

**Universidad Andina Simón Bolívar**

**Sede Ecuador**

**Área de Educación**

Maestría en Innovación en Educación

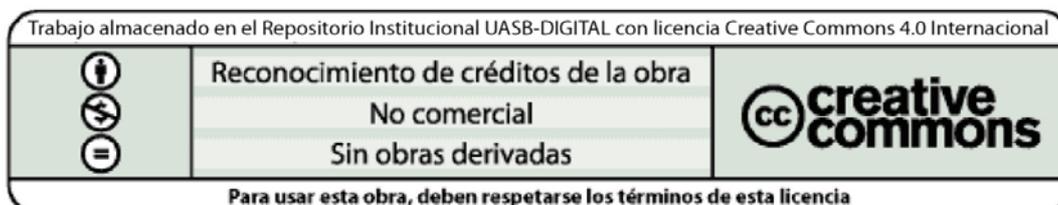
## **La educación superior en territorio achuar**

**Carrera de Educación Intercultural Bilingüe en Wasakentsa**

Francisco Xavier Rodríguez Mazón

Tutora: María Antonia Manresa Axisa

Quito, 2019





## **Cláusula de cesión de derecho de publicación**

Yo, Francisco Xavier Rodríguez Mazón, autor de la tesis intitulada “La educación superior en territorio achuar: carrera de Educación Intercultural Bilingüe en Wasakentsa”, 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 Máster en Innovación en Educación 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 formato virtual, electrónico, digital u 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.

Fecha: 01 de octubre del 2018

Firma



## Resumen

El objetivo de este trabajo ha sido conocer cómo perciben el desarrollo de la carrera de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en Wasakentsa (territorio achuar), los estudiantes achuar, para relacionar esta información con los ejes de la EIB (educativo, intercultural y bilingüe), reconocer qué aspectos se podrían mejorar, y así, plantear algunas sugerencias a la carrera.

En la investigación de campo se realizaron entrevistas semi-estructuradas a los sujetos que participan en el proceso educativo, tomando en cuenta, principalmente, la información brindada por los alumnos achuar, quienes hablaron acerca de su trayectoria educativa (escuela y colegio), las aspiraciones que tienen al alcanzar el título universitario y las experiencias que vivieron en el transcurso de la carrera.

Al analizar la información recolectada en campo, en relación con los tres ejes de la EIB, se identificaron algunos aspectos que se podrían mejorar, a partir de lo cual, se plantearon varias sugerencias, sobre todo, en temas de didáctica, convivencia entre culturas, preservación y uso de la lengua materna, y dominio del español.

Palabras clave: nacionalidad achuar, salesianos, Wasakentsa, educación intercultural bilingüe, formación docente, universidad, aspiraciones, trayectoria educativa, lengua materna, capital simbólico, capital económico, capital cultural, capital lingüístico, capital político.



Dedico este trabajo de investigación a mi querida hija Martina.



## **Agradecimientos**

Mi agradecimiento a quienes colaboraron en la realización de esta investigación: El director de carrera de EIB-UPS, Sebastián Granda, quien la autorizó y brindó una entrevista, la tutora Antonia Manresa, quien apoyó y dirigió el trabajo, y las personas de la Misión Salesiana Wasakentsa que concedieron las entrevistas: Padre Domingo Bottasso, Padre Marcelo Coronel, misionera Flavia Pereira, y 20 estudiantes (2 mujeres achuar, 17 hombres achuar, y 1 mujer shuar).



## Tabla de contenidos

Introducción.....	15
Capítulo primero.....	17
Marco teórico.....	17
1. Problema de investigación.....	17
2. Orientaciones teóricas.....	18
2.1 Trayectoria educativa y aspiraciones.....	19
2.2. ¿Qué es la EIB?.....	22
2.3. La EIB en el Ecuador.....	24
2.4. Ejes para la formación de docentes de EIB.....	26
3. Objetivos.....	32
4. Metodología.....	33
Capítulo segundo.....	35
Contextualización del proyecto EIB-UPS de Wasakentsa.....	35
1. Nacionalidad achuar.....	35
2. Instrucción en territorio achuar.....	36
2.1. Escolarización achuar oficial.....	38
2.2. Efectos de la escolarización.....	39
3. Proyecto EIB-UPS en Wasakentsa.....	41
3.1. Entrada de la EIB-UPS en territorio achuar.....	41
Capítulo tercero.....	45
Experiencia educativa en la EIB-UPS de Wasakentsa.....	45
1. Trayectoria educativa.....	45
1.1. Periodo de educación con profesores shuar.....	46
1.2. Periodo de educación con profesores achuar, mestizos y extranjeros.....	47
1.3. Trayectoria educativa de los padres de los estudiantes achuar.....	49
2. Aspiraciones.....	49
2.1. Acumular <i>capital cultural</i> : obtener título universitario, habilidades docentes y hacer material educativo propio.....	50
2.2. Acumular <i>capital económico</i> : conseguir un trabajo remunerado.....	51
2.3. Acumular <i>capital social</i> , especialmente <i>capital político</i> : conseguir un cargo político.....	53
2.4. Acumular <i>capital lingüístico</i> : mejorar su dominio del idioma español.....	53
2.5. Tener las cualidades de “llevables” y preparados.....	54
2.6. Recuperar la lengua materna.....	57

2.7. Mejorar la educación de las próximas generaciones: servir al pueblo achuar .....	58
2.8. Acumular <i>capital simbólico</i> : lograr un reconocimiento social.....	58
3. Elementos de índole afectiva, social y cultural que generan y habilitan la incorporación de las aspiraciones .....	59
3.1. Deseos de padres, madres y rituales sagrados .....	60
3.2. Consejos de foráneos .....	60
3.3. Valoración de los otros achuar que son licenciados .....	61
3.4. Comparación con los logros educativos de sujetos de otros pueblos .....	61
4. Experiencia educativa en la carrera de EIB según cada eje.....	62
4.1. Eje educativo: experiencia en la carrera.....	62
4.1.1. ¿Pensamiento crítico? .....	62
4.1.2. ¿Pedagogía crítica? .....	64
4.1.3. ¿Conocimiento de los documentos legales del SEIB?.....	70
4.1.4. ¿Conocimientos de tecnologías: informática?.....	71
4.1.5. Análisis del eje educativo .....	71
4.2. Eje intercultural: experiencia en la carrera.....	72
4.2.1. ¿Valorización de la cultura achuar?.....	72
4.2.2. ¿Respeto e inclusión? .....	74
4.2.3. ¿Reivindicación política de la cultura indígena? .....	75
4.2.4. Análisis del eje intercultural.....	76
4.3. Eje bilingüe: experiencia en la carrera.....	77
4.3.1. ¿Revitalización de la lengua materna? .....	78
4.3.2. ¿Dominio lingüístico del segundo idioma? .....	79
4.3.3. Análisis del eje bilingüe.....	80
Capítulo cuarto.....	83
Carrera de EIB-UPS en Wasakentsa: sugerencias .....	83
1. Eje educativo: sugerencias.....	83
1.1. Deberes .....	83
1.1.1. Tomar en cuenta el dominio del español del estudiante .....	84
1.1.2. Considerar el conocimiento tecnológico del estudiante .....	85
1.1.3. Explicar con claridad el tema del deber y cómo deben hacerlo .....	85
1.1.4. Decirles la utilidad académica que tendría hacer ese deber .....	86
1.1.5. Revisar con atención y exigencia el contenido, autoría y proceso.....	87
1.2. Contenidos curriculares.....	87
1.2.1. Articular contenidos de clase al contexto achuar .....	88
1.2.2. Vincular contenidos de las clases a los documentos oficiales .....	88

1.3. Explicación de la materia .....	89
1.3.1. Abordar pocos temas y explicar despacio .....	89
1.4. Actividades en clase.....	90
1.4.1. Incluir a todos los estudiantes en la participación de clases.....	90
1.5. Enseñanza informática .....	90
1.5.1. Brindar cursos de informática .....	91
2. Eje intercultural: sugerencias .....	91
2.1. Situaciones de irrespeto .....	92
2.1.1. Organizar encuentros académicos que traten el tema del racismo en Quito.....	92
2.1.2. Realizar campañas de respeto al “otro” diferente.....	92
2.2. Falta de intercambios académicos y culturales entre estudiantes de EIB.....	93
2.2.1. Organizar encuentros interculturales .....	93
2.3. Poco conocimiento de Quito .....	94
2.3.1. Realizar paseos y encuentros con estudiantes quiteños .....	94
3. Eje bilingüe: sugerencias .....	94
<i>Acerca de la revitalización de la lengua materna .....</i>	94
3.1. Uso limitado de la lengua materna .....	95
3.1.1. Dar clases de achuar para docentes universitarios .....	95
3.1.2. Hacer productos culturales en lengua achuar .....	95
3.2. Tendencia al monolingüismo en la escuela.....	96
3.2.1. Reconocer y valorar a la lengua achuar .....	96
3.3. Desvalorización mestiza de la lengua achuar.....	96
3.3.1. Discutir el tema de la carrera y el mercado .....	97
<i>Acerca del aprendizaje del español.....</i>	97
3.4. Temor a equivocarse cuando hablan en clase.....	97
3.4.1. Tratar el tema del español en todas las materias .....	98
3.5. Comprensión difícil de los módulos de estudio.....	99
3.5.1. Enseñar técnicas de lectura .....	99
3.6. Malos entendidos acerca de las explicaciones del profesor .....	99
3.6.1. Analizar la escucha de los estudiantes .....	100
3.7. Escritura dificultosa.....	100
3.7.1. Revisar la escritura de los estudiantes.....	100
3.8. Ausencia de una materia que trate la lengua española .....	100
3.8.1. Dictar un curso de español .....	101
Conclusiones .....	103
Bibliografía .....	107



## Introducción

La educación superior en territorio achuar es relativamente reciente. Inició cuando la Universidad Politécnica Salesiana (UPS) creó el punto focal (ahora denominado centro de apoyo) de la carrera de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en Wasakentsa, cantón Taisha, provincia Morona Santiago, en el 2004. La UPS fundó este punto focal en el mismo lugar donde funcionaba, y sigue haciéndolo, el internado salesiano para bachillerato de estudiantes achuar, llevado a cabo por la Misión Salesiana Wasakentsa<sup>1</sup>

Actualmente, después de catorce años, se puede percibir que la EIB, como proyecto universitario, es un asunto que ya está internado en la dinámica social de la nacionalidad achuar del Ecuador, por lo cual, la forma cómo esté planteado desde la universidad es importante, no solo para los alumnos, sino también para la misma nacionalidad achuar.

Es fundamental para el desarrollo de un proyecto de EIB, el establecimiento de un diálogo respetuoso y una complementariedad entre las dos culturas, buscando preservar la lengua materna y los conocimientos ancestrales, y diseñando el programa según la realidad sociolingüística de cada pueblo indígena<sup>2</sup>, así como de sus aspiraciones. En el caso de EIB-UPS en Wasakentsa, no ha habido un seguimiento documentado acerca de cómo se ha desarrollado la experiencia educativa, la misma que tiene su particularidad, puesto que implica un proceso de profesionalización en docencia dentro del propio territorio achuar, llevado a cabo por una institución superior católica. Entonces, se estableció que un acercamiento a este problema de investigación, se lo puede lograr al escuchar las voces de los sujetos inmersos en la experiencia educativa: autoridades, docentes, voluntarios y estudiantes, principalmente estos últimos.

Después de un proceso de problematización de esta situación, surgió la pregunta de investigación: ¿De qué manera se podrían mejorar algunos aspectos de la carrera de EIB-UPS en Wasakentsa, para que esté más acorde con los ejes de la EIB referentes a la

---

<sup>1</sup> Congregación Salesiana, “La gran labor de los Salesianos en la Amazonía ecuatoriana con los indígenas Achuar”, ANS Agenzia Info Salesiana, 05 de diciembre de 2017, <http://www.infoans.org/es/secciones/noticias/item/4469-ecuador-la-gran-labor-de-los-salesianos-en-la-amazonia-ecuatorial-con-los-indigenas-achuar>

<sup>2</sup> Luis López y Wolfgang Küper, “La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas”, Revista iberoamericana de educación, (1999): 17-85.

formación de docentes y con las aspiraciones de los estudiantes achuar que están en concordancia con ideales actuales de su nacionalidad?

Cabe tomar en cuenta que, en el caso de EIB-UPS en Wasakentsa, no ha habido un seguimiento documentado acerca de cómo se ha desarrollado la experiencia educativa, así como, tampoco, existe un estudio de este proyecto educativo en particular, y tampoco, hay investigaciones sobre algún ámbito de la educación superior achuar, por lo cual, la información de campo que presenta este trabajo es nueva en esta temática, y pudo ser recolectada con mayor facilidad, porque el autor de esta investigación trabaja en la carrera de EIB de la UPS.

El trabajo se presenta de la siguiente forma:

El primer capítulo corresponde al marco teórico, donde se manifiesta cómo se problematizó la situación de la educación universitaria en territorio achuar, proceso que incluye la selección de las orientaciones teóricas, la construcción de la pregunta central (mencionada en un párrafo anterior) y los objetivos, y la designación de la metodología a usarse. Las orientaciones teóricas presentadas se desarrollan en base a la explicación de cinco categorías que acompañan todo el estudio: *trayectoria educativa, aspiraciones, eje educativo, eje intercultural y eje bilingüe*.

El segundo capítulo implica la contextualización el proyecto universitario de EIB en Wasakentsa, donde se muestra una descripción general de la nacionalidad achuar, una revisión de la historia educativa referente a la entrada de la educación primaria y secundaria en territorio achuar, junto a los posibles efectos de esta escolarización, y por último, la forma cómo entró la carrera de EIB en territorio achuar.

El tercer capítulo presenta la información recolectada en las entrevistas, en función de las categorías de análisis construidas en el primer capítulo. Los estudiantes entrevistados corresponden a los dos únicos grupos de estudiantes que estaban activos durante el tiempo de la investigación de campo (octubre 2017 a agosto 2018). Son los egresados que realizaban el trabajo de titulación y los alumnos que cursaban el cuarto nivel.<sup>3</sup>

El cuarto capítulo comprende algunas sugerencias a la carrera en base a la información recolectada en campo, organizadas según las mismas categorías de análisis, establecidas desde el primer capítulo.

---

<sup>3</sup> Se escribe primero a los estudiantes egresados, porque fueron ellos quienes dieron la mayor parte de información, al ser que han tenido un mayor recorrido en la carrera. A ellos se les entrevistó primero.

## Capítulo primero<sup>4</sup>

### Marco teórico

En este apartado se manifiesta cómo se construyó el problema de investigación, a partir de las primeras preguntas suscitadas acerca del tema de la educación superior salesiana en territorio achuar, y luego se indican las orientaciones teóricas del trabajo, los objetivos y la metodología de investigación.

#### 1. Problema de investigación

Al trabajar en la carrera de EIB de la UPS, se pudo conocer de la existencia del Centro de Apoyo Wasakentsa, que queda en territorio achuar, donde la UPS ofrece estudios superiores para ser licenciados en EIB, es decir, realiza formación de profesores de Educación Intercultural Bilingüe. En este Centro de Apoyo se desarrollan los encuentros de la carrera, que es de modalidad semipresencial.

En un momento dado se encargó al autor de este trabajo que realice un taller para los estudiantes de este Centro de Apoyo, acerca de cómo desarrollar los aspectos formales de su trabajo de titulación y, después, hacer un seguimiento y aprobación de este asunto, lo que permitió conocer del proceso educativo universitario de los estudiantes achuar. Este ligero acercamiento produjo muchas preguntas al respecto, y así, promovió que se lo escoja como el tema de investigación para la tesis de maestría. Para esto, había que establecer un planteamiento de problema, que fue desarrollándose a partir de las dudas sobre los siguientes puntos: las bases con las que se debería desarrollar una carrera de EIB; las características principales de la sociedad achuar; las características de la trayectoria educativa achuar en la escuela y colegio; la utilidad de la existencia de esta carrera para los achuar; las aspiraciones de los achuar para estudiar la universidad; el cumplimiento de la UPS-EIB con estas bases y las aspiraciones de los estudiantes; y qué se debería mejorar para impulsar este cumplimiento.

Para buscar aclaraciones sobre estos puntos, en varias conversaciones previas con docentes (internos y externos a la carrera), se escucharon diversas opiniones de los

---

<sup>4</sup> El formato de este trabajo está hecho según las indicaciones del *Manual de estilo*, publicado por la Universidad Andina Simón Bolívar (2017).

aspectos mencionados, por ejemplo: que es primordial el componente político en la carrera; que hay una necesidad económica de los achuar para estudiar; que los achuar no tienen graves problemas económicos ya que tienen muchos recursos en sus comunidades; que existe un choque cultural de los achuar con los mestizos, en el cual, ellos buscarían una inserción en la sociedad mestiza moderna; que hay dificultades para el aprendizaje de contenidos y tecnologías occidentales en los estudiantes, entre ellos, el uso de la computadora. Estas percepciones de los profesores sugerían que el problema refiere a un fenómeno educativo complejo (la EIB dirigida por salesianos en territorio achuar), el mismo que necesitaba una mayor clarificación.

Partiendo de estas nociones iniciales acerca del fenómeno, se estableció que el propósito de la investigación debía ser plantear sugerencias para mejorar el desarrollo de la carrera, para lo cual se tenía que investigar ¿en qué medida la carrera cumple con los requerimientos de una educación superior de EIB en el contexto achuar? Para un conocimiento más certero de estos requerimientos, se determinó que la información en campo debía recogerse de la voz de los sujetos inmersos en el proceso educativo, principalmente, de los estudiantes achuar, porque son casi todos los beneficiarios.<sup>5</sup>

Así, se concluyó con la *formulación del problema* expresada en la siguiente pregunta: ¿De qué manera se podrían mejorar algunos aspectos de la carrera de EIB-UPS en Wasakentsa, para que esté más acorde con los ejes de la EIB referentes a la formación de docentes y con las aspiraciones de los estudiantes achuar que están en concordancia con ideales actuales de su nacionalidad?

