no superaba la semana, por lo cual precisamos que sería conveniente entrevistar a personas con mucha más experiencia en los distritos.

Respecto a la Constitución, sobre la enseñanza de una lengua ancestral en todas las instituciones educativas, comentó: “Lo del distrito se inició este año (2013), entonces no le sabría decir cuál es la proyección, pero eso sería para el 2014. Al momento no tenemos planes a favor de los indígenas. No le sabría dar información”. Y de esta manera concluyó la entrevista.

3.1.5 Distrito 8

A cargo de la Unidad Educativa ‘Sultana de los Andes’ se encuentra el Distrito 8. Se recuerda que, en Guayaquil existen solo cuatro instituciones de EIB. En este Distrito se encuentran tres de ellas, a excepción de “Santiago de Guayaquil” que se encuentra en el Distrito 7.

Concede una entrevista, la licenciada Brenda Fuentes Torres, Jefa del Departamento de Planificación. Al inicio, la experta comentó acerca de la situación de los niños que estudian por la tarde en las instituciones de EIB. “El caso es que los niños trabajan en el mercado con sus padres y se levantan a las tres de la mañana. En la tarde estudian, pero como están cansados no pueden rendir”. Esta problemática también fue constatada en la investigación de campo mediante entrevistas a los padres de familia y a los estudiantes. De hecho, en la investigación *Nacionalidades y pueblos indígenas, y políticas interculturales en el Ecuador. Una mirada desde la educación*, se ha señalado con frecuencia que son los Pueblos y Nacionalidades indígenas quienes presentan una mayor dificultad al momento de decidir entre trabajar y estudiar, debido a que, en promedio, son los hogares que perciben menores ingresos y es allí, precisamente, donde debe incidir una política pública y social que reduzca las barreras socio-económicas en las matrículas educativas.⁵⁹

⁵⁹ Se trata de una publicación ha sido elaborada en el marco del Programa Desarrollo y Diversidad Cultural para la Reducción de la Pobreza y la Inclusión Social, ejecutado por el Ministerio Coordinador

Más adelante Fuentes Torres recordó que durante el programa de la anterior Directora, la Msc. Luisa Valdés, implementaron en el distrito el kichwa como asignatura optativa. “Los niños se divertían, a todos les gustó mucho (...) pero las autoridades cambiaron y el programa se eliminó”, concluye. Ante esta situación es relevante dar cuenta de que si ha existido la voluntad de aplicar el mandato constitucional, sin embargo, el proyecto ha sido truncado así como también, se colocó en prórroga el programa de kichwa en el distrito 8, según lo afirmado en la subsecretaría.

Con todo lo anterior, es importante revisar que aparentemente se han producido retrocesos en el Distrito 8. Uno de ellos es el cambio de la nomenclatura de dicho Distrito, el cual inicialmente se reconocía como ‘Distrito Intercultural Bilingüe’ y ahora se denomina ‘Dirección Distrital de Educación’. Consecuentemente, se percibe que la nomenclatura actual anida consecuencias peyorativas porque opaca la existencia de la EIB en la ciudad. En relación con esto, se hace necesario decir que la mayoría de escuelas en el Distrito 8 no ofrecen EIB porque no existe una mayoría indígena en Guayaquil. No obstante, es significativo que tres de cuatro instituciones se encuentren en dicho distrito, lo cual se debería tomar en cuenta. En la línea de análisis de la educación como parte de una política social y, en especial, en aquello que atañe a la ejecución presupuestal, el Ministerio Coordinador de Patrimonio mediante un análisis territorial de la inversión de la educación, observa que tanto para el año 2006 como para 2007, se destinaron una menor cantidad de recursos en las provincias donde la presencia indígena es más alta. De hecho se ha señalado en tal reflexión que, a modo de ejemplo, en las provincias donde se concentra la mayor cantidad de Pueblos y Nacionalidades

de Patrimonio del Ecuador, con el apoyo técnico del Sistema de las Naciones Unidas y el financiamiento del Fondo para el Logro de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (España). Ver: [http://www.unicef.org/ecuador/nacionalidades_y_pueblos_indigenas_web\(1\).pdf](http://www.unicef.org/ecuador/nacionalidades_y_pueblos_indigenas_web(1).pdf) (Recurso electrónico consultado: sábado 15 de febrero de 2014, 17:35).

son las de la Amazonía y, sin embargo, siguen siendo estos territorios los que reciben una menor cantidad de recursos destinados a inversión educativa.⁶⁰

3.2 Municipio de Guayaquil

En este espacio se discuten las opiniones producidas al interior de la Dirección de Acción Social y Educación (DASE). Se accedió a una entrevista con el director, así como también, a los jefes de los Departamentos de ‘Cooperación Técnica’ y ‘Educación e Integración Ciudadana’ respectivamente.

3.2.1 Dirección de Acción Social y Educación

El Dr. Roberto Vernimmen, director de la DASE, señala que en Guayaquil la EIB ha surgido como una iniciativa de los mismos Pueblos y Nacionalidades indígenas que migraron a la ciudad. Al respecto reconoce que inicialmente constaban en una base de datos marginal y no había la concepción de integrarlos en un registro legítimo. Sin embargo, cuenta que más adelante los ejes municipales reconocieron la voluntad de los dirigentes indígenas y su autogestión. De esta manera, de parte de la DASE, las instituciones bilingües fueron proveídas en su momento en infraestructura y tecnología.

Acerca de una EIB para todos los ecuatorianos de acuerdo a la Ley, Vernimmen considera que “debería respetarse la voluntad de participar o no de un modelo de educación intercultural bilingüe en Guayaquil. De cualquier forma, es necesario crear espacios de diálogo en la sociedad. El problema es que para el Gobierno, los indígenas no son los gestores sociales ideales”, concluye.