## **2. Orientaciones teóricas**

De la pregunta de investigación se desprendieron algunas preguntas específicas que necesitaban ser respondidas desde la determinación de las orientaciones teóricas de la investigación.<sup>6</sup>

En primer lugar, se requirió determinar una orientación teórica para hablar de las aspiraciones de los estudiantes, para lo cual se acogió la teoría social de Pierre Bourdieu, en lo que respecta al individuo como agente que busca (aspira) adquirir o aumentar capital en cualquiera de sus tipos: simbólico, cultural, económico, social, lingüístico. De esta

---

<sup>55</sup> También hay un muy reducido grupo de estudiantes shuar.

<sup>6</sup> Las preguntas específicas que se deben responder gracias a la investigación de campo están guiadas por las orientaciones teóricas del estudio.

forma, se consideró que el uso de los conceptos de Bourdieu permite hacer una lectura de la percepción de los sujetos achuar de la lógica occidental, con la que están interactuando, en este fenómeno social y educativo.

En segundo lugar, se necesitó definir cuáles serían los ejes para la formación de docentes en EIB en el contexto ecuatoriano, para lo cual se realizó una investigación bibliográfica acerca de la EIB en términos generales, la EIB en el Ecuador, y una vez que se definieron los ejes (educativo, intercultural y bilingüe), se determinaron los componentes de cada uno que podrían ser los idóneos para la formación de docentes en EIB. Para realizar estas determinaciones, se acogió una postura que reconoce la EIB institucionalizada como un escenario de posibilidades para la reivindicación de los pueblos indígenas, en el sentido social, político y lingüístico, y también para la adquisición de herramientas para poder resistir y convivir con la cultura mestiza.

Desde esta postura, en el eje educativo, se acogieron, principalmente, los objetivos del Modelo de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB) y la idea de Paulo Freire acerca de una educación liberadora antes que bancaria. En el eje intercultural, se adoptó la posición de la interculturalidad como intrínseca en la propia cultura y como una posibilidad de reconocimientos entre distintos, desde una perspectiva antropológica planteada por José Sánchez Parga, así mismo, se tomaron los planteamientos del SEIB relativos a los derechos de los sujetos a mantener elementos de su propia cultura en la educación, y se resaltó la importancia del componente político como una herramienta para la interrelación entre las culturas y para resistir las prácticas excluyentes y discriminatorias. En el eje bilingüe, principalmente, se consideró la importancia del aprendizaje en lengua materna promulgado por el MOSEIB y los alcances del bilingüismo que manifiesta Luis Enrique López.

A continuación, se indican estas orientaciones teóricas seleccionadas, en base al problema de investigación y la postura del autor del estudio.

## **2.1 Trayectoria educativa y aspiraciones**

Bourdieu define la *trayectoria* “como serie de las posiciones sucesivamente ocupadas por un mismo agente (o un mismo grupo) en un espacio en sí mismo en movimiento y sometido a incesantes transformaciones”<sup>7</sup>, es decir, la trayectoria de un

---

<sup>7</sup> *Ibíd.*

individuo se desarrolla en un *espacio social*, el mismo que es “un conjunto de relaciones o un sistema de posiciones sociales [donde] se definen las unas en relación a las otras”.<sup>8</sup> En esta estructura de relaciones que está en “movimiento y sometida a incesantes transformaciones”,<sup>9</sup> se desenvuelve el sujeto al que Bourdieu le otorga la categoría de *agente*, el cual tiene una posición en el *espacio*, en base a la acumulación de *capital* en comparación con los otros agentes.

En las trayectorias de vida de los sujetos heredan (no biológicamente, sino por la convivencia) y adquieren *habitus*, que son estructuras estructuradas y estructurantes, adquiridas socialmente e incorporadas en los agentes como disposiciones para actuar, sentir, pensar y percibir. Así, no son innatos y su formación depende de la posición que los *agentes* ocupan<sup>10</sup> en el *espacio social* —en cualquiera de sus campos específicos—. Un ejemplo son las *aspiraciones* de los *agentes* con respecto a la educación, las mismas que adquieren en función de la posición que han ocupado en distintos campos, entre ellos, el educativo, es decir, en la formación de las aspiraciones influye la *trayectoria educativa*.

Entonces, la *trayectoria educativa* se refiere al camino recorrido por el agente en las instituciones educativas, donde han ocupado determinadas posiciones sociales con respecto a los otros agentes, y las *aspiraciones* son los *habitus*, en el sentido de que son las formas de valorar los beneficios de la educación, con la intención de alcanzarlos.

García Canclini dice que “en cuanto sistema de disposiciones, no somos nosotros quienes poseemos el *habitus* sino que es el *habitus* quien nos posee a nosotros”.<sup>11</sup> Se pueden distinguir los *habitus primarios*, “constituidos por las disposiciones más antiguas y duraderas” (por ejemplo, la familiar) y los *secundarios* que son posteriores, entre los cuales se puede identificar, por ejemplo, al *habitus escolar*. Accardo dice que el *habitus* está en vías de reestructuración,<sup>12</sup> por lo cual, es mutable.

Las *aspiraciones* del estudiante también son *habitus* que remiten a disposiciones de valoración, en este caso, de la carrera universitaria, el título, efectos beneficiosos, etc., y de igual forma, producen acciones en los estudiantes. Estos *habitus* podrían dominar al sujeto como dice Canclini, pero también podrían ser modificados como dice Accardo. Aquí se hace aún más importante destacar la *trayectoria educativa* del sujeto, como un

---

<sup>8</sup> García Inda, Andrés, “Introducción. La razón del derecho: entre habitus y campo”, en *Poder, derecho y clases sociales*, de Pierre Bourdieu (Bilbao: Desclée, 2001), 15.

<sup>9</sup> Bourdieu, *Razones prácticas*, 82.

<sup>10</sup> *Ibíd.*

<sup>11</sup> *Ibíd.*, 28.

<sup>12</sup> *Ibíd.*

encadenamiento de posiciones socio-históricas de un individuo, donde se heredan, generan y se modifican los *habitus*, en este caso, el de las *aspiraciones* con respecto a la educación universitaria en EIB.

Leer la *trayectoria*, en este caso, *educativa*, de un sujeto es fundamental, porque permite una comprensión de posición. Como dice Bourdieu:

Tratar de comprender una vida como una serie única y suficiente en sí de acontecimientos sucesivos, sin más vínculo que la asociación a un sujeto cuya constancia no es sin duda más que la de un nombre propio, es más o menos igual de absurdo que tratar de dar razón de un trayecto en el metro sin tener en cuenta la estructura de la red, es decir la matriz de las relaciones objetivas entre las diferentes estaciones.<sup>13</sup>

A continuación, se concatenan estas categorías de *trayectoria educativa* y *aspiraciones* con otros conceptos de la teoría de acción social de Bourdieu, con el objeto de poder esclarecer cómo están relacionados con la vida social del estudiante y su pueblo, desde esta perspectiva teórica, más aún, considerando que, para Bourdieu, el agente busca adquirir o acumular *capital* en alguna de sus formas, o sea, tiene *aspiraciones* que atañen a ganar *capital*.

El *capital* se acumula a lo largo del tiempo en su forma objetivada o interiorizada (incorporada) (Bourdieu, 2001).<sup>14</sup> Existen tipos de capital, entre los cuales se encuentran:

El *capital económico* se refiere a los bienes materiales y al dinero.

El *capital cultural*:

Está ligado a conocimientos, ciencia, arte [...], puede existir bajo tres formas: en *estado incorporado*, es decir, bajo la forma de disposiciones durables (*habitus*) relacionadas con determinado tipo de conocimientos, ideas, valores, habilidades, etc.; en *estado objetivado*, bajo la forma de bienes culturales, cuadros, libros, diccionarios, instrumentos, etc.; y en *estado institucionalizado*, que constituye una forma de objetivación, como lo son los diferentes títulos escolares.<sup>15</sup>

El *capital escolar* es el capital cultural que se adquiere en el sistema escolar. El *capital lingüístico* corresponde al dominio de una o varias lenguas.

El *capital social* abarca las relaciones sociales de un agente y su pertenencia a uno o varios grupos sociales. El *capital político* es un tipo de *capital social*<sup>16</sup> que implica la posesión de cargos políticos y establece ciertos privilegios por esta posición.

---

<sup>13</sup> Pierre Bourdieu, *Razones prácticas* (Barcelona: Anagrama, 1997), 82.

<sup>14</sup> Pierre Bourdieu, *Poder, derecho y clases sociales* (Bilbao: Desclée, 2001).

<sup>15</sup> Alicia Gutiérrez, *Las prácticas sociales: una introducción a Pierre Bourdieu* (Buenos Aires: Ferreyra, 2005), 36-37.

<sup>16</sup> Bourdieu, *Razones prácticas*.

El *capital simbólico* “es la forma que adoptan los diferentes tipos de capital una vez que son percibidos y reconocidos como legítimos”.<sup>17</sup> Este reconocimiento social es consciente e inconsciente.

La existencia de un *capital* implica que hay un *campo* donde los *agentes* luchan por acumularlo. Quienes participan en el *campo* conocen las reglas del juego: los que dominan el *capital* acumulado adoptan estrategias de preservación, mientras que los desprovistos de *capital* o recién llegados<sup>18</sup> tratan de conseguirlo.

## 2.2. ¿Qué es la EIB?

Históricamente, los sistemas educativos de América Latina tuvieron una perspectiva uniformizadora<sup>19</sup>; los indígenas eran excluidos de educación formal, y cuando tuvieron acceso, muchas veces, se intentó adaptarles a los ideales de la cultura dominante y a su lengua, rechazando la lengua materna. Así, para los indígenas de los países hispanos, este proceso fue homogeneizador,<sup>20</sup> en el que se les impuso una “asimilación forzosa”<sup>21</sup> tanto cultural como lingüística, con una educación de poca calidad. A la vez, desde los discursos oficiales, se buscaba justificar la desigualdad social que ellos vivían, en lo que respecta a las condiciones de vida y al acceso político. En resistencia a estas políticas y prácticas educativas y cotidianas de dominación, marginación y homogeneización, y por la necesidad legítima de que los grupos indígenas sean actores más activos en su devenir político, social, económico y educativo, surgió el proyecto de la EIB, como bandera de reivindicación.

La EIB planteó una revalorización en los educandos de su propia cultura, para que participen en un diálogo intercultural respetuoso, donde se promueva la valoración y reconocimiento de su cultura y lengua materna, así como el aprendizaje de los conocimientos de la otra cultura, incluida la lengua. Este diálogo comprende “la relación

---

<sup>17</sup> Bourdieu, *Poder, derecho y clases sociales*, 106.

<sup>18</sup> Néstor García Canclini, “Introducción: La sociología de la cultura”, en *Sociología y cultura*, de Pierre Bourdieu, (México: Grijalbo, 1990).

<sup>19</sup> López y Küper, “La educación intercultural bilingüe en América Latina”.

<sup>20</sup> Sabine Speiser, “El para qué de la interculturalidad en la educación”, en *Interculturalidad y Educación: diálogo para la democracia en América Latina*, ed. Ruth Moya, (Quito: Abya Yala, 1999), 85.

<sup>21</sup> *Ibíd.*

curricular entre los saberes, conocimientos y valores propios o apropiados de las sociedades indígenas y aquellos desconocidos y ajenos”,<sup>22</sup> desde una perspectiva crítica.

Este reconocimiento cultural es un asunto fundamental en la EIB, y ratificado por los autores Monsonyi y Rengifo (1986), citados por López,<sup>23</sup> cuando mencionan lo siguiente:

La EIB tendrá como punto de partida a las lenguas y culturas de las respectivas etnias, las cuales constituirán las formas y contenidos básicos del proceso educativo formal. A estos elementos originarios se les va agregando —en forma gradual, no conflictiva ni sustitutiva— todas aquellas áreas temáticas tomadas de la cultura mayoritaria que el educando indígena requiere para una formación integral que, aun siendo específica, en ningún caso lo dejará en desventaja frente al alumno no indígena.

La EIB busca el desarrollo de las habilidades comunicativas de los educandos en dos idiomas, —o incluso pueden ser más—, tanto en el plano oral como en el escrito. Para este propósito, la educación es impartida en un idioma amerindio y en otro de origen europeo,<sup>24</sup> en el caso ecuatoriano, el español, evitando que este segundo idioma, el de la cultura dominante, reemplace al primero, es decir, con la precaución de que la EIB no sea un instrumento de conversión a una comunidad monolingüe, debido a una muerte progresiva de la lengua materna, ancestral.

Para cumplir con estos propósitos de preservación cultural y lingüística y aprendizaje de otra cultura, la EIB ofrece que cada proyecto sea contextualizado, o sea, que considere el proceso histórico, las características sociolingüísticas específicas y las necesidades y aspiraciones de los educandos y su comunidad, de tal modo que exista una diversificación curricular y una descentralización de las responsabilidades y atribuciones, para diseñar propuestas curriculares hechas a la medida<sup>25</sup>. Con esto, la EIB no produce un monólogo de una sociedad dominante a otra, sino es un escenario dialógico.

El diálogo que promueve la EIB “solo tendrá significación, impacto y valor cuando esté asumida de manera crítica, como acto pedagógico-político que procura

---

<sup>22</sup> López y Küper, “La educación intercultural bilingüe en América Latina”, 28.

<sup>23</sup> Luis López, Ruth Moya y Rainer Enrique Hamel, “Pueblos indígenas y educación superior en América Latina y El Caribe”, en *Interculturalidad, educación y ciudadanía: perspectivas latinoamericanas*, ed. Luis López, (La Paz: Plural editores, 2009), 142.

<sup>24</sup> López y Küper, “La educación intercultural bilingüe en América Latina”.

<sup>25</sup> López, Moya y Hamel, “Pueblos indígenas y educación superior en América Latina y El Caribe”.

intervenir en la refundación de la sociedad, como decía Paulo Freire”,<sup>26</sup> de manera que el estudiante desarrolle una visión analítica acerca de la relación de su pueblo con el Estado y la sociedad, lo cual contribuye a una inserción legítima en los procesos políticos, económicos, sociales y educativos de un país, en interés de mejorar las condiciones de vida de su pueblo, lograr su reconocimiento y fomentar su preservación cultural.

En definitiva, la EIB debe ofrecer una educación de calidad que impulse en los docentes y estudiantes una revalorización de las culturas ancestrales en convivencia con la occidental, y desarrolle las habilidades comunicativas en ambas lenguas. Con estos logros, el estudiante tendrá más posibilidades de desarrollar una perspectiva política, de desenvolverse más fácilmente en diversos contextos y de defender los derechos de su pueblo.

### 2.3. La EIB en el Ecuador

La EIB en el Ecuador se ha construido de una serie de experiencias educativas que han nacido de las exigencias de las organizaciones indígenas en relación al Estado, en estas tensiones han estado presentes también otras organizaciones como las ONG. Ruth Moya refiere a la participación política indígena del siguiente modo:

En Ecuador [...], la participación indígena ha dependido mayoritariamente del grado de la organización indígena, de su capacidad de negociación, del nivel de articulación de este movimiento social con la sociedad política y de su interlocución con la sociedad civil. De hecho, es uno de los pocos países donde los niveles de participación indígena, en materia de gestión y administración de la EBI, han sido consensuados entre las organizaciones indígenas y el Estado, a través de mecanismos de participación rotativa y porcentual de las organizaciones indígenas.<sup>27</sup>

Estas experiencias se pueden ubicar en dos periodos, el primero abarca desde la década de los cuarenta a la de los setenta, el cual correspondería a la “educación indígena”;<sup>28</sup> inicia cuando Dolores Cacuango, junto a algunas mujeres quiteñas y dirigentes indígenas, organizó un grupo de escuelas bilingües en Cayambe, provincia de Pichincha.<sup>29</sup>

---

<sup>26</sup> Catherine Walsh, “Interculturalidad crítica y educación intercultural”, (2009), file:///C:/Users/frodriguez/Downloads/interculturalidad%20critica%20y%20educacion%20intercultural.pdf., 2.

<sup>27</sup> Ruth Moya, “Prólogo”, en *Interculturalidad y Educación: diálogo para la democracia en América Latina*, ed. Ruth Moya, (Quito: Abya Yala, 1999), ix.

<sup>28</sup> Catalina Vélez, “Trayectoria de la educación intercultural en Ecuador”, *Educación y Pedagogía*, (2008: 103-112), 104.

<sup>29</sup> MOSEIB.

El segundo periodo empieza en los ochenta, década considerada por Catalina Vélez como la “etapa histórica en la que se forjan las iniciativas y las propuestas más significativas de la educación indígena en Ecuador”<sup>30</sup>. En este periodo se consolida la EIB en el marco legal ecuatoriano, es decir, su oficialización es más consistente.

Como se indica en el MOSEIB, se obtuvieron varios logros legales, como los siguientes: en 1982 se oficializó la educación bilingüe bicultural, estableciéndose en las zonas de predominante población indígena, planteles primarios y medios donde se imparta instrucción en los idiomas quichua y castellano o su lengua vernácula. En 1988 se institucionalizó la educación intercultural bilingüe con la creación de la Dirección Nacional de Educación Indígena Intercultural Bilingüe (DINEIB). En 1993, hubo el reconocimiento oficial del Modelo de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB). En la Constitución de 1998 se garantizó el acceso a la educación de calidad y al Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (SEIB), como derecho colectivo (art. 84). En la Constitución del 2008 se declaró al Ecuador como país intercultural y plurinacional (art. 1), a los idiomas castellano, kichwa y shuar como lenguas de relación intercultural, y a los demás idiomas ancestrales como lenguas de uso oficial para los pueblos indígenas en las zonas donde habitan, con un respaldo del Estado, con el compromiso de respetar y estimular su conservación y uso (art. 2), también se promulgó el mantenimiento y fortalecimiento del SEIB de las nacionalidades indígenas del Ecuador, con criterios de calidad, desde la estimulación temprana hasta el nivel superior, conforme a la diversidad cultural, para el cuidado y preservación de las identidades y en consonancia con sus metodologías de enseñanza y aprendizaje (art. 57). En el 2010 se expidió la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES), donde se garantiza que el Sistema de Educación Superior debe promover y fortalecer el desarrollo de las lenguas, culturas y sabidurías ancestrales de los pueblos y nacionalidades del Ecuador en el marco de la interculturalidad (art. 13). En el 2011 se expidió la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI), en la cual se corrobora la vigencia del MOSEIB, y se determinan los principios y fines generales que orientan la educación ecuatoriana en el marco del Buen Vivir, la interculturalidad y la plurinacionalidad” (art. 1).<sup>31</sup>

---

<sup>30</sup> Vélez, “Trayectoria de la educación intercultural en Ecuador”, 105.

<sup>31</sup> MOSEIB.

## 2.4. Ejes para la formación de docentes de EIB

En base a lo descrito en los apartados anteriores acerca de lo que comprende la EIB en términos generales y en Ecuador, a continuación, se sitúa el proyecto de EIB en la formación de docentes en la carrera de EIB<sup>32</sup>. Se plantean algunas características de cada uno de sus ejes: *eje educativo*, *eje intercultural* y *eje bilingüe*, los mismos que están entrelazados, es decir, no funcionan por separado, y a la vez, deben considerar la *trayectoria educativa* del estudiante y sus *aspiraciones*.

### 2.4.1. Eje educativo

La educación puede caminar en el sentido de configurarse para mantener la dependencia de las personas con respecto a quienes les enseñan —que facilita la dominación—, potenciando la sujeción al statu quo de su contexto cercano y/o global y condenándolas a interiorizar, repetir y reproducir lo “aprendido” sin pensarlo; pero también puede generar que haya un pasaje de la alienación del sujeto a una reflexión y una participación más activa de su devenir como sujeto.

Como dice Paulo Freire, la educación no debe ser “bancaria” en su obra *Pedagogía del oprimido*, la misma que busca individuos que se adapten al statu quo, ya que los trata como “seres ignorantes” o “recipientes vacíos” a los cuales los profesores “sabios” les depositan los conocimientos, como si hicieran una donación.<sup>33</sup> Esta relación oprime a los sujetos antes que proponer una educación liberadora. Para evitar esta relación sujeto-objeto en la universidad, es importante reconocer que la acción pedagógica es una relación comunicativa entre sujetos, y particularmente en la EIB, entre sujetos de culturas distintas, que se desarrolla en pro del bienestar del sujeto educativo y de su pueblo, así, una liberación. Esto no significa que el estudiante no necesita ser guiado por el docente, y que este tenga exigencias.

La educación comprende una relación de aprendizajes entre las personas, acompaña al sujeto desde que nace, desde sus primeros contactos con los otros, “implica una promoción, estructuración y consolidación de las capacidades personales

---

<sup>32</sup> Estos ejes se refieren a la práctica educativa de EIB en la universidad, con el propósito de formar docentes de EIB (para niños y jóvenes) que puedan ejercer su profesión con soltura, y considerando que lo que vivan en la universidad como alumnos podría ser reproducido en muchas versiones, en sus prácticas como docentes.

<sup>33</sup> Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido* (Madrid: Siglo XXI, 2003).

fundamentales para vivir la vida de un modo [...] libre, responsable y solidario, en el mundo y con los demás, [...], en el tejido de las relaciones interpersonales y en la vida social históricamente organizada”.<sup>34</sup>

La disciplina que se encarga de conceptualizar la práctica educativa y reflexionar para mejorarla es la pedagogía. Una pedagogía crítica facilitaría que la EIB no reproduzca las relaciones de dominación, sino promueva una concientización de ella y una actuación de los estudiantes, a más de que logren aprendizajes reflexionados.

El MOSEIB proclama que “en razón de su existencia y el derecho consuetudinario, cada nacionalidad tiene derecho a contar con su propia educación”<sup>35</sup>, por consiguiente, el proceso educativo debe pensarse y aplicarse en relación a la realidad de los estudiantes, en favor de una valoración de los sus conocimientos y de sus prácticas. Para esto se necesita que la metodología de enseñanza establezca una relación entre los contenidos curriculares y el entorno de los alumnos. Incluso, un efecto de esta práctica sería que los estudiantes puedan adquirir destrezas para realizar una sistematización de saberes propios, necesaria para el registro escrito de su capital cultural y la transmisión escolar del mismo.

Los estudiantes tienen un contexto cultural cercano, pero también habitan un contexto mayor con el que se relacionan, gracias a la convivencia con personas de otra u otras culturas y el acceso a productos culturales externos. No se puede soslayar esta situación, por lo cual, el alumno tendrá una mayor facilidad de interrelación si logra un aprendizaje de los conocimientos y tecnologías de la otra cultura, también.

Los aprendizajes que se obtienen en la educación pueden trascender la memorización, y ser útiles en la vida práctica de cada individuo, para lo cual, debe haber un proceso en el que se enlacen teoría y práctica, y se logre, progresivamente, la independencia del alumno de su profesor de la otra cultura. Esta autonomía permite movilidad tanto cognitiva como social.

Contextualizar la práctica educativa también implica que se desarrolle en articulación con el marco legal y normativo del país. En el caso ecuatoriano, el marco legal del SEIB tiene algunos instrumentos legales que deben ser conocidos como: Constitución de la República del Ecuador, 2008; la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI), 2011; y varios acuerdos ministeriales. Así mismo, hay textos establecidos desde el Ministerio de Educación, como el propio MOSEIB, *Lineamientos*

---

<sup>34</sup> José Prellezo, ed., *Diccionario de ciencias de la educación* (Madrid: CCS, 2008), 347.

<sup>35</sup> MOSEIB, 13.

*pedagógicos para la implementación del MOSEIB, Currículo Nacional, Currículos Nacionales Interculturales Bilingües.* Además, existen documentos que norman y ayudan a la práctica docente: instructivos para planificaciones curriculares y otros.<sup>36</sup> No se puede desenvolver un proyecto educativo intercultural al margen del SEIB.

Los aprendizajes mencionados como propósitos no son de suficiente utilidad si el sujeto no ha aprendido cómo vincularlos al contexto educativo donde va a trabajar como docente —los CECIB o UECIB de su comunidad— y si no sabe cómo enseñarlos. Por esto, es necesario que la universidad incluya didácticas vinculadas al contexto de los estudiantes.

### 2.4.2 Eje intercultural

En primer lugar, cabe manifestar que la cultura “significa todo lo que un pueblo o individuo piensa, dice o hace”,<sup>37</sup> es histórica y social, porque se construye en el tiempo en las relaciones entre personas y entre sociedades. “Todo sujeto individual o colectivo es sujeto de una cultura que piensa y habla en él; a través de lo que el sujeto hace y habla es la cultura que produce significantes de todas sus actuaciones y discursos”<sup>38</sup>. La interculturalidad comprende la relación entre culturas, entre sujetos sujetados a culturas distintas, sabiendo que cada una de ellas ya es plural (M. de Certeau), producto de relaciones, interacciones y reconocimientos entre otras culturas anteriores.<sup>39</sup> En este sentido, el conocimiento de la propia cultura es fundamental para la relación con la otra cultura y sus sujetos. La universidad podría incentivar en los alumnos una valorización de su cultura, por supuesto, para hacerlo debería creerlo en realidad y mostrar esta idea en sus prácticas, tanto en la carrera de EIB como en las otras.

Desde la educación escolarizada es un reto muy grande fomentar el conocimiento de la propia cultura, porque, entre varios factores, está el mismo hecho de la existencia de la cultura dominante —representada por la universidad— que, en su relación con la nativa, podría desplegar un proyecto de asimilación antes que de interculturalidad, es decir, un forzamiento a una conversión total de los estudiantes para ser incluidos o aceptados, mas no, un reconocimiento de las diferencias a la par de una convivencia

---

<sup>36</sup> Ministerio de Educación del Ecuador, *Lineamientos pedagógicos para la implementación del Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe* (Quito: MinEduc, 2017).

<sup>37</sup> José Sánchez Parga, “La Antropología entre un sujeto y el 'otro' en Levi-Strauss”, en *Teorías críticas del sujeto* (Quito: Abya Yala, 2013), 149.

<sup>38</sup> *Ibíd.*

<sup>39</sup> *Ibíd.*

respetuosa. Se podría tomar como una forma de respaldar el conocimiento de la propia cultura del estudiante, a lo que dice al MOSEIB con respecto a la educación como proceso de desarrollo integral del ser humano, puesto que:

No debe enfatizarse solo en lectura-escritura, matemáticas, aspectos psicopedagógicos, comunicacionales, socioculturales, epistemológicos, sino también en un modo de vida en armonía del ser humano consigo mismo, con los demás y con la naturaleza. Es necesario recuperar las formas de educación ancestral, en donde la familia y la comunidad cumplen un papel fundamental en la formación de la persona.<sup>40</sup>

No se puede reducir la interculturalidad a las prácticas de sujetos que observan a individuos de otras culturas o a sus bienes simbólicos o materiales, presentes o pasados, solo como sus objetos de estudio; es una relación entre sujetos diferentes, en condiciones legítimas de respeto, en la cual no hay la intención de aniquilar los aspectos diferentes de la otra cultura. Las “diferencias significantes” y las “distancias culturales” entre culturas no impiden los reconocimientos entre ellas y su interculturalidad, sino que más bien, cuanto mayores se representan las diferencias entre culturas, tanto más pueden ser los posibles reconocimientos entre ellas; y mayores también los efectos de interculturalidad.<sup>41</sup> Así mismo, el reconocimiento del otro y sus diferencias significantes promueven que los sujetos se reconozcan a sí mismos.

Más allá de que, desde un punto de vista antropológico, la interculturalidad sea parte la misma cultura; en Latinoamérica se ha adoptado un discurso político que busca en la EIB el reconocimiento de las culturas subalternas, principalmente las indígenas, a partir del cual, logren un acceso a un mejor nivel de vida para ellos y el reconocimiento y respeto a sus lenguas, saberes, creencias y prácticas sociales. Así, se promueve una interculturalidad que contribuya a la “construcción de una sociedad justa, equitativa, igualitaria y plural”.<sup>42</sup> En definitiva, en la concreción de la EIB como proyecto, es inherente una reivindicación política de la cultura subalterna, lo que comprende promover la inclusión, el respeto, la equidad, el acceso a los derechos de toda la ciudadanía, en contraposición a prácticas innegables como etnocentrismo, la discriminación, el racismo y el clasismo.

---

<sup>40</sup> MOSEIB, 26.

<sup>41</sup> Sánchez Parga, “La Antropología entre un sujeto y el 'otro' en Levi-Strauss”, 169.

<sup>42</sup> Walsh, “Interculturalidad crítica y educación intercultural”, 2.

### 2.4.3. Eje bilingüe

Que un sujeto sea bilingüe comprende que pueda comunicarse en dos lenguas, la lengua materna (L1) y una segunda lengua (L2), de esta forma el sujeto posee habilidades comunicativas en cada una de ellas. A este “uso habitual de dos lenguas”<sup>43</sup> se denomina bilingüismo.

Luis Enrique López alude a una metáfora escrita por T. Skutnabb-Kangas y O. García (1995) para explicar los alcances del bilingüismo:

Un fotógrafo exitoso sabe que, para capturar la esencia de múltiples imágenes, se requiere de una variedad de lentes. Aun los lentes granangulares de mayor alcance no pueden captar la complejidad de la realidad. De la misma manera, una persona monolingüe, aun si habla un idioma de amplia comunicación como el inglés, nunca logra acceder al sentido y significado completos y a la comprensión y conocimiento cabales de otros grupos etnolingüísticos —o incluso de su propio grupo—. Uno tiene que poder ver su propio grupo desde adentro, desde el punto de vista de uno mismo, y desde afuera, tal y como lo ven otros, a fin de realmente estar en capacidad de apreciarlo y conocerlo. Para incluir la diversidad del mundo en una foto, se requiere de una variedad de lentes. Pero no es suficiente heredar o poder comprar muchos lentes. Un fotógrafo logrado también necesita instrucción adecuada: oportunidades para usar lentes diferentes a fin de crear imágenes múltiples y una visión balanceada y enfocada, así como para aprender cuándo usar un lente u otro o todos.<sup>44</sup>

Acerca de la lengua materna, cabe considerar que el lenguaje es el instrumento esencial, el medio privilegiado por el cual se asimila la cultura del grupo, como menciona Lévi-Strauss,<sup>45</sup> así pues, es la lengua materna el primer universo de signos al que se sujeta un individuo y por el cual adquiere una dimensión simbólica —en términos lacanianos—. Es el idioma que el infante aprende en su cotidianidad. Por estas razones, un niño aprende mejor cuando utiliza su lengua materna, por lo que si empieza “a aprender a leer y escribir en una lengua que no domina, resulta poco razonable”.<sup>46</sup> El mismo MOSEIB proclama

---

<sup>43</sup> Real Academia Española, “Diccionario de la lengua española”, 2018, <http://dle.rae.es/?w=diccionario>.

<sup>44</sup> Luis López, “La diversidad étnica, cultural y lingüística latinoamericana y los recursos humanos que la educación requiere”, *Revista Iberoamericana de Educación* (1997), 47.

<sup>45</sup> José Ron, *Sobre el concepto de cultura* (Quito: Solitierra, 1977).

<sup>46</sup> Viviana Galdames, Aida Walqui, y Bret Gustafson. *Enseñanza de lengua indígena como lengua materna* (Cochabamba: PROEIB, 2006), 13.

como uno de sus principios que “la lengua de las nacionalidades constituye la lengua principal de la educación y el castellano tiene rol de segunda lengua”.<sup>47</sup> De igual forma, “un niño que aprende a comunicarse oralmente, a leer y a escribir bien en su lengua materna, está mejor equipado para aprender rápida y eficazmente una segunda lengua”.<sup>48</sup>

La lengua materna es la que estructura al sujeto y es una lengua que los nativos saben hablar sin tener que estudiarla. En lo que podría contribuir el estudio de esta lengua es para poder explicar la gramática de este idioma, para poder escribirlo, leerlo, (incluso, enseñarlo a otros) y de este modo, generar una memoria escrita con el fin de preservarlo. También es fundamental para este fin, el uso oral de la lengua materna, porque el desuso de una lengua produce su desaparición, más aún, en el contexto actual, donde existe una jerarquización social de lenguas. Entonces, la EIB puede contribuir a mantener la lengua materna viva, promoviendo su uso en las aulas. En resumen, los estudiantes de EIB deberían saber hablar, escuchar, leer y escribir en su lengua materna, y también explicar sus usos y estructura.

A diferencia de la lengua materna, la segunda lengua se adquiere como un conocimiento exterior al sujeto y que puede —y debería— aprender a manejar de manera muy solvente pero que no lo estructura, sino que le permite relacionarse con el otro foráneo. Así, es importante este aprendizaje para lograr un bilingüismo óptimo, siendo que conduce al desarrollo de habilidades cognitivas y ofrece una ventaja sociopolítica.<sup>49</sup> El bilingüismo es un proceso y efecto de interculturalidad; con esta adquisición, las personas tienen más posibilidades de conocer a los otros sujetos, a las otras sociedades y culturas.

Aprender la segunda lengua puede también ser un factor que permita promover la pluralidad y la tolerancia en el mundo. El hecho de aprender, aprehender y entender el sistema simbólico del “otro” es un buen inicio para comprenderlo. Contrariamente al bilingüe, el monolingüe está encerrado en su lengua (Renard, 2000), vive un encierro cognitivo, conceptual y simbólico.<sup>50</sup>

Además, el aprendizaje de una segunda lengua permite al sujeto sentirse más confiado en el contexto de la otra cultura. No se puede negar las consecuencias de desconocer el idioma de los otros con los que se convive o de un conocimiento solo ligero,

---

<sup>47</sup> MOSEIB, 28.

<sup>48</sup> *Ibíd.*, 14.

<sup>49</sup> Aline Signoret, “Bilingüismo y cognición: ¿cuándo iniciar el bilingüismo en el aula?”, *Perfiles educativos* (2003).

<sup>50</sup> *Ibíd.*, 19.

más aún, en relación con una cultura dominante. No es cuestión de enseñar la otra lengua ligeramente, porque más bien esto podría ser un acto discriminatorio, al contribuir a mantener la dependencia en muchos espacios sociales que ese sujeto comparte y compartirá con las personas de la otra cultura. La EIB tiene que servirle al sujeto de la cultura indígena para la adquisición de un dominio lingüístico de la otra lengua, jamás reemplazando a la materna. Este aprendizaje se constata cuando los estudiantes de EIB pueden hablar, escuchar, leer y escribir en la segunda lengua y conocen sus normas.

\* De este modo, se establecen los ejes idóneos y sus cualidades para la formación de docentes en Educación Intercultural Bilingüe en territorio indígena, en el contexto ecuatoriano.

### **3. Objetivos**

Una vez que se establecieron las orientaciones teóricas del estudio, se pudo delimitar la investigación, planteando los objetivos, que son los siguientes:

#### **General**

Determinar las características de la experiencia educativa achuar de la EIB-UPS en Wasakentsa desde la voz de los actores, en relación con los ejes fundamentales de la educación superior para formación de docentes de EIB; y en base a esta información, realizar algunas sugerencias a la carrera.

#### **Específicos**

Contextualizar el proyecto de EIB-UPS en Wasakentsa, realizando una descripción general de la nacionalidad achuar, una revisión de la historia educativa referente a la entrada de la escuela y colegio en territorio achuar, y una reseña de la llegada de carrera de EIB a Wasakentsa.

Realizar una investigación de campo mediante entrevistas a los sujetos educativos del proceso, para conocer los aspectos de la carrera que se podrían mejorar, organizados según los ejes de la EIB explicados en el marco teórico.

Realizar algunas sugerencias a la carrera en función de la información recolectada en campo, organizadas según los ejes para formar docentes de EIB.<sup>51</sup>

#### 4. Metodología

En base a los objetivos de la investigación, se pudo determinar el tipo de metodología a usarse. Siendo que es un estudio de campo que busca obtener la información acerca de la carrera desde la voz de los sujetos, la investigación fue cualitativa, de tipo descriptiva.

Después de construir el marco teórico, en primer lugar, se hizo una investigación bibliográfica acerca del contexto achuar, donde está ubicado el objeto que se buscó conocer: la educación superior en territorio achuar.