Por otra parte, la licenciada Jenny Poveda Saltos, Jefa de Cooperación Técnica en la DASE, opina: “En el ámbito educativo, al menos en las escuelas y colegios

⁶⁰ Sobre el asunto remitirse al documento anteriormente referenciado: [http://www.unicef.org/ecuador/nacionalidades_y_pueblos_indigenas_web\(1\).pdf](http://www.unicef.org/ecuador/nacionalidades_y_pueblos_indigenas_web(1).pdf) (Recurso electrónico consultado: sábado 15 de febrero de 2014, 17:35).

fiscales deberían enseñar kichwa, para que esto de la Constitución no quede simplemente como un discurso”. Consideramos, pues que es relevante la buena voluntad de la experta, empero, el énfasis en ‘escuelas fiscales’ recae en una valoración que podría anidar preconcepciones clasistas.

Tal cuestión, como percibirá el lector atento, rebasa las dispersiones de la Constitución y atañan directamente al compromiso moral, ético e histórico de evitar que las lenguas y cultural del país se pierdan. Conviene insistir en que los Pueblos y Nacionalidades indígenas aún en la actualidad continúan confrontando un desnivel que se remonta desde la Colonia. Tal situación, como bien es sabido, debe ser subsanada por la gestión estatal y, como se ha insistido en la presente investigación, la oportuna puesta en marcha de la Educación Intercultural Bilingüe se amortiguan, fortalecen y reconocen ciertos derechos ancestrales como, por ejemplo, la educación y el reforzamiento de sus lenguas, cosmovisiones y costumbres elevado a la categoría de reconocimiento y reivindicación histórica.

Finalmente, la licenciada Elena Betancourt Benítez, Jefa del Departamento de Educación e Integración Ciudadana de la DASE opina acerca de la EIB en Guayaquil: “Yo no soy nada partidaria de los guetos. Creo que el principal reto de la educación intercultural es que no existan escuelas diferentes sino que podamos integrarnos todos en la escuela regular. Es importante comenzar a pilotear con algunas escuelas y pienso que los niños mestizos se sentirían felices de poder enriquecerse culturalmente”. De esta manera, los expertos coinciden con la idea de que debería existir una integración cultural, lo cual en una sociedad con tintes racistas como Guayaquil resulta sensato aplicar, atendiendo y respetando las diversidades culturales para propiciar el diálogo intercultural.

3.3 Resultados Comparativos y Recomendaciones Finales

A fin de encontrar las raíces del problema de la EIB en Guayaquil, fue necesario desligar ciertas idealizaciones del SEIB como, por ejemplo, que se encuentra en la sierra, que pertenece al área rural, que todas las personas viven el sentido de la comunidad y que, en efecto, dominan el kichwa por ser su lengua materna.

Se sostiene pues, que presenta un problema mayor en tanto viven en un sector urbano casi completamente limitados de servicios básicos y con altos índices de violencia. Además, presentan la desventaja de haber recibido o de recibir, en términos generales, un nivel de educación insuficiente.

Ante lo señalado, se plantea la pregunta: ¿cómo propiciar el diálogo entre culturas en un barrio urbano violento? Es necesario hilar fino en la respuesta y tener muy en cuenta el juego de diferencias culturales que hay en una ciudad y, principalmente, reconocer que no solamente se trata de una participación de las minorías.

Por una parte, en cuanto a los funcionarios entrevistados, se evidencia que la mayoría de ellos derivan los problemas del sistema educativo a los desaciertos de otros. No se quiere afirmar que debería primar una suerte de *mea culpa*, sino que haría falta reflexionar más en las maneras de generar políticas públicas transformativas a favor de la educación de todos los grupos sociales, pero en especial, a favor de aquellos que han sido social, cultural e históricamente segregados.

Así también, como se ha indicado, la propuesta del Gobierno acerca de: “ampliar los espacios de diálogo y canales de comunicación (...)”⁶¹ no ha logrado el cometido a

⁶¹ “Ampliar los espacios de diálogo y canales de comunicación” permanentes entre los distintos pueblos, nacionalidades, comunidades y grupos cultural y socialmente distintos, que garanticen relaciones interculturales en la sociedad”. (SENPLADES, 2009: 300).

pesar de que según el director de la DINEIB, están a punto de implementar un proyecto piloto para dictar clases en kichwa en unas primeras instituciones de Guayaquil. Lo anterior apunta al futuro cumplimiento del artículo 347 numeral 10 de la Constitución.⁶²

En este sentido, se deben rescatar acciones flexibles para trabajar por una mejor educación. Podría ser oportuno pensar en talleres y coloquios que promuevan espacios de reflexión a nivel de los distritos donde se ubican las Unidades Educativas (éstas últimas, circuitos), así como también propiciar diálogos entre diferentes distritos e incluso promover intercambios a nivel zonal (por ejemplo, entre Guayaquil y Quito). En suma, todo aquello que pueda aportar a la creación del diálogo intercultural desde la retroalimentación de experiencias educativas.

Por su parte, la municipalidad ciertamente se ha preocupado por desarrollar lo tecnológico en relación a lo educativo y lo educativo así mismo en función de las necesidades sociales,⁶³ empero, no se han evidenciado acciones a favor de los migrantes indígenas desde el departamento de Educación e Integración Ciudadana de la DASE. Ciertamente, el Departamento trabaja con lo que denominan “centros artesanales” que corresponde a que los grupos sociales vulnerables de la ciudad puedan obtener un título de maestros artesanales.

Se hace oportuno señalar que, a pesar de que los documentos oficiales se respaldan en su mayoría en la Constitución, así como en el marco legal internacional, muchos de estos documentos como el Reglamento a la LOEI anidan ambigüedades en sus artículos. Tal es el caso del artículo 244 de dicho documento presentado por el

⁶² “Asegurar que se incluya en los currículos de estudio, de manera progresiva, la enseñanza de al menos una lengua ancestral”.

⁶³ A propósito de los trabajos en conjunto que lideran a través de la “Red Cantonal de etnias, pueblos y nacionalidades asentadas en Guayaquil”.

Marco Legal Educativo del Ministerio de Educación. Se plantea, entonces en dicho artículo denominado “transversalización de la interculturalidad” lo siguiente:

Para asegurar la interculturalidad en el Sistema Nacional de Educación, se pretende realizar acciones tales como: 1. Integrar un enfoque de interculturalidad en el Plan Nacional de Educación; 2. Incluir la interculturalidad como eje transversal en el currículo nacional obligatorio y en los textos escolares oficiales; 3. Incluir la interculturalidad como eje transversal en los estándares e indicadores de calidad educativa y en el marco de los procesos de evaluación; y, 4. Propiciar la interculturalidad en todos los ámbitos de la práctica educativa. (Ministerio de Educación, 2012: 212).

En este sentido, es menester reflexionar que más allá de que las “acciones” enumeradas podrían resultar polisémicas al momento de trasladarse a lo real, la estrategia de propiciar la interculturalidad como eje transversal y en todos los ámbitos del quehacer educativo es arriesgada si no hay pautas ni reflexiones para proceder.

Por este motivo, se analiza que es de neurálgica importancia la incorporación de acciones afirmativas. Así también, hace falta una mayor articulación entre el trabajo que ejecuta el Estado, los Gobiernos descentralizados (Municipalidad de Guayaquil), y las investigaciones que se realizan en la Academia. No obstante, se requiere aclarar que con el trabajo de escritorio no sería suficiente para poder entender los procesos y plantear soluciones que permitan el diálogo entre culturas.

Así, el estudio referido en este capítulo, que ha sido elaborado por la UNICEF, precisa que existe un desafío al hacer validar el derecho de aprender las lenguas ancestrales con pertinencia a lo cultural, por lo cual es urgente el seguimiento al sistema de EIB, de manera que se fortalezcan las metodologías y pedagogías que aplican los docentes en las instituciones del sistema. (UNICEF, s.f.: 22). Así como además, se debe tomar en cuenta que a partir del mismo estudio se identifica un problema de deserción al

SEIB que deviene en motivos económicos. Debido a lo anterior, dicho programa de la Organización de las Naciones Unidas plantea que es vital realizar programas que promuevan la equidad en el sistema educativo del Ecuador. (UNICEF, s.f.: 28).

Ciertamente, existe un apoyo al sistema de EIB, empero, a partir de los hechos y evidencias del estudio de caso, se conoce que dicho soporte no basta para mejorar las condiciones educativas en las instituciones de EIB. En este sentido, según el *paper* académico que trata sobre los procesos lingüísticos en el contexto de los Pueblos y Nacionalidades indígenas, documento elaborado por el investigador José Sánchez-Parga:

Las extremas condiciones de pobreza de las comunidades indígenas han contribuido a precarizar no sólo las condiciones de escolarización en general, sino también una pedagogía nacional ya muy deficiente, y de manera más particular aquellos programas de educación indígena o de educación bilingüe intercultural, que hubiesen requerido tantos maestros y profesores con una formación más especializada cuanto métodos pedagógicos y lingüísticos mejor elaborados e implementados. (J. Sánchez, s.f., 12).

Así, nuevamente, según el estudio de UNICEF, en el caso de los maestros de EIB, ellos reciben normalmente una menor remuneración por encontrarse en categorías inferiores del escalafón del magisterio (UNICEF, s.f.: 33), por lo cual es importante considerar que sucede una suerte de círculo vicioso en tanto no caben acciones afirmativas que garanticen sus derechos, así como tampoco se ha considerado el incrementar el presupuesto para el sistema que, necesitaría de “apoyo concentrado”.

Por último, se reflexiona en la necesidad de hacer posible el diálogo entre culturas como lo han propuesto algunos autores, tomando en cuenta además, los aportes de Amawtay Wasi, quien formula “recuperar y revalorizar los conocimientos

ancestrales sin dejar a un lado los conocimientos de otras culturas, en la búsqueda de construir relaciones simétricas con lo que ha sido considerado como ‘ciencia universal’”, por ello, destaca la importancia de concientizar a la población guayaquileña acerca de las posibilidades de enriquecernos de todas nuestras culturas, en especial de las ancestrales.

En este sentido, el educador Paulo Freire reflexiona entorno al profesorado. Vale advertir que las siguientes líneas pese a que se contextualizan en lo educativo resultan fácilmente equiparables a una responsabilidad estatal y civil como recordatorio de nuestra sociedad blanco-mestiza que en ocasiones ha trasgredido los valores y derechos humanos:

¿Y como estar abiertos a las formas de ser, de pensar, de valorar, de otra cultura, consideradas por nosotros demasiado extrañas y exóticas? Vemos cómo el respeto a las diferencias y obviamente a los diferentes exige de nosotros (los maestros) la humildad que nos advierte de los riesgos de exceder los límites más allá de los cuales nuestra autoestima necesaria se convierte en arrogancia y falta de respeto a los demás (...) la humildad expresa una de las raras certezas de las que estoy seguro: la de que nadie es superior a nadie. La falta de humildad, revelada en la arrogancia y en la falsa superioridad de una persona sobre otra, de un género sobre otro, de una clase o de una cultura sobre otra, es una transgresión de la vocación humana del ser más (P. Freire, 2009: 116).

Desde otra perspectiva pero que igualmente acompañan a la comprensión de esta temática, de acuerdo con Ileana Almeida y Nidia Arrobo, “la única forma de evitar la dominación consiste en multiplicar las unidades y jurisdicciones políticas desde el propio Estado. En esta lógica los indígenas presionan a los gobiernos, exigen diálogos, buscan acuerdos con la clase gobernante y las Fuerzas Armadas, invocan la protección constitucional y llegan incluso a reivindicar sus derechos en

los organismos internacionales”.⁶⁴ Es decir, se convierte en un puntal de urgencia, resolver el tema de imposición de las culturas dominantes trasladado a lo estatal.

De todas maneras, lo cierto es que hay una sincronía de determinaciones que deben converger para que, como hemos dicho con anterioridad, se propicien espacios y encuentros en los que el Sistema Intercultural Bilingüe se nivele a un estándar propicio para el intercambio y la retroalimentación intercultural.