Luego, se determinó que los tipos de entrevistas debían ser individual y grupal, ambas, semiestructuradas (sin preguntas rígidas) y semidirectivas (sin imponer totalmente el orden de los temas)<sup>52</sup>, es decir, con un guion flexible, permitiendo que los entrevistados tengan cierta libertad y confianza para expresarse. El objeto de que haya entrevistas grupales fue suscitar que la información se complemente entre los entrevistados, puesto que la participación de uno activaría reflexiones y recuerdos en los otros. Así mismo, el hecho de hacer entrevistas individuales tuvo el propósito de que los entrevistados puedan decir con mayor libertad los asuntos que, tal vez, serían más difícil de ser conversados de forma grupal. Así, entre ambos tipos de entrevistas, hubo una complementariedad, a más de que la alternancia entre ellas permitió enlazar y ratificar información.

La selección de los estudiantes entrevistados fue realizada buscando *ejemplos paradigmáticos*<sup>53</sup> en base a la edad, sexo y desenvolvimiento en el taller; y tomando en cuenta, también, los criterios del *muestreo por conveniencia*<sup>54</sup> que considera la disponibilidad del sujeto a ser entrevistado para escogerlo

Las entrevistas se hicieron en 4 momentos:<sup>55</sup>

---

<sup>51</sup> Los tres objetivos concuerdan con los tres capítulos (segundo, tercero y cuarto) que vienen después del marco teórico (primer capítulo) y, juntos, conforman el objetivo general, y direccionan la investigación para poder responder a la pregunta de investigación mencionada en la introducción y repetida en el apartado: *1. Problema de investigación*.

<sup>52</sup> Adrián Scribano, *La investigación social cualitativa*, (Buenos Aires: Prometeo, 2008).

<sup>53</sup> *Ibíd.*

<sup>54</sup> *Ibíd.*

<sup>55</sup> Todos los entrevistados firmaron un documento que autoriza el uso y publicación de las entrevistas.

Primero, en el Centro de Apoyo Wasakentsa a 11 estudiantes egresados de la carrera de un curso de 24 alumnos (21 hombres achuar, 1 mujer achuar, 2 mujeres shuar). Fueron 5 entrevistas individuales a estudiantes achuar (1 mujer y 4 hombres), una entrevista grupal a 5 estudiantes achuar hombres y 1 entrevista individual a 1 estudiante shuar. También hubo una entrevista a cada uno de los 2 sacerdotes que lideran la Misión Wasakentsa, Domingo Bottasso y Marcelo Coronel, y 1 entrevista a la misionera Flavia Pereira. En esta primera recolección de información en campo, había una relación académica entre el investigador y los estudiantes, puesto que ellos estaban realizando su trabajo de titulación con sus respectivos tutores y el investigador les guiaba en asuntos de formato, redacción y uso de Word. Así mismo, fue el investigador quien tenía que revisar y aprobar estos aspectos de sus trabajos, por lo cual, había una relación de autoridad el momento de estas entrevistas.

Segundo, en la UPS de Quito, a 6 estudiantes achuar de cuarto nivel, de un curso de 22 (17 hombres y 5 mujeres). Fueron 3 entrevistas individuales (2 hombres y 1 mujer) y una entrevista grupal (3 hombres). El objetivo era comprobar información del primer momento y completarla, lo cual se logró con éxito. En ese momento, no había una relación pedagógica entre estos alumnos y el investigador.<sup>56</sup>

Tercero, en la UPS de Quito, a 3 estudiantes egresados de la carrera,<sup>57</sup> del mismo grupo del primer momento. La mayoría de la información recogida esta vez solo saturó, o sea, solo ratificó lo ya dicho anteriormente.

Cuarto, en la UPS de Quito, al director de carrera de EIB, Sebastián Granda.

Todas las entrevistas se realizaron en español, se grabó el audio<sup>58</sup> y luego se transcribieron en Word.

De esta forma, la muestra cumplió con la condición de representar a todo el grupo de estudiantes. Finalmente, se analizó esta información en base a las mismas categorías mencionadas, y se realizaron sugerencias en base a estos resultados.

En los siguientes capítulos, se presentan los resultados de esta metodología de investigación.

---

<sup>56</sup> A los estudiantes de cuarto recién los conocí el día de las entrevistas, a los alumnos de octavo, los conocí dos meses antes de las entrevistas.

<sup>57</sup> En total, los estudiantes achuar entrevistados fueron 19.

<sup>58</sup> Más de 11 horas de grabación.

## **Capítulo segundo**

### **Contextualización del proyecto EIB-UPS de Wasakentsa**

El objetivo de este capítulo es relatar sucintamente cómo ingresó y se desarrolló la educación en territorio achuar desde la década de los cincuenta del siglo pasado hasta la consolidación del proyecto universitario salesiano en Wasakentsa, a inicios del siglo XXI. Para ello, se mencionan algunos datos sobre la nacionalidad achuar, después se narra cómo ingresó en su territorio y cultura la instrucción cristiana (católica salesiana y protestante). Luego, se indica cómo se ancló la evangelización salesiana al proyecto oficial del Ecuador de EIB, con la escolarización. Después, se presentan algunas apreciaciones de tres autores sobre los efectos de la escolarización achuar. Finalmente, se muestra cómo se asentó en Wasakentsa (territorio achuar), el proyecto de la carrera de EIB para formar docentes, de la Universidad Politécnica Salesiana (UPS), como producto del entrelazamiento de la historia de evangelización salesiana a los achuar y el proyecto oficial de la EIB.

#### **1. Nacionalidad achuar**

Los achuar habitan parte de la Amazonía ecuatoriana, provincias de Pastaza y Morona Santiago, y territorio peruano del Departamento de Loreto, provincias Alto Amazonas y Loreto; la propiedad de las tierras no es individual, sino colectiva.

La menor unidad organizativa son los Centros o Comunidades, cada uno tiene una máxima autoridad que es el Síndico, quien supervisa las actividades de la población. Los Centros conforman las Asociaciones.<sup>59</sup>

En el Ecuador, la máxima organización de los achuar, que en asambleas trata los asuntos políticos, sociales, culturales y económicos del pueblo achuar es la Nacionalidad Achuar del Ecuador (NAE).

Hablan el achuar chicham como lengua materna, y el español como segunda lengua (no todos). Los achuar constituyen un grupo del área etnolingüística jíbara, a la cual pertenecen también los shuar, wampís y awajún-patukmai.<sup>60</sup>

---

<sup>59</sup> Natalia Wray et al., *Nacionalidades y Pueblos del Ecuador*, Quito: Graphus, 2003.

<sup>60</sup> German Ujukam, "Cultura y educación bilingüe intercultural en el pueblo achuar", en *Pueblos Indígenas y Educación*, (Quito: Abya Yala, 1997).

Acerca del origen de esta cultura, el achuar German Ujukam menciona lo siguiente:

Pertenece a un área cultural amazónica llamada también área de Mandioca o Yuca, y es el resultado de dos o más grupos que se expandieron en la cuenca del Río Amazonas. Estos pueblos son los Arawak, los Caribes, Puruhá o Mochica. Una chispa de esta fusión se apartó en la inmensa selva del Amazonas y se identificó el nombre de achuar con su dialecto diferente a las demás chispas o grupos esparcidos como los shuar, awajún, wampís, patukmai. Aunque comparten la misma raíz lingüística, la ubicación y el medio en donde se desarrollaron hizo que tengan costumbres, ritos diferentes y términos apropiados para designar muchas cosas de su alrededor.<sup>61</sup>

Acerca de otras características de la nacionalidad achuar, el achuar Luis Vargas, quien fue varias veces dirigente indígena, menciona lo siguiente:

La nacionalidad achuar es un pueblo milenario que resistió la colonización inca y española. Tienen un mismo origen con el pueblo shuar, sus lenguas tienen similitudes, así mismo hay muchas particularidades del pueblo achuar que ellos defienden como propias. Las actividades son divididas: las mujeres hacen la mayor parte de la agricultura, limpian las chacras, hacen cerámica, preparan los alimentos, asean la casa; los hombres ayudan a sembrar los plátanos, cazan, pescan, hacen los trabajos artesanales. Utilizan plantas medicinales para curar las enfermedades. Se unen sin celebrar bodas en el Registro Civil. Los hombres pueden unirse con una, dos o más mujeres; para convencer a la familia de la mujer, deben demostrar que son buenos guerreros y cazadores. Acostumbran a tomar guayusa en las madrugadas hasta vomitar, lo que limpia su organismo.<sup>62</sup>

Algunas de estas características descritas por Vargas hace más de dos décadas han tenido cambios, por el contacto con la cultura mestiza, las mismas que se mencionan más adelante.

## 2. Instrucción en territorio achuar

En los años cincuenta, la educación achuar aún era familiar y comunitaria: los infantes acompañaban en las actividades al progenitor del mismo sexo y así aprendían creencias, saberes, formas de comportamientos y oficios.<sup>63</sup>

Existían muchas guerras internas en la sociedad achuar, más del 50 % de los varones adultos de esa generación murieron en enfrentamientos intergrupales y a menudo

---

<sup>61</sup> *Ibíd.*, 167.

<sup>62</sup> Luis Vargas, “La nacionalidad achuar del Ecuador”, en *Identidades indias en el Ecuador contemporáneo*, ed. José Almeida, (Quito: Abya Yala, 1995).

<sup>63</sup> Ujukam, “Cultura y educación bilingüe intercultural en el pueblo achuar”.

los achuar se refieren a ese periodo así: “nos estábamos matando”. Había un intercambio de bienes materiales con comerciantes, a los que tenían acceso los hombres achuar de prestigio, que eran los shamanes poderosos.<sup>64</sup>

En este contexto, llegaron las misiones cristianas, tanto católicas como protestantes, quienes introdujeron la escolarización, la crianza de ganado, brindaron acceso a productos modernos bajo el control sobre las vías de acceso a los productos manufacturados, les ofrecieron gestionar la paz, y organizaron la nucleación residencial, o sea, crearon los “Centros” (construyeron pistas de aterrizaje en varios Centros).<sup>65</sup> Tenían un propósito de conversión, principalmente, en el sentido religioso.

En relación al ofrecimiento de gestionar la paz, hubo un sacerdote salesiano que colaboró y lideró la acción para que estas guerras internas se terminen; fue Luis Bolla, denominado en el mundo achuar como Yánkuan, que significa estrella de la mañana. Él trabajó cercanamente con otros dos sacerdotes: José Arnalot (Chuint) y Domingo Bottaso (Antuash)<sup>66 67</sup>. De esta forma, los salesianos gestionaron la culminación de la guerra interna. Su trabajo implicó un conocimiento de la cultura y la lengua achuar, mediante la convivencia, situación con la cual podían facilitar la evangelización y negociaciones para evitar la guerra.

Entretanto, los misioneros protestantes despreciaban de forma explícita las creencias y prácticas achuar, y no solían pasar mucho tiempo en su territorio.<sup>68</sup> Su discurso planteaba la conversión al cristianismo y a algunas prácticas modernas como un asunto urgente, rechazando de forma muy despectiva la cultura achuar.

Así, las misiones modificaron la economía, sociedad e ideología achuar. De ambas religiones que realizaron estas misiones, la que se mantiene con fuerza en territorio achuar hasta la actualidad, es la católica llevada por los salesianos.

Acerca de la escolarización llevada a cabo por las misiones, sobre todo, por las salesianas, se habla en el siguiente apartado.

---

<sup>64</sup> Anne-Christine Taylor, “La riqueza de Dios”, en *Globalización y cambio en la amazonía indígena*, ed. Fernando Santos, (Quito: Abya Yala, 1996).

<sup>65</sup> *Ibíd.*

<sup>66</sup> José Arnalot, *Lo que los achuar me han enseñado*, (Quito: Abya Yala, 2007).

<sup>67</sup> Domingo Bottaso lidera actualmente la Misión Wasakentsa, Luis Bolla y José Arnalot fallecieron. Mientras los docentes lectores hacían la revisión de esta tesis, la Librería Abya Yala de Quito realizó el lanzamiento del libro *Los diarios del Padre Luis Bolla* donde el sacerdote cuenta sus 41 años de vida con el pueblo achuar.

<sup>68</sup> Taylor, “La riqueza de Dios”.

## 2.1. Escolarización achuar oficial

A inicios de los setenta, iniciaron las escuelas radiofónicas para los Shuar y Achuar en Morona Santiago y Zamora Chinchipe. Se formó el Instituto Normal Bilingüe Shuar (INBISH), que luego se transformó en el Instituto Pedagógico Intercultural Bilingüe Shuar (PIBSH). En 1979 se oficializó el Sistema de Educación Radiofónico Bilingüe Bicultural Shuar SERBISH, auspiciado por la Misión Salesiana, la Federación Interprovincial de Centros Shuar y Achuar y el Ministerio de Educación; en este proceso se emplearon el shuar chicham y el castellano.<sup>69</sup> La educación radiofónica se extendió a la creación de colegios.

En esta modalidad radiofónica, las lecciones eran preparadas por tele-maestros, que eran bachilleres, generalmente de un colegio salesiano, y se las transmitía por radio. En cada Centro, había un tele-auxiliar shuar, quien explicaba y supervisaba el trabajo en la escuela.<sup>70</sup> El achuar Ujukam menciona que en las escuelas radiofónicas, los profesores shuar reproducían su experiencia educativa hispana, y también querían imponer su lengua shuar a los niños achuar.<sup>71</sup>

En 1988, “cuando se institucionalizó la Educación Intercultural Bilingüe, con la creación de la DINEIB, con funciones y atribuciones propias, y creándose las direcciones provinciales”,<sup>72</sup> se crearon las escuelas directas interculturales, las cuales funcionaban donde antes estaban las radiofónicas, y al inicio continuaban con profesores shuar.

Después, en los noventa, empezaron a trabajar profesores achuar y mestizos en escuelas y colegios de territorio achuar. Esta década fue cuando el sistema educativo salesiano en territorio achuar se articuló más con el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (SEIB). En esta década se inauguró el colegio en la Misión Wasakentsa, donde después funcionaría la universidad también.<sup>73</sup>

Esta articulación produjo que el proyecto educativo salesiano en la Amazonía ecuatoriana se anude con propósitos del discurso de la EIB que plantearon las organizaciones indígenas ecuatorianas en una lucha de casi seis décadas, la misma que

---

<sup>69</sup> Ministerio de Educación del Ecuador, *Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe MOSEIB*, (Quito: Sensorial, 2013).

<sup>70</sup> Taylor, “La riqueza de Dios”.

<sup>71</sup> Ujukam, “Cultura y educación bilingüe intercultural en el pueblo achuar”.

<sup>72</sup> MOSEIB.

<sup>73</sup> La creación de la carrera universitaria de EIB se habla en el capítulo segundo / 3.1 *Entrada de la EIB-UPS en territorio achuar*.

obtuvo un reconocimiento jurídico, político y estatal más contundente en los noventa. Estos propósitos, a su vez, estarían vinculados a proyectos latinoamericanas de reivindicación de los pueblos indígenas.<sup>74</sup>

## 2.2. Efectos de la escolarización

Con respecto a los efectos que produjo la escolarización, se mencionan las apreciaciones de tres autores: la antropóloga Anne-Christine Taylor<sup>75</sup> quien publicó en 1981, la obra: *La riqueza de Dios: los achuar y las misiones*, el dirigente achuar Luis Vargas, quien publicó el texto *La nacionalidad achuar del Ecuador*, en el año de 1995, cuando la lucha de las organizaciones indígenas por el reconocimiento político estaba en auge; y finalmente, el achuar graduado en la UPS, German Ujukam, quien publicó su obra *Cultura y educación bilingüe intercultural en el pueblo achuar*, en el año de 1997.

Taylor afirma que el programa radiofónico de educación bilingüe produjo efectos directos en los procesos de trabajo y en las formas tradicionales de socialización, tomando en cuenta que “la escolarización es la institución que inculca la ideología consciente o inconscientemente vehiculada por las organizaciones misioneras”.<sup>76</sup> Este suceso se observa en la disminución del acompañamiento de las jóvenes a sus madres en el cuidado de la chacra, por lo cual, se resta esta “transmisión de técnicas femeninas productivas básicas y del conocimiento simbólico”,<sup>77</sup> de igual manera, los hombres jóvenes acompañan menos a sus padres en la caza.

Así mismo, Taylor comenta que esta pedagogía occidental es completamente ajena a la enseñanza tradicional achuar, basada en el ejemplo, por lo cual, “es dudoso que un contenido tradicional transmitido a través de medios no tradicionales contribuya realmente a mantener los valores nativos”<sup>78</sup>, tomando en cuenta que “son medios de expresión y transmisión típicos de una sociedad con escritura”<sup>79</sup>, distinta a la achuar, que es una sociedad de transmisión oral.

---

<sup>74</sup> En relación a este tema, se realiza una breve descripción en el capítulo primero / 2.2. *¿Qué es la EIB?*

<sup>75</sup> Esta investigadora realizó etnografía en territorio achuar; convivió con los achuar.

<sup>76</sup> Taylor, “La riqueza de Dios”, 237.

<sup>77</sup> *Ibíd.*

<sup>78</sup> Taylor, “La riqueza de Dios”, 241.

<sup>79</sup> *Ibíd.*

Vargas, quien escribe en 1995 —cuando la lucha política indígena estaba muy viva, y había un mayor enlace entre la educación formal de los achuar y el proyecto de la EIB promulgado por las organizaciones indígenas—, reflexiona sobre el proceso educativo achuar y dice que la “educación impuesta tanto por los misioneros como por el gobierno han traído más necesidades que beneficios y ahora tenemos que hacer más esfuerzos para mantener a nuestros hijos.”<sup>80</sup> Acusa a la educación de ser alienante, y de crear necesidades que no tenían antes, por ejemplo, “vestidos caros, comercio sofisticado, medicinas raras y demás objetos y aparatos de la sociedad moderna”<sup>81</sup>.

Este contacto con la cultura mestiza, que implica la escolarización, les hace percibir el racismo que existe en el mundo mestizo. Vargas asevera que los mestizos son racistas, y que les ha sido difícil entenderse con ellos; que les miran y dicen que son “bajos”, “menos inteligentes”, “incapaces”, “ignorantes”, “salvajes” y otros calificativos más, porque quieren que los achuar se sometan a la vida y las ideas del sistema capitalista, pero ellos resisten, porque tienen otras ideas y principios, lo que les mantiene en una forma de vivir colectiva. Dice que los mestizos se creen superiores y que no es así.<sup>82</sup>

Ujukam se refiere principalmente a la importancia que le dio la nacionalidad achuar a la educación después de la experiencia con los salesianos. Fundamentalmente, rescata la experiencia del colegio de la Misión Wasakentsa, de donde recuerda los consejos de un sacerdote que, dice, se preocupaba por la gestión política que debían desarrollar los achuar. Dice que los achuar que escucharon su mensaje, siempre tendrán impregnados en su memoria: “Los achuar debemos ser libres y para esto necesitamos educación”.<sup>83</sup>

Como se puede observar, las percepciones acerca de la educación y sus efectos varían según el lugar de enunciación.<sup>84</sup>

---

<sup>80</sup> Luis Vargas, “La nacionalidad achuar del Ecuador”, 28-9.

<sup>81</sup> *Ibíd.*, 33.

<sup>82</sup> *Ibíd.*

<sup>83</sup> Ujukam, “Cultura y educación bilingüe intercultural en el pueblo achuar”, 193.

<sup>84</sup> Las percepciones de los estudiantes achuar en los últimos años de la década actual (según las entrevistas) coinciden más con la de Ujukam que con la de Vargas. Por supuesto, lo que decían en las entrevistas se dirigen a un mestizo que trabaja en la universidad. Lo que manifestaron los achuar en estas entrevistas se puede leer en el capítulo tercero.

### **3. Proyecto EIB-UPS en Wasakentsa**

Después de haber explicado cómo se desarrolló la educación formal en territorio achuar, en este acápite se cuenta la historia de la educación formal achuar, pero se focaliza en el proyecto universitario de EIB ejecutado por la UPS, el mismo que es producto de la ligazón del proyecto salesiano de evangelización y escolarización, las demandas de la nacionalidad achuar y el proyecto oficial de EIB en el Ecuador.

#### **3.1. Entrada de la EIB-UPS en territorio achuar**

La educación superior en territorio achuar y para estudiantes achuar es relativamente reciente. Inició cuando la Universidad Politécnica Salesiana (UPS) creó el punto focal (ahora denominado centro de apoyo) de la carrera de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en Wasakentsa, cantón Taisha, provincia Morona Santiago, en el 2004. La UPS fundó este punto focal en el mismo lugar donde funcionaba, y sigue haciéndolo, el internado salesiano para bachillerato de estudiantes achuar, llevado a cabo por la Misión Salesiana Wasakentsa.<sup>85</sup>

Para ejecutar este programa, la UPS firmó un convenio con la Misión Salesiana Wasakentsa, donde se plantea que esta experiencia educativa nació a partir de la necesidad de la misma nacionalidad achuar, que pidió contar con personas preparadas de su propia etnia, mediante una formación superior de educadores interculturales bilingües.<sup>86</sup>

Este documento indica que la UPS tiene como misión general, “la formación de honrados ciudadanos y buenos cristianos, con excelencia humana y académica”, en el marco de una “propuesta educativa liberadora para formar actores sociales y políticos con visión crítica de la realidad, socialmente responsables, con voluntad transformadora”.<sup>87</sup> En el caso de la nacionalidad achuar, esta misión se concretó en el proyecto de EIB en

---

<sup>85</sup> Congregación Salesiana, “La gran labor de los Salesianos en la Amazonía ecuatoriana con los indígenas Achuar”

<sup>86</sup> UPS, “Convenio de cooperación educativa entre la Universidad Politécnica Salesiana y la Misión Salesiana de Wasakentsa”, (Cuenca, 23 de Febrero de 2004).

<sup>87</sup> *Ibíd.*

Wasakentsa, y así, “responder a la realidad indígena [achuar] en forma integral y desde los criterios cristianos”.<sup>88</sup>

En el mismo convenio, se explicita la articulación del proyecto salesiano en Wasakentsa, con los documentos legales que pronuncian que la educación es “un derecho irrenunciable”, como son la “Constitución Política del Estado”<sup>89</sup> y el “tratado de OIT-169”.<sup>90</sup> También, se alude a algunas experiencias educativas interculturales del Ecuador, desde las “Escuelas Indígenas de Cayambe” hasta el “Proyecto de Educación Bilingüe de la CONFENAIE”, ya que “de alguna manera, conforman un referente obligado” que son “parte del desarrollo histórico de la educación intercultural bilingüe”<sup>91</sup>

Los objetivos del convenio fueron:

Formar docentes identificados con la realidad socioeconómica, política y cultural de las nacionalidades indígenas, que dominen los conocimientos y técnicas en los campos educativos y productivos del proyecto histórico de los pueblos especialmente indígenas. Sistematizar la sabiduría, la creencia y la tecnología, especialmente, de las nacionalidades indígenas.

Desarrollar un proceso de formación permanente al servicio de las comunidades, organizaciones, instituciones y dirigentes, que se caracterice por responder permanente, sistemática y progresivamente a los requerimientos de la formación socio-política de la población indígena.<sup>92</sup>

Actualmente, después de catorce años, se puede percibir que la EIB, como proyecto universitario para formar docentes, es un asunto que ya está internado en la dinámica social de la nacionalidad achuar del Ecuador, por lo cual, la forma cómo esté planteada desde la institución universitaria es importante, no solo para los alumnos, sino también para la misma comunidad achuar.

Ahora, la carrera está formando licenciados en educación básica intercultural bilingüe, es decir, con un perfil para profesores de educación general básica, que comprende de 1ro a 10mo grado, o sea para estudiantes de 5 a 14 años de edad.<sup>93 94</sup> De cierta forma, la profesionalización está presente en el cúmulo de nuevas necesidades del

---

<sup>88</sup> *Ibíd.*

<sup>89</sup> La constitución ecuatoriana a la que refiere implícitamente el documento, es la correspondiente al año de 1998.

<sup>90</sup> El documento solo es nombrado en el convenio como se indica arriba, pero se denomina: “Convenio Núm. 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales: Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas”.

<sup>91</sup> *Ibíd.*

<sup>92</sup> *Ibíd.*

<sup>93</sup> Ministerio de Educación, “Educación General Básica”, 2018.  
[https://educacion.gob.ec/educacion\\_general\\_basica/](https://educacion.gob.ec/educacion_general_basica/).

<sup>94</sup> El rango de edades solo es referencial, puede aumentar la edad en la práctica.

sujeto achuar después de siete décadas de contactos más cercanos entre la sociedad achuar y la sociedad mestiza, esta última representada por los sacerdotes y misioneros y los profesores mestizos<sup>95</sup>, en lo que respecta a la participación salesiana.

---

<sup>95</sup> Si bien es cierto, el proyecto inicial se dirige a la nacionalidad achuar, en la práctica, también pueden ingresar personas de la nacionalidad shuar. Por ejemplo, en el último grupo de estudiantes egresados de 24 personas, dos alumnas son shuar. Esta investigación se enfoca en la experiencia educativa de los estudiantes achuar, por lo cual, también sería importante que se realice después una investigación acerca de la experiencia de los estudiantes shuar dentro de este proyecto, asunto del que podrían desprenderse varios temas interculturales.



## Capítulo tercero

### Experiencia educativa en la EIB-UPS de Wasakentsa

En este capítulo se presentan los resultados de la investigación de campo recolectados en las entrevistas semiestructuradas, realizadas a los estudiantes achuar, director de carrera, dos sacerdotes de la Misión Wasakentsa y una misionera.

De toda la información recogida, se da total prioridad a lo dicho por los alumnos achuar, puesto que esta investigación se basa en sus aspiraciones y relatos de la experiencia en EIB, y la información recogida de los otros actores educativos, solo se la incluye para complementar datos de algunos temas.

La información recogida se muestra a continuación, en base a las categorías de la EIB presentadas en el capítulo anterior: *trayectoria educativa*, *aspiraciones*, *incorporación de las aspiraciones*,<sup>96</sup> *eje educativo*, *eje intercultural* y *eje bilingüe*.

#### 1. Trayectoria educativa<sup>97</sup>

Con respecto a la trayectoria educativa de sus vidas, los estudiantes achuar ponen acento en la relación con las personas quienes fueron sus profesores, en este caso, los shuar, mestizos, extranjeros y achuar, y relatan también algunos datos de la educación de sus padres.

Cabe indicar que los entrevistados en este tema corresponden al grupo de egresados achuar. Los entrevistados tienen entre 29 y 40 años, y se graduaron de bachilleres entre el 2001 y 2008. Todos cuentan que sus primeros profesores fueron shuar y después, en el colegio fueron achuar y mestizos, ya sea en colegios del Estado o en el colegio internado de la Misión Wasakenta (donde estudió la mayoría). Si bien, hubo profesores achuar desde los noventa, ninguno de ellos dejó de tener profesores shuar al inicio de su trayectoria educativa, inicio que estaría comprendido entre los años finales de los ochenta y mediados de los noventa.

---

<sup>96</sup> Esta categoría es parte de la categoría “aspiraciones”, pero se la pone al mismo nivel para distinguirla de las aspiraciones, ya que no es una más, sino el proceso para incorporarlas.

<sup>97</sup> Solo educación formal.

### 1.1. Periodo de educación con profesores shuar

Estos alumnos achuar estudiaron en las escuelas radiofónicas en territorio achuar, donde los profesores eran shuar, quienes en su mayoría solo tenían título de bachiller. Recuerdan a la escuela radiofónica con características de una educación opresora, y en sus palabras: “antipedagógica”, “vertical” y “tradicional”, donde los castigos eran muy frecuentes. Cuentan que los profesores shuar castigaban a los estudiantes con ortiga, correa, patada o con la orden de que se regresen a la casa, cuando no entendían las materias o no hablaban en shuar, es decir, cuando hablaban en achuar.

Estos castigos les producía miedo: “ese miedo yo tenía grabado”<sup>98</sup>, comenta un estudiante, y aluden a esta experiencia, principalmente de manera negativa, como una forma de dominación, imposición lingüística y maltrato. Un estudiante relata:

Creo que algún momento, otra cultura en donde nos ha casi dominado es la cultura shuar, porque primeros docentes que acudieron a estos centros educativos fueron docentes shuar. [...] 'Ustedes son salvajes' nos decían [los profesores shuar], esos términos usaban los niños también los shuar, 'son salvajes achuar, son salvajes, no saben nada', hablaban.<sup>99</sup>

De este modo —utilizando la palabra “salvaje” que en occidente se suele usar de forma despectiva en oposición a “civilizado”—, los shuar, quienes eran más cercanos a la cultura mestiza, se referían a los achuar, según los relatos.

En relación a la experiencia educativa<sup>100</sup> lingüística, los achuar cuentan que hubo una imposición lingüística de los shuar y un desprecio a su lengua achuar: “les decían: [...] ¡hablan en shuar! entonces, tienen que repetir cincuenta palabras [en shuar], tienen que hacer flexión de pecho, así, les castigaban mucho”<sup>101</sup> cuando hablaban en achuar. Esto causó confusiones acerca de la lengua materna en los niños achuar y ahora “las mismas personas mayores tienen dificultad en su propia lengua, porque los profesores que llegaron, ellos dijeron que ese idioma que [están] hablando como achuar, no valía en ese tiempo para ellos”.<sup>102</sup> Así, hasta la actualidad, el habla achuar tiene una mezcla con el shuar<sup>103</sup>; un estudiante menciona esta consecuencia así: “en muchas comunidades hablamos así, un poquito de shuar y achuar”.<sup>104</sup>

<sup>98</sup> Alumno achuar egresado 3, entrevistado por el autor, octubre del 2017.

<sup>99</sup> Alumno achuar egresado 1, entrevistado por el autor, octubre del 2017.

<sup>100</sup> Experiencia educativa considerada como la transcurrida en la educación formal, por lo cual, no se refiere a la incorporación de la lengua materna en la interacción cotidiana del sujeto.

<sup>101</sup> Alumna achuar egresada 1, entrevistada por el autor, octubre del 2017.

<sup>102</sup> Alumno achuar egresado 1

<sup>103</sup> El shuar y achuar son lenguas de la misma familia lingüística. Sus culturas también tienen muchas semejanzas.

<sup>104</sup> *Ibíd.*

El profesor shuar se sentía superior, según cuentan, rechazaba e irrespetaba su lengua y quería que hablen como ellos, es decir, que aprendan y usen el shuar. Ejercía un silenciamiento al estudiante achuar, de tal forma que no podía transmitir sus opiniones, y quedaba solo como un sujeto oidor y pasivo. Un estudiante narra: [...]

En esa época, [...] el profesor [shuar] [...] tenía varios hijos, trajo unos cinco hijos en esa escuela, los hijos del profesor se sabían burlar de nosotros, [...] porque hablábamos nosotros nuestra lengua, [...], diciéndonos están hablando mal, así [en shuar] deben que hablar nos decían, y así, bueno, casi nos dominaban, porque el padre era profesor, decían están hablando mal, deben que hablar así, tonces, por eso es que a veces la gente [achuar] ya empezó a dejar [de] hablar su idioma”.<sup>105</sup>

Con respecto al aprendizaje de la segunda lengua, el español, empezó en las escuelas radiofónicas con los shuar, en el contexto de una pedagogía opresora que rechazaba su lengua materna. Un alumno dice: “nos hablaban en castellano [...] y nosotros ni entendíamos qué decir, solamente sabíamos 'sí', 'no', 'sí' o 'no'”.<sup>106</sup> Quienes estudiaron en el internado de Wasakentsa, que son la mayoría, continuaron el aprendizaje de castellano con algunos profesores hispanos y otros achuar.

## 1.2. Periodo de educación con profesores achuar, mestizos y extranjeros

En el colegio<sup>107</sup>, esta situación cambió para muchos. Manifiestan un pasaje de una educación opresora con los profesores shuar a una educación, progresivamente más respetuosa, recibida de profesores achuar y misioneros (mestizos y extranjeros). En esta educación, hubo achuar que pudieron reemplazar a los shuar en el sistema radiofónico. Otros estudiantes (la mayoría) entraron al internado de la Misión Salesiana de Wasakentsa, donde los profesores eran religiosos, misioneros mestizos y achuar.

Cuentan que los primeros profesores achuar, quienes no eran todos bachilleres, también castigaban. Un estudiante dice<sup>108</sup>: “en mi época, bueno, [...], los profesores [achuar] eran bravos, castigaban y, bueno, si no sabía, si no entendíamos rápido lo que

---

<sup>105</sup> Ibíd.

<sup>106</sup> Ibíd.

<sup>107</sup> En las entrevistas no se especificó el año escolar oficial que cursaban en referencia a alguna situación vivida por el entrevistado, por lo cual, no se lo menciona en la presentación de la información. Más bien, se hace énfasis, tal como lo hicieron los entrevistados, en los cambios que hubo en el transcurso de su trayectoria educativa. La única aproximación para ubicar en el tiempo escolar cualquier situación mencionada se la puede encontrar en la referencia que se hace de escuela (primaria de seis años) o colegio (secundaria de seis años).

<sup>108</sup> Se refiere a una institución educativa distinta al internado salesiano de la Misión Wasakentsa.

explicaba el profesor, nos mataban, nos metían garrotazos”.<sup>109</sup> Sin embargo, en relación al avance de la formación académica de los docentes achuar, se reducían sus castigos, como cuenta un estudiante: “ya seguía cambiándose [el profesor achuar], cuando ya seguía desarrollando la educación, eh, más que todo, en tiempo, los profesores ya eran un poquito cambiados todo, entonces, no hubo tanto castigo, hubo respeto, tanto estudiante, tanto educador”.<sup>110</sup>

Por lo tanto, asocian de forma directa, la reducción progresiva de castigos con el reemplazo de docentes shuar por achuar, y con la preparación académica que los profesores achuar adquirían.

En relación a la experiencia en el internado de la Misión Salesiana Wasakentsa, donde estudió la mayoría de estudiantes achuar de la universidad, se refieren positivamente, una estudiante dice: “en el colegio que estuve aquí, fue para mí, todo fue todo bien”; “aquí era bonito, bonito fue sí la educación, aquí trabajaban, este, los profesores achuar mismo”.<sup>111</sup> En estos enunciados se puede apreciar la valoración que dan los achuar a la presencia de profesores de su nacionalidad para que la educación sea mejor. Por otro lado, también cuentan que en el internado, a veces, hubo algunos voluntarios, monjas o profesores que les “daban haciendo” los deberes, lo que muestra cierto tipo de “facilidades” que tuvieron.

En definitiva, su narración de la trayectoria educativa muestra una posición achuar de subordinación a los shuar y luego, una posición de reivindicación, cuando sus profesores fueron achuar y foráneos. En ambos momentos, la cultura mestiza administró el proceso educativo.

En los colegios, se fomentaba la memorización, las materias eran dictadas por el docente que leía del libro; por ejemplo, decía: “a ver, anota, [...] escriban el título, el aparato respiratorio, este, el concepto, este, ta ta ta”,<sup>112</sup> no usaban tecnologías, sino, principalmente, lápices, esferos, libros y cuadernos.

Incluso, hablando del bachillerato en la zona achuar, un estudiante menciona: “a veces los estudiantes en nuestra zona se gradúan de bachiller haciéndole monografía a otra persona”.<sup>113</sup> Esta práctica no es atípica en la sociedad mestiza del Ecuador, por lo

---

<sup>109</sup> Alumno achuar egresado 3.

<sup>110</sup> Alumnos achuar egresados, entrevistados de forma grupal por el autor, octubre del 2017.

<sup>111</sup> Alumna achuar egresada 1.

<sup>112</sup> Alumno achuar egresado 3.

<sup>113</sup> Alumno achuar egresado 1.

que lo dicho por este estudiante no refiere a un caso aislado en el sistema educativo ecuatoriano.