Si bien es claro que debe prevalecer un esfuerzo fiscal que potencialice presupuestalmente los proyectos y demás iniciativas que han surgido – y siguen surgiendo –, éstos deben erigirse paralelos a la preocupación por el reconocimiento y compensación para con las culturas ancestrales de Ecuador. Este aval presupuestal del Estado, como se ha advertido, debe estar precedido, entonces, por convenios formales y una retroalimentación constante con las matrices académicas que, como bien es sabido desde varias décadas atrás, son las instituciones que más dedican tiempo y esfuerzo desde sus claustros educativos a la reflexión sobre este tipo de problemática.

Es por ello que, se hacen necesarios, hoy más que antes, y a niveles cada vez más preocupantes, la puesta en marcha de acuerdos en los que concurran los puntales reflexivos académicos, las propuestas del Estado y, sobre todo, las consideraciones de los actores principales de este proceso: educadores, estudiantes y líderes de los Pueblos y Nacionalidades indígenas de Ecuador.

⁶⁴ Ileana Almeida y Nidia Arrobo, *coords.*, *En defensa del pluralismo y la igualdad. Los derechos de los pueblos indios y el Estado*, Quito, Abya-Yala, 1998, p.137.

CONCLUSIONES

“Es necesario que sepamos que, sin ciertas cualidades o virtudes como el amor, el respeto a los otros, la tolerancia, la humildad, el gusto por la alegría, por la vida, la apertura a lo nuevo, la disponibilidad al cambio, la persistencia en la lucha, el rechazo a los fatalismos, la identificación con la esperanza, la apertura a la justicia, no es posible la práctica pedagógico-progresista, que no se hace tan solo con ciencia y técnica”

Paulo Freire

Conviene decir desde un primer momento que el halo de la presente investigación asume desde su inicio una postura propositiva. Así, el trabajo tuvo como objetivo principal contribuir al campo del saber de la pedagogía intercultural bajo la reivindicación del término *runagogía*, acuñada por el Dr. Jorge Rivera Pizarro. De esta manera, se muestra un crítica en función a la necesidad de mantener una autonomía del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe bajo los principios de interculturalidad que son importantes para poder llevar a cabo el diálogo entre culturas.

De la misma manera la investigación, en un primer momento, se ha direccionado a la recopilación de la documentación oficial y marco legal que respalda los derechos indígenas, así también se ha querido exponer un breve recorrido de la EIB afín de dar cuenta de los momentos neurálgicos del proceso con especial incapié en el caso guayaquileño.

Adicionalmente, el estudio de caso se ciñó a la ciudad de Guayaquil porque persiste allí una falta de conocimiento respecto a la presencia de indígenas que actualmente viven en ella, así como también, desconocimiento respecto a cómo proceder a enseñar kichwa segunda lengua.

Siendo así, destaca la propuesta de extender la lengua kichwa pensándola desde el amplio marco que corresponde al hecho de pertenecer a una de las más importantes lenguas de América Latina, al ser hablado por aproximadamente siete millones de

habitantes a lo largo de los Andes y en países como Chile y Argentina. Sin embargo, no por tal cifra deviene la idea de aprender una lengua ancestral, sino porque dicho aprendizaje podría permitir entender mejor la cultura indígena y amarla, más allá del deber constitucional.

En efecto, la cultura responde a un conocimiento más bien tácito, es decir que no es explícito ni se encuentran datos claros para acceder a su comprensión y complejidad. No obstante, se resalta que el presente trabajo ha apuntado a la necesidad de explicitar la cultura de manera que pueda ser mejor trabajada, compartida y comprendida. No obstante, de ninguna manera la investigación quiere ser un manual.

Por otra parte, se plantea la urgencia de hacer una crítica a las políticas culturales y marcos legales en función de la educación y los derechos humanos. En este sentido, se considera que el mundo apunta hacia el reconocimiento de la diversidad, y en Ecuador, desafortunadamente las experiencias de interculturalidad en la educación no se cobijan en políticas públicas claras.

Se hace relevante también, anunciar que respecto a la investigación de campo, en cuanto a la situación del distrito 8 que toma decisiones sobre la educación de tres de cuatro escuelas de EIB en Guayaquil y, además, tiene a su cargo más de una decena de institutos de educación hispana (circuitos). En dicho distrito existen tres retrocesos que serían urgentes reparar: el primero sería retomar el programa de educación kichwa para todas las instituciones educativas dentro del distrito; el segundo corresponde a volver a utilizar la nomenclatura ‘Distrito Intercultural Bilingüe’ a cambio de la actual ‘Dirección Distrital de Educación’, lo que además deviene en un amparo constitucional, y el tercero, responde a la propuesta de nombrar como director(a) del distrito a un

representante de los Pueblos y Nacionalidades, así como parte de una atención concentrada que se considera fundamental de implementar.⁶⁵

De esta manera, el trabajo en cuestión arrojó luces acerca de la ausencia del diálogo entre culturas en Guayaquil. Más aún se precisa que es importante mantener la reflexión entorno a las tres fuentes principales que han convergido, pues se trata fundamentalmente de dar cuenta de las necesidades a partir de la participación de los actores sociales de la sociedad civil en general, de las fuentes primarias que responden a todos los miembros de la comunidad educativa en este estudio, así como también, se trata de entender a las instancias públicas de Gobierno y al cuerpo legal internacional, así como los funcionarios que interpretan de los documentos oficiales.

En este sentido, se subraya que no se trata de un trabajo para la Academia, sino que la investigación debe necesariamente vincular a todos los actores sociales que la integran: sociedad blanco-mestiza, Instituciones de Gobierno y comunidad educativa del SEIB, en especial, del Estado a favor de la comunidad educativa mediante el apoyo presupuestal y la garantía de la autonomía del SEIB a favor de una mejor integración guayaquileña, lo que más adelante podría apuntar a la consolidación de un diálogo intercultural en la ciudad, con enseñanzas no folclorizantes de la cultura kichwa.

Así también, es preciso inculcar la historia nacional no desde la perspectiva Occidental, y así mismo, es importante comprender la inserción de las comunidades en la ciudad y planificar maneras en las que se pueda entablar el diálogo entre culturas, que aunque aparentemente son radicalmente diferentes, la importancia emerge en

⁶⁵ Precisamos que la Constitución señala en el artículo 29, que “el o la directora (a) Distrital deberá ser miembro de una comunidad, pueblo o nacionalidad indígena en aquellos distritos cuya población sea mayoritariamente indígena”; empero la ley no es aplicable a la ciudad de Guayaquil en tanto solo existen cuatro instituciones educativas interculturales bilingües. Sin embargo, en el distrito 8 se encuentran tres de ellas lo cual podría ser tomado en cuenta para la nomenclatura del distrito así como para la elección de un director o directora distrital que lo represente.

vislumbrar las similitudes, y qué más valioso que las expresiones culturales para motivar a una propuesta conciliadora entre culturas.

Otra temática que parece inofensiva es el de la masificación como forma única y válida de trabajar en la educación. De allí el legado de que en las unidades de educación intercultural bilingüe en Guayaquil utilicen un traje tradicional llamado uniforme de parada el cual se encuentra estandarizado para todo el alumnado, lo que recae en la folclorización cultural. En este sentido, se debería pensar en maneras de incorporar las diferentes visiones y afinidades de los alumnos y poder hablar de culturas y no de “la cultura indígena”.

Se debe también tomar en cuenta que a lo largo de la investigación se hacen evidentes unas tensiones culturales muy acusadas, y en ese sentido el presente estudio ha brindado unas polibidades alternas en donde se pueden asir los fenómenos de la interculturalidad. Es así que resulta pertinente hacer mayores esfuerzos para entender qué se puede mejorar en cuanto a las condiciones de vida de los pueblos ancestrales, así como también es necesario hacer crítica a las garantías de los derechos de las personas oriundas o pertenecientes a los Pueblos y Nacionalidades indígenas. En este sentido, es valioso esclarecer temas que quedan ambiguos en el marco legal respecto a Guayaquil.

Ciertamente existen acuerdos ministeriales como el No. 020-12, que dan cuenta del SEIB y garantizan su existencia de manera autónoma, sin embargo los directores de los departamentos de la DEIKCYG y la DINEIB expresan que han sido informados por autoridades ministeriales que la autonomía del sistema ‘próximamente’ va a desaparecer (información de diciembre de 2013) y todo el SEIB será manejado a través de la coordinación zonal, distrital y circuital.

Por lo cual, el reto es importante trabajarlo desde muchos ámbitos a fin de ir perfilando soluciones al mismo tiempo que los cambios sociales exigen estar atentos a

lo que sucede. Siendo así, la presente investigación demanda mayor atención de la sociedad civil (en especial de la sociedad blanco-mestiza), en el sentido de que no sean los indígenas los únicos que a falta de diálogo intercultural consiguen establecer monólogos en escenarios folclorizantes.

BIBLIOGRAFÍA

FUENTES PRIMARIAS

- Constitución de la República del Ecuador.
- MOSEIB (Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe).
- LOEI (Ley Orgánica de Educación Intercultural).
- Plan Nacional del Buen Vivir (2009-2013).
- Plan Nacional del Buen Vivir (2013-2017).
- Convenio N° 169.
- Declaración de la ONU respecto a los Derechos de los Indígenas.
- Acuerdo No. 242-11.
- Acuerdo No. 020-12.
- Acuerdo No. 138.
- Resoluciones No. 138 y No. 03.
- Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador – CONAIE, *Proyecto político de la CONAIE*, Quito, Consejo de Gobierno de la CONAIE, 1994, p. 43-45.
- Ministerio de Educación Ecuador, Entorno Natural y Social 2. De acuerdo al currículo de la Educación General Básica. Texto para Estudiantes, Quito, EDITOGRAN S.A., 2011, p. 74.
- ECUARUNARI, et. al, *Niñez Ecuador y sus derechos. El libro más divertido, para conocernos y aprender nuestros derechos*, Quito, NINA, 2008, s.p.
- M.I. Municipalidad de Guayaquil, Historia y Ciencias Sociales, Guayaquil, Santillana S.A., 2013, p. 12.

Entrevistas

- Entrevista realizada al docente, el Dr. Agustín Lao-Montes: jueves 12 de diciembre de 2013.
- Entrevista realizada al docente, el Dr. Matthias Abram: viernes 24 de enero de 2014, 12:01.
- Comunicación personal del Dr. Ariruma Kowii. Consulta realizada: viernes 14 de febrero de 2014.
- Entrevistas realizadas a expertos en el tema: Ruth Moya (22 de enero de 2014), Matthias Abram (24 de enero de 2014) y Consuelo Yáñez (22 de enero de 2014).
- Entrevista realizada al docente, el Dr. Nelson Reascos, miércoles 13 de noviembre de 2013.
- Entrevistas a objeto de estudio: Rectores, docentes, padres de familia y alumnos de las Unidades Educativas seleccionadas.
- Entrevista realizadas en Quito a funcionarios del Estado.
- Entrevistas realizadas en Guayaquil a funcionarios del Estado y Gobierno Autónomo Descentralizado.

Cursos

- Curso de cultura y lengua kichwa, dictado por el Dr. Ariruma Kowii, UASB-Sede Ecuador, miércoles 26 de febrero de 2014. 17:30.

FUENTES SECUNDARIAS

Publicaciones de valor teórico y metodológico

- Abram, Dr. Matthias “La Educación Bilingüe Intercultural en las Cuatro Nacionalidades de la Costa del Ecuador”, Quito, Prometeo Senescyt, 2013.
- Abram, Dr. Matthias “problemas y perspectivas de la educación bilingüe en Ecuador” en Wolfgang Küper comp., *Experiencias de la región Andina*, Quito, Abya-yala, 1993.