### 1.3. Trayectoria educativa de los padres de los estudiantes achuar

La historia educativa de sus padres en la escuela y colegio fue similar con respecto al inicio escolar: tuvieron profesores shuar, pero con menos formación académica, ya que algunos no habían terminado ni la escuela y otros solo habían terminado la escuela, pero no el colegio. Difícilmente, algunos padres achuar lograron obtener el bachillerato, otros no tuvieron acceso. Muchos de sus padres, e incluso abuelos, empezaron la escuela primaria en la adolescencia; un estudiante manifiesta que “esa edad dicen también [...] les maltrataban” los profesores shuar.<sup>114</sup>

\*En estos relatos se puede observar que los estudiantes achuar tuvieron acceso al bachillerato, lo cual permitió concretar la aspiración de seguir la universidad, sobre todo, quienes estudiaron en el internado salesiano, a diferencia de sus padres que, en su mayoría, no alcanzaron a terminar el colegio, menos aún, pudieron acceder a la universidad.

Ingresar a la universidad conlleva aspiraciones de qué lograr con este proceso educativo. De este tema, se trata en el próximo apartado.

## 2. Aspiraciones<sup>115</sup>

Las aspiraciones que tienen los achuar con respecto a estudiar la carrera de EIB y obtener el título universitario se forman en relación a la historia —incluida la *trayectoria educativa*— del sujeto y del pueblo achuar, y de esta manera, se entrelazan<sup>116</sup> en un ideal que promueve que los achuar cursen una licenciatura y obtengan beneficios para la nacionalidad, sus familias y ellos mismos. En este apartado, se presentan las aspiraciones, consideradas como *habitus* que conforman este ideal, según la voz de los estudiantes achuar. Son las siguientes:

---

<sup>114</sup> *Ibíd.*

<sup>115</sup> En este apartado se escriben con cursiva los conceptos de Bourdieu explicados en el capítulo primero.

<sup>116</sup> Es importante recalcar que las aspiraciones están entrelazadas. Por esta razón, se podría encontrar información repetida entre ellas, pero se espera que estas repeticiones, más bien, sirvan para resaltar los enlaces y asociaciones entre las aspiraciones.

## **2.1. Acumular *capital cultural*: obtener título universitario, habilidades docentes y hacer material educativo propio**

Hay un interés en la obtención de un título universitario como tal, en base a sus necesidades coyunturales, laborales principalmente. En otras palabras, tienen una aspiración de acumular *capital cultural en estado institucionalizado* (título), para después convertirlo en *capital económico*.

También tienen el deseo de aprender algunos conocimientos y habilidades, es decir, de acumular *capital cultural en estado incorporado*. Por ejemplo, les interesa aprender informática, ya que antes de la universidad no lo hicieron, como dice un estudiante:

Nosotros no contamos con profesionales de informática en nuestra zona, entonces, nosotros para hacer algunas cosas, eh, cómo te puedo decir, en el mismo programa de Excel hay programas que, como para hacer algunas cosas de la educación, entonces, no podemos, entonces, ahí, nosotros nos acudimos [...] [a] personas que entienden lo que es la informática, a veces, por simplemente eso, nos cobran muy exagerado, por eso es que queremos que, o sea, aprovechando esto oportunidad que hemos estado en la universidad, que nos expliquen un poquito de lo que es la informática. Queremos entender un poquito, eh, de la informática.<sup>117</sup>

También hay un deseo de aprender a dictar las clases y cómo usar los documentos del Estado que son obligatorios para dar clases. En este aspecto, un estudiante se pronuncia de la siguiente manera:

Quisiéramos que nos expliquen lo que es la parte pedagógica, o sea, qué debemos que hacer como profesores [...], para ya tratar las clases o para ir [a] dictar las clases, porque en el Ministerio, en MOSEIB, ahí dicen algo de que los profesores deben que hacer plan de clases, planes diarios, semanales, plan mensual, plan anual y también explican de PCI, PC, no sé PR<sup>118</sup>, no sé cuántas cosas más.<sup>119</sup>

De igual modo, plantean el interés de crear sus propios materiales didácticos y poder trabajar con estos en las clases: esta es una forma de *capital cultural en estado objetivado*. Aspiran a trabajar no solo con los materiales hechos por el Ministerio, ya que plantean que no se adaptan a su contexto. Un estudiante dice que “los materiales de ministerios son una fantasía, por ejemplo, una jirafa está viendo dibujada, niño dice jirafa, pero no sabe” y que “de acuerdo al contexto del niño hay que enseñar”.<sup>120</sup>

---

<sup>117</sup> Alumno achuar egresado 1.

<sup>118</sup> Significa Planificación Curricular Institucional. Se desconoce a qué se refería el entrevistado con “PC” y “PR”.

<sup>119</sup> *Ibíd.*

<sup>120</sup> Alumno achuar de cuarto nivel 1, entrevistado por el autor, mayo del 2018.

En la línea de aprender asuntos prácticos que les sirva en sus trabajos que consiguen, está también el interés en aprender contabilidad, como afirma un estudiante:

Después de que nos vayamos graduados de aquí, de la universidad, no nos van a mandar solamente de profesores, [...] algunos van a ir como dirigentes en la NAE<sup>121</sup>, o le cogen como contador [de la NAE], porque no hay personas que tienen esos títulos y como es licenciado, le mandan nomás. Entonces, ahí también necesitamos nosotros [...]. Aprovechando esta oportunidad de estar aquí queremos, eh, un poquito, saber un poquito de, un poquito de todo esto.<sup>122</sup>

De esta forma, el *capital cultural* que busca acumular el achuar aborda asuntos acoplados a las lógicas y necesidades del mundo mestizo, pero también, a la preservación de su cultura. Hay cierta tensión entre ambos intereses.

## 2.2. Acumular *capital económico*: conseguir un trabajo remunerado

El título universitario<sup>123</sup> en EIB, como *capital cultural institucionalizado*, se puede transformar en *capital económico*, puesto que habilita el acceso de los profesionales achuar a un trabajo remunerado, sea como profesor o en algún cargo político. Por lo tanto, les permite adquirir bienes y servicios, a los que la ausencia de educación formal les restringiría el acceso: “mi papá [...], solamente haciendo posible, me compraba una [...]”<sup>124</sup>, pero hoy en la actualidad, como mi papá ya se preparó, por lo menos, llegó en tecnólogo, ya empieza a comprar ropas de mis hermanos”<sup>125</sup> dice un estudiante, para diferenciar la presencia de la ausencia de un título, y señalar su relación directa con la acumulación de *capital económico*.

En la misma línea, otro estudiante pronuncia lo siguiente:

Los bachilleres es imposible de contratar y trabajar en otras instituciones públicas, es por eso, nosotros, que más que todo, para mí es interesante adquirir este cartón, porque a base de eso, nosotros vamos a movilizar, y servir al pueblo, más que todo, en nuestra familia, sin eso es imposible, no podemos buscar un trabajo.<sup>126</sup>

---

<sup>121</sup> La licenciatura les permite trabajar, no solo en el campo educativo, sino también el campo político. Este tema se trata en 2.2 *Acumular capital social, especialmente capital político: conseguir un cargo político*.

<sup>122</sup> Alumno achuar egresado 1.

<sup>123</sup> Los estudiantes egresados también han tenido interés en otras carreras u oficios, por ejemplo: piloto de avioneta, chofer, abogado, matemático y psicólogo. Evidentemente, cada aspiración tiene que ver con la historia de cada uno, y también responde a un contexto actual donde hay muchos licenciados en EIB de su nacionalidad.

<sup>124</sup> Se omite la transcripción de esta parte de la entrevista porque es inaudible.

<sup>125</sup> Alumno achuar egresado 2, entrevistado por el autor, octubre del 2017.

<sup>126</sup> Alumnos achuar egresados.

En el mundo achuar ha ingresado, inevitablemente, la lógica capitalista. Por ejemplo, un alumno menciona una forma como le serviría la educación universitaria dentro de esta lógica:

Si yo me quedo sin ninguna profesión, no me gusta trabajar con machete, eso sí, yo si soy bien vago, yo en algún momento, yo he dicho a mi mujer, yo no voy a trabajar en eso, pero sí debo trabajar como tener un puestito de profesor o alguna oficina pequeñita, en donde yo debo sentarme a trabajar, nada más. No meterme a la selva dando machete, eso sí, no, no me gusta. Tengo un poquito de ganadito, pero hasta ahora nosotros, yo y mi mujer cuidamos eso, pero después de que ya tenga mi trabajo yo dejo a un lado, y contrato a un trabajador. Entonces, eso siempre me dije, debo prepararme luego terminar mis estudios, para no trabajar en eso.<sup>127</sup>

A pesar de estas ventajas económicas que han podido conseguir quienes han terminado la licenciatura, este *capital cultural* está perdiendo progresivamente su posibilidad de transformarse en *capital económico* en la actualidad, debido a la gran cantidad de licenciados en EIB frente a la demanda laboral. En esta coyuntura, los achuar quisieran que haya también otras carreras en su territorio, principalmente medicina y enfermería<sup>128</sup>. Al respecto, un estudiante dice:

Nosotros queremos otra especialidad, como por ejemplo medicina, otras especialidades de educación superior, eso es lo que nos dificulta a nosotros, porque esta educación, esta carrera de educación intercultural bilingüe salen casi ya mayoría, y no, no estamos buscando cargos, porque hay muchos docentes de educación intercultural bilingüe.<sup>129</sup>

Por otro lado, si en la universidad adquieren el *capital cultural incorporado* relacionado a la informática, uso de documentos del SEIB, didáctica y contabilidad, ellos dejan de pagar a otros para que les ayuden o hagan algunos trabajos que requieren de estas habilidades. Esta también es una forma en la que el *capital cultural* se transforma en *capital económico*.

---

<sup>127</sup> Alumnos achuar egresado 1.

<sup>128</sup> Hay otra razón por la que hay interés en las carreras médicas que no existen en su territorio:

Un estudiante manifiesta: “en nuestros territorios ya están funcionando puestos de salud y no hay elementos que trabajan de nuestra nacionalidad” (Alumnos egresados -5-, 2017), lo que indica que hay inconformidades con respecto a la atención médica externa, porque muchos achuar hablan poco o nada de español y los médicos mestizos no hablan nada de achuar, como lo menciona un estudiante: “hay poquito obstáculos de comprender, cuando se va un enfermo o una enferma, si no, no tiene la idea, si no comprende el castellano, o sea, no puede conversar, no puede informar la sintoma que tiene la enferma” (Alumnos egresados -5-, 2017).

<sup>129</sup> Alumno achuar egresado 4, entrevistado por el autor, octubre del 2017.

### **2.3. Acumular *capital social*, especialmente *capital político*: conseguir un cargo político**

Una de las razones por las que hay esta aspiración es la saturación en el campo de trabajo docente mencionada anteriormente. Varios estudiantes achuar egresados aspiran a que el título de licenciado les ayude a conseguir trabajos políticos en sus comunidades, mas no a ser docentes. Por ejemplo, sobre este deseo, un estudiante menciona lo siguiente: “cuando hay un elemento preparado [...] escogen para participar en [...] partidos políticos, para que puedan trabajar, [...] cuando yo termine todo mi estudio [...] me gusta participar de artes políticas. [...] más que sea, participar como vocalía de junta, como presidente de la junta parroquial.<sup>130</sup> Otro estudiante menciona: “un poquito pienso algún momento llegar a un cargo muy extenso, no como profesor, sino como director distrital así”.<sup>131</sup>

El *capital político* que piensan adquirir con la educación superior, la posición social que adquirirían, desean usarlo para gestionar beneficios sociales y educativos para sus comunidades. Un estudiante menciona: “una persona que es preparado, licenciado, puede hacer algún gestión, [...], buscando el beneficio de la comunidad. Puede ser algún propuesta o proyecto [...], una persona que es dirigente o electo en la comunidad, puede ir, gestionar en la ciudad y hacer alguna propuesta”.<sup>132</sup>

### **2.4. Acumular *capital lingüístico*: mejorar su dominio del idioma español**

Existe la aspiración de los achuar de “conocer, manejar el idioma, o sea, dominar el idioma español”.<sup>133</sup> Esto les permite tener comunicación con los mestizos, tanto con los que trabajan en la universidad, como los colonos cercanos a ellos. Incluso, muchas veces necesitan hablar en español con profesionales que les atienden, por ejemplo, médicos.

Así mismo, valoran el aprendizaje del español, para también poder enseñarlo, como dice un alumno: “queremos que se enseñe cómo aprender y enseñar lo que es la lengua castellana”.<sup>134</sup>

---

<sup>130</sup> Alumno achuar egresado 3.

<sup>131</sup> Alumno achuar egresado 1.

<sup>132</sup> Alumnos achuar egresados.

<sup>133</sup> Alumno achuar egresado 4.

<sup>134</sup> Alumno achuar egresado 1.

Poder hablar en español también les habilita para dar discursos en eventos políticos y escucharlos, donde interactúan con mestizos, muchas veces, representantes del Estado y ONGs.

Si bien, comentan la importancia de conocer este idioma por medio de los estudios universitarios de forma general —lo que podría entenderse como desenvolverse en las cuatro competencias comunicativas —, lo que más énfasis hacen es en la importancia de poder hablar en español, es decir, en la oralidad. El sacerdote Domingo Bottasso, quien dirige la Misión Wasakentsa, reconoce este interés de los achuar y comenta: “la herramienta fundamental que ellos siempre dicen [...] es el idioma nacional, idioma castellano, perciben y ven que el mestizo lo domina más, ellos siempre dicen que 'yo, aunque no sé castellano, me voy a expresar en castellano'”.<sup>135</sup>

Al ser el español la lengua oficial del Ecuador, su dominio lingüístico es valorado en la sociedad achuar. Es un *capital lingüístico* que se transforma en *simbólico*, tanto dentro de la cultura achuar como en la mestiza. Les construye un puente de acceso a la cultura mestiza moderna y les da un reconocimiento social interno y externo, que aparte de ayudar en sus intereses educativos y personales, les permite negociar y reclamar los derechos de su nacionalidad en el campo político. “Sentimos muy contentos porque estamos aprovechando al idioma español, queremos hacer conocer, manejar el idioma, o sea, dominar el idioma español, eso es lo que nosotros queremos aprovechar”<sup>136</sup>, afirma un estudiante.

## 2.5. Tener las cualidades de “llevables” y preparados

Los estudiantes achuar cuentan cómo ingresó la educación y produjo el pasaje de una sociedad achuar oral, donde predominaba la educación familiar, el pensamiento mítico y hombres guerreros y cazadores, a una sociedad con otro elemento más, como lo es la educación escolarizada, identificando algunos cambios en el sujeto achuar.

Se puede identificar en sus palabras un proceso que podría denominarse de transición hacia una nueva aspiración del “ser achuar”, producto de su convivencia más cercana, por medio de la educación, con la cultura occidental mestiza y cristiana. Acerca de la inserción de la educación en su cultura y territorio, y sus efectos, dicen, por ejemplo:

---

<sup>135</sup> Domingo Bottasso, entrevistado por el autor, octubre del 2017.

<sup>136</sup> Alumno achuar egresado 4.

Antiguamente los mayores [...] vivían con una guerra, así en guerras entre familias, entre hermanos<sup>137</sup>, pero hoy en actual, digamos, cambiado totalmente, eh, con el sentido, a través de, con la educación, hemos cambiado, ahora los padres, los madres de la comunidad dedican a educar a sus hijos y e hijas, pues nosotros así vivimos como nacionalidad hoy.<sup>138</sup>

Este comentario permite apreciar la importancia que los achuar le dan a la educación formal en su proyecto como nacionalidad y, por ende, en sus proyectos personales. Hay un énfasis suyo en oponer y distanciar: “guerra” como algo del pasado y “educación” como algo del presente. Un estudiante, presidente de una Asociación achuar, manifiesta “soy presidente de la Asociación [...], entonces yo estoy demostrando, no estar peleando entre familias, estoy buscando una forma, un desarrollo de nuestra educación”.<sup>139</sup>

Otro estudiante se refiere a las guerras que hubo entre familias achuar de esta forma:

Pasaban solamente en la selva, y también pasaban, solamente dedicaban a las guerras entre ellos, y eso era la costumbre de ellos, que cuando una persona, un grupo de la familia atacaba más a otro y esa familia. Si terminaba esa familia, se iban en otra familia, así se agrupaban más, cada vez más, formaban un grupo. Ellos pensaban que [...] los que dominaban a otra familia y los que siempre triunfaban en la guerra, se sentían guerreros, muy valiente. Entonces, eso es lo que a ellos más les interesó y jamás, o sea, nunca pensaron ellos en estudiar.<sup>140</sup>

Esta apreciación de un sujeto achuar ratifica el distanciamiento temporal que tienen con las formas de vida del achuar del pasado y, a la vez, probablemente, cierta desconexión al referirse de los achuar en tercera persona.

En cambio, con respecto a una forma de concebir al achuar actual, otro estudiante comenta: “en la actualidad como toda la gente estudian, conocen, salen ciudad, ya como más o menos han conocido vida occidental, entonces son sociables, llevables y ser amigos de todos, ya conversamos, intercambiamos ideas, si llegan la gente extraña de otros ciudades conversamos, eh, eso es lo que nosotros siempre hacemos en la actualidad.”<sup>141</sup>

Así como enuncian oposición entre “guerra” y “educación”, también lo hacen con respecto a adjetivos que indican cualidades de los sujetos achuar: oponen “guerrero” a

---

<sup>137</sup>Las guerras internas entre achuar y la participación del sacerdote salesiano Luis Bolla para apaciguar es un tema referido en el capítulo primero / 2. *Instrucción en territorio achuar*.

<sup>138</sup> Alumno achuar egresado 2.

<sup>139</sup> *Ibíd.*

<sup>140</sup> Alumno achuar egresado 1.

<sup>141</sup> Alumno achuar egresado 3.

“sociable”, “llevable”<sup>142</sup> y “preparado” (principalmente estas dos últimas palabras), para referirse a los cambios, que los presentan como mejoras en la forma de ser achuar.

Es pertinente aclarar que estas percepciones son recogidas de hombres achuar, quienes, de alguna forma, hablan de la comunidad, pero principalmente de roles e ideales masculinos.