- Almeida, Ileana “Nacionalidades, Culturas y Lenguas en el Ecuador” en Iván Carvajal, et. all., *Historia, Cultura y Política en el Ecuador*, Quito, El Conejo, 1988.
- Almeida, Ileana y Arrobo, Nidia coords., *En defensa del pluralismo y la igualdad. Los derechos de los pueblos indios y el Estado*, Quito, Abya-Yala, 1998.
- Consuelo Yanéz Cossío, “Macac”: *Teoría y práctica de la educación indígena. Estudio de caso en el Ecuador*, Macac, Quito, s.f.
- De Souza Silva, José “El ‘día después del desarrollo en América Latina. Descolonizar la comunicación y la educación para liberar la gestión hacia la construcción de comunidades felices con modos de vida sostenibles”, Brasil, Pontificia Universidad Católica del Ecuador – PUCE Escuela de Trabajo Social – Carrera en Gestión Social, 2011.
- Estermann, Josef “Filosofía Andina. Estudio Intercultural de la Filosofía autóctona andina”, Quito, Abya-Yala, 1998.
- Oliveros, Roberto “Historia de la Teología de la Liberación” en *Mysterium Liberationis. Conceptos fundamentales de la Teología de la Liberación I*. Colección Estructuras y Procesos. Serie Religión, Madrid, 1990.
- Rodas, Raquel “Dolores Cacuango”, Comisión Nacional Permanente de Conmemoraciones Cívicas, Quito, 2007.
- Trujillo, Jorge “Los Oscuros Designios de Dios y del Imperio. El Instituto Lingüístico de Verano en el Ecuador”, Quito, El Conejo, 1981.
- Walsh, Catherine “Interculturalidad y (de) colonialidad: diferencia y nación de otro modo”, en *14ª Conferencia Internacional, Desarrollo e interculturalidad, Imaginario y Diferencia: la Nación en el Mundo Andino*, Universitária Candido Mendes, Rio de Janeiro, 2006.
- Walsh, Catherine “Interculturalidad crítica y educación Intercultural”, en Jorge Viaña, Luis Tapia y Catherine Walsh, eds., *Construyendo interculturalidad crítica*, La Paz, Convenio Andrés Bello-Instituto Internacional de Integración, 2010, p.76. (Las negrillas son nuestras).

Revistas

- Alberto Conejo, *Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador. La propuesta educativa y su proceso*, Quito, Revista Alteridad, 2008, p. 6. Recurso electrónico consultado en: http://alteridad.ups.edu.ec/documents/1999102/3557408/v3n5_Conejo.pdf (Lunes 17 de febrero, 09:28).
- Catalina Vélez, *Trayectoria de la Educación Intercultural en Ecuador*, Buenos Aires, Revista Educación y Pedagogía, 2008, p. 103-112. Recurso electrónico consultado en: <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/9886/9083> (jueves 2 de enero, 2014, 16:00).
- Ruth Moya, *Reformas educativas e interculturalidad en América Latina*, s.c., Revista Iberoamericana de Educación. Número 17. Educación, Lenguas, Culturas, 1998, p. 64, en: <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie17a05.pdf> (Recurso electrónico consultado: sábado 15 de febrero, 2014, 16:30).
- Matthias Abram, et. al. Eds., *Pueblos indígenas y educación*, Quito, Ediciones Abya-Yala, 2013, p. 9-10.

Fuentes de internet

- Misión Andina del Ecuador, *Informe No. 1*, Quito, UNESCO, 1966. Recurso electrónico consultado en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001591/159118sb.pdf> (Lunes 17 de febrero, 08:48).
- Mónica Abendaño, et al., *Las relaciones públicas en Ecuador. Su historia*, s.c., UTPL, 2010, p. 9. Recurso electrónico consultado en: <http://relacionespublicas.utpl.edu.ec/wp-content/uploads/2011/05/Historia-de-las-Relaciones-P%C3%BAblicas-en-Ecuador1.pdf> (lunes 17 de febrero, 2014, 10:30).
- Fundación Tierra, *Derechos Indígenas. Convenio N° 169. Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas*, La Paz, 2009, p. 13. Disponible en: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCoQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.ftierra.org%2Findex.php%3Fopcion%3Dcom_docman%26task%3Ddoc_download%26gid%3D685%26Itemid%3D65&ei=J_WcUpuMM9KekQf7xYGoBw&usg=AFQjCNG44KYOHqYvWqhv5TxACReRRnereQ&sig2=SFO2w-

potvHWJ2ML48qQRg&bvm=bv.57155469,d.eW0&cad=rja (Recurso electrónico consultado: martes 28 de enero, 2014. 19:00).

- Jorge Gómez Rendón, “Deslindes lingüísticos en las tierras bajas del pacífico ecuatoriano”, *Revistas Cuadernos de Investigación* 10, primera parte, s.c., 2011 actualizado 2014. Enlace electrónico disponible en: <http://revistas.arqueo-ecuatoriana.ec/es/cuadernos-de-investigacion/cuadernos-de-investigacion-10/249-deslindes-lingueisticos-en-las-tierras-bajas-del-pacifico-ecuatoriano-primer-partel>
- Ariruma Kowii, *Por un calendario cívico plurinacional*, en: <http://www.hoy.com.ec/noticias-ecuador/por-un-calendario-civico-plurinacional-106064.html> (Recurso electrónico consultado: domingo 2 de febrero, 21:47)
- José Sánchez-Parga, *Procesos Lingüísticos y estrategias bilingües y cambio cultural en la comunidad andina ecuatoriana*, Quito, simposio: la gestión del multilingüismo: ¿Qué futuro para los idiomas indígenas minorizados? (ET/DH7), s.f., p. 8. Recurso electrónico consultado en <http://www.reseau-amerique-latine.fr/ceisal-bruxelles/ET-DH/ET-DH-7-SANCHEZ%20PARGA.pdf> (lunes 17 de febrero de 2014, 22:35).
- Programa Desarrollo y Diversidad Cultural para la Reducción de la Pobreza y la Inclusión Social, ejecutado por el Ministerio Coordinador de Patrimonio del Ecuador, con el apoyo técnico del Sistema de las Naciones Unidas y el financiamiento del Fondo para el Logro de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (España). Ver: [http://www.unicef.org/ecuador/nacionalidades_y_pueblos_indigenas_web\(1\).pdf](http://www.unicef.org/ecuador/nacionalidades_y_pueblos_indigenas_web(1).pdf) (Recurso electrónico consultado: sábado 15 de febrero de 2014, 17:35).

ANEXOS

Mural 1. Salón de clases de la Unidad Educativa Santiago de Guayaquil.

Cuadro 1. Malla curricular Educación General Básica.

Cuadro 2. Malla curricular del Bachillerato General Unificado.

Cuadro 3. Malla curricular del Bachillerato General Unificado Intercultural Bilingüe.

Imagen 1. Ilustración interna de cuadernos de estudiantes.

Imagen 2. Daniella, en el patio de la Unidad Educativa Santiago de Guayaquil.

Mural 2. Institución Educativa Sultana de los Andes.

Mural 3. Institución Educativa Sultana de los Andes.

Imagen 3. Ilustración interna de libro para estudiantes.

Imagen 4. Portadas Kukayu pedagógico, 2013.

Imagen 5. Ilustración interior del Kukayu pedagógico.

Imagen 6. Ilustración interna del texto Niñez Ecuador y sus derechos.

Imagen 7. Ilustración interna de libro para estudiantes.

Ilustración 1. Estimación del gasto por estudiante Ecuador, 1995 – 2008.

Ilustración 2. Estimación del gasto por docente Ecuador, 1995 – 2008.

ASIGNATURAS	HORAS SEMANALES DE CLASE POR ASIGNATURA / AÑOS DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA									
	1.º	2.º	3.º	4.º	5.º	6.º	7.º	8.º	9.º	10.º
LENGUA Y LITERATURA		12	12	9	9	9	9	6	6	6
MATEMÁTICA		8	8	7	7	7	7	6	6	6
ENTORNO NATURAL Y SOCIAL	25	5	5	-	-	-	-	-	-	-
CIENCIAS NATURALES		-	-	5	5	5	5	4	4	4
ESTUDIOS SOCIALES		-	-	4	4	4	4	4	4	4
EDUCACIÓN ESTÉTICA	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
EDUCACIÓN FÍSICA	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
LENGUA EXTRANJERA		-	-	-	-	-	-	5	5	5
CLUBES		3	3	3	3	3	3	3	3	3

Cuadro 1. Malla curricular Educación General Básica.⁶⁶

MALLA CURRICULAR DEL BACHILLERATO GENERAL UNIFICADO

Asignaturas	Primer año horas	Segundo año horas	Tercer año horas
Física	4		
Química	4		
Físico Química		4	
Biología		4	
Historia y Ciencias Sociales	4	4	
Lengua y Literatura	4	4	4
Matemática	4	4	4
Idioma Extranjero	5	5	5
Emprendimiento y Gestión		2	2
Desarrollo del Pensamiento Filosófico	4		
Educación para la Ciudadanía		4	3
Educación Física	2	2	2
Educación Artística	2	2	
Informática Aplicada a la Educación	2		
Total	35	35	20
Horas a discreción de cada plantel (en el Bachillerato en Ciencias)	5	5	5
Horas adicionales al Bachillerato en Ciencias	0	0	15 (optativas)
Horas adicionales al Bachillerato Técnico	10	10	25
Total Bachillerato en Ciencias	40	40	40
Total Bachillerato Técnico	45	45	45

Cuadro 2. Malla curricular del Bachillerato General Unificado.

⁶⁶ Ministerio de Educación, *Malla Curricular Educación General Básica*, s.c., 2014, Recurso electrónico consultado en: <http://educacion.gob.ec/malla-curricular-educacion-general-basica/> (Martes 25 de marzo de 2014).

Asignaturas del Tronco Común del Bachillerato Intercultural Bilingüe	1º año		2º año		3º año	
	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6
Física	4	4				
Química	4	4				
Física y Química			4	4		
Biología			4	4		
Historia y Ciencias Sociales	4	4				
Lengua y Literatura	4	4	4	4	4	4
Lengua Extranjera	4	4	4	4	4	4
Lengua y Literatura de la Nacionalidad	4	4	4	4	4	4
Matemática	4	4	4	4	4	4
Emprendimiento y Gestión			2	2	2	2
Desarrollo del Pensamiento Filosófico	2	2				
Educación para la Ciudadanía			2	2		
Educación Artística			2	2		
Educación Física	2	2	2	2	2	2
Cosmovisión de la Nacionalidad	3	3	3	3		
Total de horas comunes obligatorias	35	35	35	35	20	20
<i>HORAS ADICIONALES AL BACHILLERATO EN CIENCIAS</i>	5	5	5	5	20	20
Total de Horas semanales, Bachillerato en Ciencias	40	40	40	40	40	40
<i>HORAS ADICIONALES AL BACHILLERATO TÉCNICO</i>	10	10	10	10	25	25
Total de Horas semanales, Bachillerato Técnico	45	45	45	45	45	45

Cuadro 3. Malla curricular del Bachillerato General Unificado Intercultural Bilingüe.⁶⁷

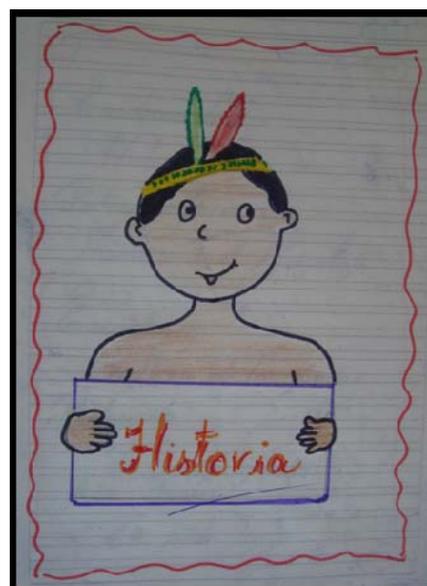


Imagen 1. Ilustración interna de cuadernos de estudiantes.

⁶⁷ Información extraída del Registro Oficial No. 94 del 3 de octubre de 2013.



Imagen 2. Daniella, en el patio de la Unidad Educativa *Santiago de Guayaquil*.