Con respecto a la mujer achuar, se recoge de mujeres achuar lo siguiente: tradicionalmente han cumplido algunos roles sociales, como unirse con un hombre<sup>143</sup>, tener hijos, cuidarlos, limpiar la chacra, hacer artesanías, cultivar la tierra, entre otros. La inserción de las mujeres a la educación ha sido paulatina. Una mujer achuar que trabaja en el colegio de Wasakentsa, refiriéndose a las adolescentes, dice que “algunas de las mujeres achuar quieren casar[se] rápido” y no terminan el bachillerato, “solo quieren casarse para tener hijos”, “buscan un hombre y luego se retiran”, en cambio, las mujeres que inician la universidad la terminan<sup>144</sup>. Existe cierta disociación entre mujer universitaria y madre de familia, justamente, ninguna de las dos estudiantes achuar del curso de egresados tenía hijos en el momento de las entrevistas (octubre del 2017). Por lo tanto, se muestra que no está consolidado un ideal achuar de una mujer madre de familia y, a la vez, universitaria, que evidentemente no es una situación fácil de llevar, pero más allá de esto, implica que las mujeres achuar están menos inmersas en las lógicas del mundo mestizo que los hombres achuar.

---

<sup>142</sup> La palabra “llevable” es dicha frecuentemente entre los achuar para designar una cualidad que, cuentan, tienen y aspiran. Si bien es cierto esta palabra no existe en el diccionario español, proviene del verbo “llevar” al que se le coloca el sufijo “able” para formar el adjetivo, con lo cual se entendería como: “que se puede llevar” cuando el verbo es transitivo, pero el significado que tiene para ellos coincide, más bien, con la unión del verbo como pronominal: “llevarse” + “able”, donde el verbo significa: “Dicho de dos o más personas: Congeniar o tener un trato como se indica” (RAE, 2018), por lo que los sinónimos de la palabra “llevable” que los achuar pronuncian serían “amable” y “sociable”.

<sup>143</sup> Los achuar se unen, no se casan civilmente, pero cuando se refieren a su conviviente, lo llaman esposo o esposa. Cabe tomar en cuenta que es permitido que un hombre achuar tenga más de una esposa.

<sup>144</sup> Alumna achuar egresada 1.

## 2.6. Recuperar<sup>145</sup> la lengua materna

En las entrevistas, los achuar con quienes se habló de su lengua materna, se refirieron, como aspiración suya, a una necesidad de recuperarla, en son de haber tenido alguna pérdida, siempre refiriéndose a su experiencia del pasado con los profesores shuar. Sin embargo, no aludieron a una pérdida en relación a la entrada de la lengua española en su territorio, ni siquiera, porque esta lengua fue al inicio, también enseñada por sus profesores shuar. Entonces, para muchos de los achuar, es un propósito recuperar la lengua que, al conseguirlo, preservarían su cultura y les devolvería el honor y les daría, tal vez, cierto alivio o restauración simbólica a la dominación que percibieron de los shuar cuando fueron sus profesores.

Para recuperar la lengua materna, muchos achuar encuentran la solución en la educación superior, manifestando que “algún momento se mezcló esto, tonce, para un poquito, recuperar todas esas cosas, uno hay que estudiar, o sea, volver a retomar nuestra lengua, pero bien formulada, para que los niños que vienen ahora aprendan mejor que nosotros”.<sup>146</sup>

A pesar de esta aspiración de los estudiantes achuar, ellos mismos narran que hay dos tendencias en la nacionalidad: hay achuar que defienden con vehemencia la recuperación de su lengua materna, pero también hay padres de familia (no son estudiantes de EIB) que no apuntan a ese objetivo, ya que aducen que no es necesaria su lengua para la comunicación con la cultura mestiza, aparte de que “ya la saben”, por lo que en la escuela deberían enseñar solo en español. Un estudiante de la carrera cuenta que esta fue una petición de los padres de familia en una reunión: “dele [clases] solamente en castellano”; y sus argumentos fueron: “nuestros hijos ya dominan hablar nuestra lengua”, “ándate a Quito a ver si vas a hablar con, con un profesor en achuar, allá vas a hablar castellano, no ya no necesitas achuar, la lengua”.<sup>147</sup>

Entonces, este *capital lingüístico* que refiere al dominio de la lengua achuar está peligrando dentro de la nacionalidad, así mismo, su convertibilidad en *capital simbólico*

---

<sup>145</sup> Se escribe el verbo “recuperar” en el título porque lo usan los estudiantes achuar para referirse a la acción que quieren con respecto a la lengua. En el desarrollo de este apartado se explica por qué quieren recuperar la lengua. Así mismo, si bien es cierto, el conocimiento de la lengua achuar también es un capital lingüístico, no se hace énfasis en este asunto, porque las palabras de los entrevistados apuntan más a una recuperación de la lengua, antes que a su lengua como un capital para movilizarse en la lógica moderna mestiza.

<sup>146</sup> Alumno achuar egresado 1.

<sup>147</sup> *Ibíd.*

dentro de la sociedad achuar; y, como ya se dijo, en la sociedad mestiza siempre le ha faltado un reconocimiento.

### **2.7. Mejorar la educación de las próximas generaciones: servir al pueblo achuar**

Esta aspiración se basa en la idea de que la educación de los niños mejora si hay material educativo de la cultura achuar, si ellos mismos son los profesores, y si se preparan académicamente.

Un estudiante dice: “en la actualidad, siempre, hay que preparar, para bien de nuestros hermanos que vienen atrás, que capaciten y salen mejores estudiantes para el futuro”.<sup>148</sup> Esto revela la importancia de la educación dentro del proyecto achuar, el mismo que ejecutan los actuales estudiantes de EIB, que, como dice un alumno, son las “huellas”<sup>149</sup> para las próximas generaciones.

En vista de la experiencia educativa dificultosa que narran los achuar, tuvieron con los docentes shuar, ellos buscan que no se repita esto en la historia actual y futura. Para ello, intentan que todos los docentes interculturales del territorio achuar sean de la misma nacionalidad, reemplazando los profesores shuar por achuar que tienen licenciatura.

Aquí se podría establecer que está presente el objetivo de una reincorporación de la cultura achuar sobre los niños, sobre todo, la lengua materna, aunque, tal vez, paradójicamente, con la ayuda de una cultura externa. Así mismo, buscan no ser dominados por los shuar, como se sintieron en el pasado.

### **2.8. Acumular *capital simbólico*: lograr un reconocimiento social**

El sujeto achuar que, gracias a un título de la educación superior, se desempeña en un trabajo de docente, logra acumular un *capital simbólico* en la comunidad, puesto que obtiene un gran reconocimiento: “profesor es el que más vale aquí en nacionalidad achuar”,<sup>150</sup> dice un alumno. En prestigio y reconocimiento, ser profesor en la nacionalidad achuar es similar a ser “médico, ingeniero y gerente en la ciudad”, ya que ellos tienen

---

<sup>148</sup> Alumnos achuar egresados.

<sup>149</sup> Alumno achuar egresado 2.

<sup>150</sup> Alumno achuar egresado 1.

poder, “en la ciudad, en cambio, profesor no es tomado en cuenta”, comenta el mismo alumno.

Cuando ven un profesor, los achuar dicen:

Ah, él es profesor, entonces ahí te llaman o dicen él es profesor, persona preparada dicen, en cambio, fuese otra persona: abogado, ingenieros, aquí también se le va a bajar a los profesores, hasta mientras, los que más, como que puede decir, los que más, llama la atención al público son los profesores.<sup>151</sup>

Así mismo, cuando es el día del maestro, las familias regalan canastos con la cacería y productos como la yuca.<sup>152</sup> Entonces, ser profesor achuar equivale a ser una persona preparada, reconocida por la comunidad, importante, merecedora de homenajes y regalos, pero este *capital cultural* (el título de licenciado en EIB) se puede transformar en *capital simbólico* en relación al estatus que tienen frente a otros niveles académicos y profesiones, por eso, como reflexiona un estudiante, cuando haya otras carreras, los profesores van a perder en parte ese estatus, de igual forma que en la ciudad.<sup>153</sup> Esto muestra una asimilación de algunas lógicas ciudadinas modernas de estatus y reconocimiento social.

De igual manera, sucede con quienes se enrolan en una vida política: este *capital* también se convierte en *capital simbólico* en la nacionalidad achuar, porque es reconocido por las comunidades, e incluso externamente, les permite acceso a una movilización mayor en la sociedad mestiza, donde también tienen un reconocimiento social.

También, el *capital lingüístico* del español que adquieren, por ser la lengua oficial del país y, por ende, una lengua de poder, les otorga un mayor reconocimiento social dentro y fuera de la comunidad, por lo que es fácilmente convertible en *capital simbólico*.

### **3. Elementos de índole afectiva, social y cultural que generan y habilitan la incorporación de las aspiraciones**

En este apartado, se presenta la información relacionada a cómo se han incorporado estas aspiraciones, cuan *habitus*, en el sujeto achuar:

El ideal de estudiar la universidad, y las aspiraciones que se entrelazan en este, son generados por los deseos en forma de mandatos o consejos de padres, madres, la comunidad y sujetos externos que están en relación de poder; también son generados por

---

<sup>151</sup> *Ibíd.*

<sup>152</sup> *Ibíd.*

<sup>153</sup> *Ibíd.*

las observaciones que hace el sujeto achuar a otros sujetos profesionales internos o externos. En otras palabras, las aspiraciones tienen correspondencia con la posición socio-histórica del sujeto achuar y su pueblo.

Aquí se describen algunas experiencias que refieren a la incorporación de estas aspiraciones, que significa la sujeción del achuar al nuevo ideal del pueblo achuar que incluye a la educación universitaria.

### **3.1. Deseos de padres, madres y rituales sagrados**

La idea de que la educación formal es importante para los achuar ha sido compartida con los estudiantes universitarios actuales desde que fueron niños y adolescentes, incluso, fueron conversados en rituales sagrados de los achuar. Por ejemplo, en un ritual importante como el de la guayusa, cuando los padres aconsejan a sus hijos en la madrugada, un padre le dijo: “debes que estudiar más, y cuando una persona estudia más, eh, el pueblo te va a confiar, el pueblo te va a llamar, y si tú no estudias, de nadie vas a servir”<sup>154</sup>. De igual forma, una estudiante cuenta que una vez la mamá, quien ya le decía que debe estudiar para ser profesora, le dio floripondio y ella soñó que había un animal que se convirtió en una chica que daba clases en una escuela; cuando le contó a su mamá, le dijo: “tienes buenos sueños, eso te va a servir algún día”.<sup>155</sup>

La introducción de la educación formal (y la universitaria) en estos ritos legitima que los achuar estudien. Hasta se podría afirmar que integran a la educación formal en su cosmovisión, como un pasaje entre ideales.

### **3.2. Consejos de foráneos**

Los mandatos de los padres y madres todavía organizan la sociedad achuar, a diferencia de “occidente” donde son menos valorados, pero no se puede negar que lo que demandan de los achuar los otros sujetos, los pertenecientes a la cultura foránea, como voluntarios, sacerdotes y profesores, también es importante para el sujeto achuar. En sus relatos es frecuente que mencionen sus consejos como palabras importantes para ellos: “el padre [sacerdote] me decía: [...], tienes que matricular en la universidad”,<sup>156</sup> “todas

---

<sup>154</sup> *Ibíd.*

<sup>155</sup> Alumna achuar egresada 1.

<sup>156</sup> *Ibíd.*

esas cosas te van a servir, [...] te vas a preparar muchas cosas, porque de no, cualquier persona de otra nacionalidad que llegue, siempre van a imponerse ellos, nunca ustedes, en pocas palabras, decía: nunca ustedes van a sacar el pecho, sino ellos siempre van a hacerse los que saben”; “un día debo seguir estudiando porque persona que no estudia no es nadie dicen, eso también me ha dicho [la profesora] [...]”; “tienes que seguir estudiando [una maestría]”.<sup>157</sup>

Se puede observar que los consejos de los foráneos coinciden con los de los padres y madres, en el sentido de que apoyan a la educación formal.

### **3.3. Valoración de los otros achuar que son licenciados**

Los achuar que han logrado estudiar la carrera de EIB y obtener un trabajo gracias al título alcanzado son vistos como ejemplos para otros achuar, quienes los miran como personas con éxito, e incluyen estos logros en sus aspiraciones. Un estudiante afirma: “viendo los profesores que trabajaba, que trabajaba, tenían sueldo, entonces yo también tengo que llegar a ese a ese punto”.<sup>158</sup>

### **3.4. Comparación con los logros educativos de sujetos de otros pueblos**

Mencionan un atraso educativo, resultante de una comparación que hacen con la formación académica de otros pueblos, especialmente con los shuar. Un estudiante menciona: “comparando con la cultura, con las otras culturas con occidental o como un grupo indígena, o sea hay nacionalidades en las ciudades, hemos visto que ellos, alguno de ellos son doctores, tienen otros títulos más superados que nosotros”; “nuestros amigos shuar, de otras nacionalidades han avanzado, han superado profesionalmente, pero la nacionalidad achuar estamos bajo”.<sup>159</sup>

\* Estos componentes del proceso de sujeción al proyecto achuar coyuntural son motores fundamentales para que este ideal educativo se afiance, en el cual predomina la obtención de un título universitario.

---

<sup>157</sup> Alumno achuar egresado 1.

<sup>158</sup> Alumnos achuar egresados.

<sup>159</sup> Alumno achuar egresado 1.

#### 4. Experiencia educativa en la carrera de EIB según cada eje

Se presentan los resultados de la investigación de campo en relación a lo que comprende cada eje, según lo explicado en el capítulo primero, acerca del marco teórico. Para ello, se muestra al principio una síntesis de lo que representa el eje, después se muestran algunos componentes (condiciones o resultados necesarios) de cada eje en forma de preguntas, para tratar de responderlas, y finalmente, se muestra un análisis general del eje.

##### 4.1. Eje educativo: experiencia en la carrera

*Abarca el desarrollo de una pedagogía crítica que genere reflexiones sobre la educación en la trama sociocultural, y así, no sea una educación bancaria. Establece una relación entre los contenidos curriculares y el entorno de los alumnos universitarios, de igual modo, promueve el diseño de didácticas contextualizadas para que puedan ser reelaboradas por los futuros profesionales y adquieran destrezas en el manejo del aula y logren aprendizajes en sus alumnos. Implica que los estudiantes universitarios conozcan los documentos legales del SEIB y sepan cómo usarlos en distintas circunstancias del proceso educativo, y que aprendan también conocimientos de la cultura occidental, incluidas sus tecnologías.*

##### 4.1.1. ¿Pensamiento crítico?<sup>160</sup>

No se puede evaluar el recorrido, pero se puede apreciar un desenvolvimiento crítico en los estudiantes. Un alumno egresado que ha ocupado varios cargos políticos menciona que ha ampliado su pensamiento gracias a la educación universitaria. Dice:

Un poquito cabeza más grandecito de lo que estuve cerrado, pienso que estoy un poquito abriendo, viendo un poquito más lejos de lo que yo estuve en años pasados, en esta carrera y con este apoyo de la universidad [...]. Pienso que la formación académica, un poquito, me ha llevado a pensar en una idea muy profunda, [...] [antes] no podía ni siquiera, eh, dar sugerencia o poner alguna opinión ante una asamblea o plantear alguna, algún problema, para seguir resolviendo cuáles son las necesidades y cómo debemos salir de esas necesidades, y cómo debemos de resolver todos esos problemas que nos vienen

---

<sup>160</sup> Este subtítulo se desprende de la síntesis del eje. Este y los otros subtítulos que vienen en este eje y en los otros, se refieren a los componentes, condiciones o propósitos, del proceso educativo de la EIB, por lo cual, se toman en cuenta las experiencias educativas dentro del desarrollo de la carrera como los efectos que tendrían, según lo que dicen los entrevistados.

atacando a toda la nacionalidad achuar, todas esas cosas. Con esta preparación, un poquito, [...] me siento que estoy un poquito más maduro que antes.<sup>161</sup>

Los alumnos achuar consideran que los aprendizajes en la carrera les son útiles en sus trabajos y en su vida. Por ejemplo, un estudiante afirma:

Lo que yo he aprendido en la carrera de la universidad sí me va a servir hasta la muerte, porque he desarrollado mis conocimientos, también he aprendido a ver las cosas que yo no sabía, las cosas nuevas y que la educación cada momento va cambiando [...], nos ha explicado la universidad.<sup>162</sup>

En general, en las entrevistas se pudo apreciar que existe una reflexión crítica acerca de varios temas que atañen al sujeto y a la nacionalidad achuar, a la vez, hay otros temas de los que se hacen descripciones generales (no son cuestionados), y otros que podría haberse tratado en las entrevistas, pero fueron muy ligeramente tocados o fueron evitados. Por supuesto, se debe tomar en cuenta que quien les entrevistó es mestizo, lo hace en español y pertenece a la universidad donde ellos estudian, situación que, sin duda, influye en lo que dicen. A continuación, se enlistan estos temas:

***Temas que son descritos y reflexionados por los achuar:***<sup>163</sup>

La pertenencia a la nacionalidad achuar y del/al territorio que habita (características); la importancia de sus rituales; cambios en su sociedad que produjo la llegada de los salesianos y la educación formal, en las aspiraciones y costumbres del sujeto achuar (poligamia, cantidad de hijos, trabajo); los efectos lingüísticos de haber tenido profesores shuar; la existencia de racismo y discriminación en Quito; en qué sentido es correcto el desenvolvimiento de cada foráneo en el proceso educativo (sacerdote, misionero, profesor, autoridad); en qué les sirve lo que aprenden en la universidad y qué no les sirve; algunas sugerencias para mejorar el proyecto de EIB; las aspiraciones que tienen para cuando se gradúen; la preservación de la lengua materna; dificultades para entrar y estudiar la educación superior; las necesidades sociales y educativas de la nacionalidad; la importancia para el sujeto achuar y su pueblo del ingreso

---

<sup>161</sup> *Ibíd.*

<sup>162</sup> Alumno achuar egresado 3.