Mural 2. Institución Educativa *Sultana de los Andes*



Mural 3. Institución Educativa Sultana de los Andes

Formación para la democracia

Buen vivir | **Vivimos la diversidad**

 **Escucha** atentamente a tu maestro o maestra.



Nina es shuar. En la selva donde vive, los niños y niñas se divierten trepando a los árboles, persiguiendo a los monos y nadando en los ríos.

Lucho es afroecuatoriano. Sus amigos y él juegan en la playa, se bañan en el mar y pasean en lanchas.



Imagen 3. Ilustración interna de libro para estudiantes.⁶⁸

⁶⁸ Ministerio de Educación Ecuador, *Entorno Natural y Social 2. De acuerdo al currículo de la Educación General Básica*, Quito, Don Bosco, 2011, p. 74.



Imagen 4. Portadas *Kukayu pedagógico*, 2013.

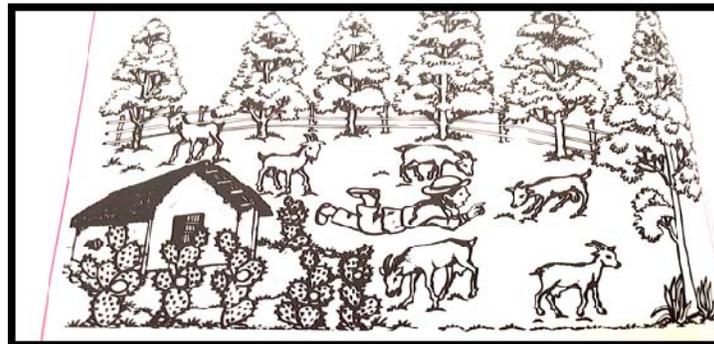


Imagen 5. Ilustración interior del *Kukayu pedagógico*.⁶⁹

⁶⁹ Ministerio de Educación, DINEIB, *Kukayu pedagógico. Kichwa 3*, 2013, p. 37.



Imagen 6. Ilustración interna del texto *Niñez Ecuador y sus derechos*.⁷⁰



Imagen 7. Ilustración interna de libro para estudiantes.⁷¹

⁷⁰ ECUARUNARI, et. al, *Niñez Ecuador y sus derechos. El libro más divertido, para conocernos y aprender nuestros derechos*, Quito, NINA, 2008, s.p.

⁷¹ M.I. Municipalidad de Guayaquil, *Talleres 1 Lengua y Literatura nuevo bachillerato*, Guayaquil, Santillana S.A., 2013, p.13.

AÑO	ALUMNOS					PRESUPUESTO (USD millones)		GASTO POR ALUMNO (USD por estudiante)	
	EIB (a)	Hispana (b)	Fiscales (c=a+b)	No Fiscales (d)	Total Nacional (e=c+d)	EIB (f)	Hispana (g)	EIB (f-f/a)	Hispana (i-g/b)
1995	36,296	1,941,965	1,978,261	722,491	2,700,752	9.7	355.7	268.54	183.16
1996	38,180	1,999,009	2,037,189	727,020	2,764,209	12.2	404.0	319.11	202.12
1997	81,973	2,069,063	2,151,036	789,619	2,940,655	10.8	321.8	131.14	155.55
1998	74,743	2,086,406	2,161,149	782,693	2,943,842	15.2	410.9	203.21	196.94
1999	84,253	2,091,531	2,175,784	834,428	3,010,212	17.2	286.8	203.86	137.14
2000	94,067	2,103,311	2,197,378	856,359	3,053,737	8.8	216.9	94.08	103.15
2003	102,478	2,085,511	2,187,989	996,273	3,184,262	26.8	529.2	261.15	253.76
2004	108,618	2,091,864	2,200,482	1,017,323	3,217,805	31.8	667.2	292.50	318.93
2005	110,395	2,120,227	2,230,622	1,060,124	3,290,746	34.9	738.1	316.46	348.11
2006	108,955	2,191,816	2,300,771	1,076,856	3,377,627	39.5	832.9	362.19	380.00
2007	110,897	2,292,977	2,403,874	1,073,263	3,477,137	48.5	973.1	437.54	424.37
2008	111,044	2,639,116	2,750,160	1,074,689	3,824,849	61.2	1,269.1	551.51	480.88
Crecimiento	205.9%	35.9%	39.0%	48.7%	41.6%				

Ilustración 1. Estimación del gasto por estudiante Ecuador, 1995 – 2008.⁷²

⁷² Fuente: Ministerio de Finanzas y Ministerio de Educación. (UNICEF, s.f.: 31).

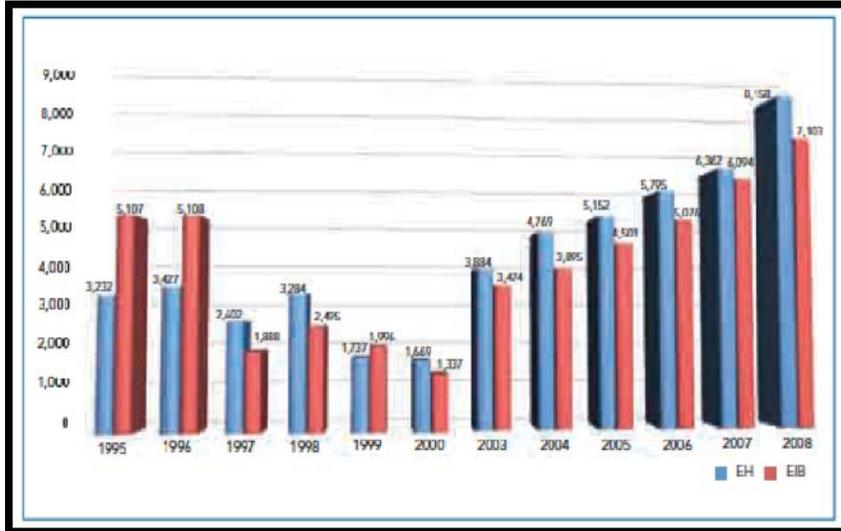


Ilustración 2. Estimación del gasto por docente Ecuador, 1995 – 2008.⁷³

⁷³ Fuente: Ministerio de Finanzas y Ministerio de Educación. (UNICEF, s.f.: 33).