<sup>163</sup> Para seleccionar temas, el criterio que se considera es descartar posiciones muy particulares (muy personales) del estudiante para que más bien representen una posición del grupo. Vale aclarar que ellos coinciden mucho entre ellos en sus opiniones, más que nada, porque se nota que cuando hablan se refieren más al sujeto achuar, y así, a la nacionalidad, al colectivo, más que a cada uno de ellos con nombre y apellido.

a la política; las limitaciones que producen los problemas económicos; los cambios en el ideal del hombre achuar (no mujer); la utilidad social y académica de manejar el idioma español y de saber informática.

***Temas solo descritos:***

Metodología de enseñanza de los docentes universitarios; la educación de los profesores shuar; la forma de ser y comportarse del mestizo quiteño; características de la ciudad de Quito; la labor salesiana como una gestión que, afirman, les ayudó a abandonar la guerra interna achuar; la importancia que les dan a los consejos de los profesores y salesianos; cambios en el ideal de la mujer achuar.

***Temas posibles pero tratados muy ligeramente o evitados:***

Causas de la forma de tratarles de los profesores shuar; la posibilidad de que se reproduzca una dominación de la cultura mestiza en la educación universitaria; cambios en las creencias religiosas por el contacto con la otra cultura, especialmente con los salesianos.

**4.1.2. ¿Pedagogía crítica?**

No se puede aseverar cuán crítica es la pedagogía que ejercen los profesores de la carrera, y menos aún, de forma generalizada, pero se pueden tomar en cuenta las situaciones de la experiencia universitaria que los entrevistados cuentan, y ver qué relación podrían tener con una pedagogía crítica en el sentido de que generen pensamiento y que respondan a una contextualización. Los asuntos que resaltan son de índole didáctica (*diálogos socioculturales, contenidos curriculares y temas de clase, metodología de enseñanza, deberes y aprendizaje de didáctica para niños*), de infraestructura (*servicios*) y de índole social, fuera del campo académico (*problemas económicos y peligros del traslado*). A continuación, se indica cada asunto:

#### 4.1.2.1. Contenidos curriculares y temas de clase

La carrera ha buscado relacionar las materias con las realidades de los estudiantes y de sus comunidades, principalmente en las prácticas de las clases, pero, en menor medida, en la reelaboración de los módulos de estudio.

Lo que saben los estudiantes de su cultura es compartido en clase, y el docente lo suele articular al contenido curricular o les manda de deber investigaciones en su entorno, relacionadas a conceptos que conversaron en clase, según cuentan los alumnos. Esto genera una cierta relación entre algunos contenidos y la realidad achuar, pero a la vez, muestra que esta relación aún no se consolida y no está muy planificada. Al respecto, el director de carrera manifiesta que, para que “las lecturas y los materiales se adecúen al contexto achuar en su totalidad, [...] todavía hay un trabajo por hacer”.<sup>164</sup> La razón es que la carrera de EIB de la UPS inició como proyecto para el pueblo kichwa “de montaña, de altura”<sup>165</sup> y las materias estaban diseñadas para esa realidad, por lo que “ha sido un ejercicio de ir reformateando el programa, [...] para considerar, por ejemplo, en las lecturas, en las materias, la realidad achuar”.<sup>166</sup>

A veces, no se logran enlazar contenidos de la clase con la realidad achuar en temas que sería posible,<sup>167</sup> por ejemplo, un estudiante cuenta que en una clase relativa a la didáctica, el docente dibujó un león y les dijo: “le conocen”, a lo que respondieron: “no, ese león en nuestro territorio no existe y los niños no van a decir que león existe, [...], porque ese león no habita [...] en Oriente, [...]. Podemos dibujar una danta, el niño [...] sabe qué es”.<sup>168</sup>

---

<sup>164</sup> Sebastián Granda, entrevistado por el autor, agosto del 2018.

<sup>165</sup> *Ibíd.*

<sup>166</sup> *Ibíd.*

<sup>167</sup> Se habla de temas que tienen la posibilidad de enlazarse con la realidad achuar, con el objeto de manifestar que no pueden ser todos, porque, tampoco, se puede forzar para concatenar todos los contenidos universitarios al contexto achuar.

<sup>168</sup> Alumno achuar de cuarto nivel 1.

Este estudiante equipara este ejemplo a textos oficiales del Ministerio de Educación y dice: “Materiales de ministerios son una fantasía, por ejemplo, una jirafa está siendo dibujada, niño dice jirafa, pero no sabe. A ver, yo voy a decir: yo soy maestro, “niños ven a ese dibujo, ahí está una jirafa, ¿qué come esa jirafa?, ¿qué me va a contestar?, no me va a contestar ¿no cierto?, entonces he ahí estamos haciendo mal la enseñanza de nuestros niños, entonces por eso hemos discutido, como universitarios hemos discutido que de acuerdo al contexto del niño hay que enseñar, por ejemplo, hay que dibujar los monos”.

#### 4.1.2.2. Metodología de enseñanza

Mencionan que las explicaciones son comprendidas cuando los profesores las hacen lentamente, lo cual sí sucede en la carrera, pero también hay explicaciones que son muy rápidas, y, siendo que son realizadas en español, a ellos se les dificulta la comprensión.

Los estudiantes también hacen una relación entre el conocimiento que tiene un profesor acerca del pueblo achuar con su forma de explicar.<sup>169</sup> Un estudiante afirma que ha habido algunos profesores que “ni siquiera conocen cómo” viven los achuar, cómo viven en el “contexto educativo del pueblo achuar, entonces [les] han explicado [a los alumnos], violentamente<sup>170</sup> y a veces, no se [les] ha quedado nada”.<sup>171 172</sup>

Acerca de la participación en clase y exposiciones, valoran cuando un docente hace que todos participen, por ejemplo, un estudiante cuenta que una profesora les dijo: “ahora sí, por sorteo va a ser la exposición”, lo cual implica que “ahora están haciendo mejorar” a quienes no participaban mucho o no exponían, que, según este alumno, son “tímidos”. Así mismo, reclaman que a veces los docentes no se preocupan en que participen todos.

Con respecto a las exigencias de los profesores, aseveran que a veces no exigen mucho, por lo que algunos estudiantes se acostumbran, y que suele haber trabajos grupales que solo hacen algunos.

Comentan que cuando tienen dudas acerca de las indicaciones de los profesores, no pueden comunicarle porque en sus comunidades no suele haber teléfono, internet, y que, cuando les preguntan a los voluntarios salesianos, no pueden darles la misma respuesta de los docentes.

---

<sup>169</sup> La carrera ha logrado que tres docentes vayan a territorio achuar durante los encuentros presenciales para que se acerquen a la realidad cultural y lingüística achuar (y shuar), y en sus materias haya una relación más cercana con este contexto. Incluso, los tres docentes fueron los tutores de los trabajos de titulación de los estudiantes entrevistados cuando eran egresados, obras que lograron exponer investigaciones sobre la cultura achuar, en formato de análisis de caso o propuesta educativa. Estos trabajos abordan diversos temas como: matrimonio, gastronomía, plantas medicinales, educación formal, lengua materna, entre otros (están disponibles en internet en el repositorio de la UPS: <https://dspace.ups.edu.ec/>)

<sup>170</sup> No se refiere a agresiones físicas.

<sup>171</sup> Alumno achuar egresado 1.

<sup>172</sup> Cabe tomar en cuenta que los docentes del Centro de Apoyo Wasakentsa también son profesores de los otros Centros de Apoyo ubicados en zonas de kichwa hablantes de la Sierra (en cantidad son el número de alumnos de Wasakentsa multiplicado por cinco), por lo cual, no es sencillo para ellos focalizar su trabajo en Wasakentsa.

### 4.1.2.3. Deberes

Mencionan que los deberes referentes a contenidos de los módulos<sup>173</sup> se les hace un tanto difíciles cuando son lecturas muy largas y/o temas que no comprenden, por el poco tiempo que hubo de explicación del profesor,<sup>174</sup> y el tiempo corto de plazo para entregar la tarea. Un estudiante cuenta:

Lo que a mí me ha dificultado en esta carrera es que a veces es corto tiempo para que nosotros podamos entender de un texto, por ejemplo, un módulo mandan así, entonces en el módulo dice que debemos hacer todo de las preguntas que nos mandan aparte, entonces, a veces es corto tiempo los tres días para poder leer todo esto y tratar de hacer. Entonces, [...] era un corto tiempo, por ejemplo, de tres días nomás, y de un folleto, entonces, nos faltaba la explicación y nos quedábamos a veces con dudas, eso me preocupaba bastante, [...], no se daba toda explicación, entonces quedábamos ahí como un vacío que faltaba.<sup>175</sup>

Hay un evento al que le dan importancia los achuar y se refiere a cuando ellos empezaron, en cuarto nivel, a usar las computadoras portátiles por petición de la universidad, para que entreguen los trabajos hechos en computadora. Comentan que les favoreció para encontrar más rápidamente la información en internet, pero simultáneamente, les quitó esfuerzo académico que hacían antes, cuando debían entregar los deberes hechos a mano. Dicen que esto sucedió porque se perdió un poco el control de los docentes acerca de los deberes, ya que los alumnos podían copiar y pegar texto, imágenes, etc. de internet, a diferencia de antes, cuando ellos tenían que escribir y dibujar (arte en el que son hábiles) y hacer materiales didácticos, con sus propias manos.

De este hecho, un estudiante asevera lo siguiente:

Pero cuando [...] ya nos compramos la laptop, ya nos fuimos a la quiebra en el conocimiento, ya ahí dejamos [...]. A veces, cuando uno hace a mano, tiene que hacer, [...], carátula, nombres, todas esas cosas, pero si tú ya estás en la laptop, tag copias, tag copias, ya se hace más fácil hacer el trabajo.<sup>176</sup>

El mismo estudiante afirma que “cuando uno escribe, [...], [porque] se practica la ortografía, [...], cuando mandan las correcciones los profesores, los conocimientos

---

<sup>173</sup> Anillados de cada materia escritos en español, que se entregan a los alumnos al inicio de cada semestre.

<sup>174</sup> Al ser una modalidad a distancia, tienen entre 5 encuentros presenciales con los profesores, cada semestre (en total: 8 semestres). Los deberes, en su mayoría, hacen en base a los módulos y envían físicamente a Quito (no en la plataforma virtual) o en los encuentros.

<sup>175</sup> Alumna shuar egresada 1, entrevistada por el autor, octubre del 2017.

<sup>176</sup> Alumno achuar egresado 1.

quedan, el vocabulario mismo queda en lo mental, o sea, a uno mismo le enriquece”.<sup>177</sup> Evidentemente, en los casos que sucedió esto, las causas fueron: la falta de enseñanza de cómo usar la computadora portátil, sus programas y recursos para poder realizar tareas más complejas que copiar y pegar; y/o la falta de control docente de la autoría de los trabajos.<sup>178</sup> Así mismo, esta situación produjo, según dice un estudiante, que a veces manden a hacer a hispanos sus deberes: “compañeros cogían ese módulo y mandaban a hacer [...] a los amigos hispano hablantes, a ellos, como ya saben, ahí está toma, pase diez dólares.”<sup>179 180</sup>

Los deberes que comprenden investigar temas de su cultura son más fáciles de hacer, pero cuentan que, a veces, mejor preferirían buscar otros temas, porque los de su cultura ya saben.

#### **4.1.2.4. Aprendizaje de didáctica para niños**

De este tema, los estudiantes rescatan, al comparar sus conocimientos de entrada y salida de la universidad, que lo que han aprendido en materias relativas a la didáctica, les es útil en las aulas (para quienes ya han ejercido la docencia) y les será útil (para quienes se proyectan a hacerlo), lo que indica que los parámetros aprendidos para enseñar en el aula tienen la posibilidad de ser adaptados por los estudiantes docentes a la realidad de su aula. Por ejemplo, un estudiante asevera lo siguiente:

Digamos, [cuando entré a] la universidad no sabía esa aprendizaje que se puede aplicar en los niños, no sabía, en la escuela cómo trabajar, pero ahora sé cómo trabajar con los niños, cómo podemos buscar alguna estrategia para poder enseñar a esos niños que son de la escuela, y eso no tenía ni una idea, pero ahora, gracias a la universidad, me ha servido y he comprendido. Ahora, si es que me voy a trabajar a la escuela, con mucho gusto, podría trabajar, porque sé cómo es la metodología trabajar con los niños, eso me hace servir a muchísimo cuando esté laborando en las escuelas, en nuestras propias comunidades.<sup>181</sup>

---

<sup>177</sup> En la comparación que el estudiante hace entre ambas formas de hacer deberes hace una distinción en los efectos cognitivos, pero no se pudo conocer el tema de fondo que sería el enfoque pedagógico de la forma anterior de trabajar.

<sup>178</sup> Este problema no es atípico en la universidad mestiza ecuatoriana.

<sup>179</sup> Alumno achuar egresado 1.

<sup>180</sup> Este problema existe en la sociedad mestiza ecuatoriana. Los negocios donde hacen trabajos de bachillerato y universitarios proliferan en Quito, sobre todo, alrededor de las universidades.

<sup>181</sup> Alumnos achuar egresados.

Otro estudiante también reconoce el aprendizaje de la didáctica, aunque no toda, seguramente, refiriéndose a todo lo que necesitan saber para dar clases; y mira la utilidad de lo aprendido en la carrera, en comparación con quienes nos han cursado la universidad:

También he aprendido a trabajar mucho con los materiales didácticos, pero en nuestra zona como profesores que están trabajando en las instituciones no saben manejar los materiales didácticos, y además [profesores achuar sin carrera universitaria] no saben planificación, entonces, estando en la universidad he logrado aprender de planificación, trabajar con material didácticos de toda cosa un poco, pero no todo.<sup>182</sup>

Entonces, a la didáctica con las que se les enseña, la que aprenden en materias relativas a la didáctica y la que van a reproducir en sus trabajos de docentes, se vincula poco a poco con el contexto achuar y les es útil en el desenvolvimiento profesional.

#### **4.1.2.5. Servicios**

Dicen que se les dificulta hacer consultas en internet en el Centro de Apoyo Wasakentsa, ya que no hay servicio eléctrico de forma permanente, tampoco internet. Allí funciona una planta eléctrica que se prende todos los días en horas determinadas y poseen un laboratorio de computación que es usado, principalmente, por los estudiantes del internado salesiano (bachillerato).

#### **4.1.2.6. Problemas económicos**

Dicen que su situación económica es difícil, “contamos con situación económica nosotros, gracias a los hermanos salesianos, nos apoyan para ingresar a esa universidad” menciona un estudiante. Cuentan que es difícil cuando reprueban una materia, porque es difícil conseguir el dinero para tomarla una segunda vez (segunda matrícula).<sup>183 184</sup>

\* En definitiva, los diálogos en clase podrían encajar en una pedagogía crítica, porque generan reflexiones sobre la situación socio-histórica del sujeto achuar en los estudiantes, pero no, si se imponen las ideas de una cultura sobre otra, y se identifica que, en la carrera, como se aborda la mayoría de temas sí genera un pensamiento crítico, aunque no sea en todos los ámbitos que atraviesan el fenómeno educativo. La manera, un tanto forzada, en que se adaptan varios temas achuar a las clases, ya que no están incluidos

---

<sup>182</sup> Alumno achuar egresado 2.

<sup>183</sup> “Segunda matrícula” es la repetición de una materia por reprobación anterior.

<sup>184</sup> El costo que pagan por semestre equivale al 40 % de un salario básico en Ecuador, mientras que otras licenciaturas en educación en universidades particulares, en el contexto quiteño, bordean entre cuatro y seis salarios básicos unificados.

en gran parte del currículo, no se traduce en una pedagogía crítica, ya que no promueve una praxis que transforme la educación y la sociedad, partiendo del contexto achuar. La metodología de enseñanza descrita es más tradicional, en el sentido de que el profesor envía deberes en base a un texto definido. En la falta de exigencias y de revisión de las tareas que cuentan, no hay un enfoque tradicional, pero tampoco crítico, porque, para suscitar una concientización, debe haber un esfuerzo de pensamiento y no facilidades para hacer deberes solo copiando y pegando, como manifiestan. El aprendizaje de didácticas que logran los alumnos no se puede ubicar como parte de una pedagogía crítica o no, simplemente, se puede decir que tiene utilidad en la docencia que ejercen o van a ejercer los estudiantes. La falta de servicios, los problemas económicos y el peligro en el traslado son condiciones materiales que, por sí, no reflejan presencia o ausencia de pedagogía crítica.

#### **4.1.2.7. Peligros del traslado**

Narran que hacen viajes largos desde sus comunidades hasta el Centro de Apoyo Wasakentsa, que implican caminatas de muchas horas o hasta más de un día, a las que consideran a veces peligrosas por la presencia de los “cortacabezas”.<sup>185</sup>

#### **4.1.3. ¿Conocimiento de los documentos legales del SEIB?**

Los estudiantes comentan que un problema a la hora de trabajar como profesor radica en el desconocimiento de los instrumentos y documentos legales relacionados al SEIB del Ecuador, porque no aprendieron esto en la carrera: “en nuestra zona nos saben venir a preguntar profesores del trabajo, ahora como eres licenciado ¿qué es PCI?, ¿cómo se hace el PCI?, ¿cómo se hace un plan de clase? y si me pregunta ¿qué hago yo con esto?, entonces, en esos conocimientos estamos vacíos todavía nosotros.”<sup>186</sup>

Por ejemplo, con respecto a la planificación curricular, un estudiante menciona que los profesores de la zona achuar suelen pagar a los hispanohablantes que trabajan en

---

<sup>185</sup> Los achuar cuentan que son hombres a los que les pagan por matar a otros y vender su cabeza reducida; y un sacerdote de la Misión dice que estas historias manifestadas por los estudiantes achuar ya no suceden.

La práctica de las tzantzas o cabezas reducidas son parte de la ritualidad shuar ejercida en el pasado.

<sup>186</sup> Alumno achuar egresado 1.

Taisha, para que les vendan sus planificaciones: “se aflojan su bolsillo, sacan de los profesores mestizos y le cambian solamente lo que es [...] la parte de cómo trabajar en la zona achuar, o sea, toca mezclar, pero eso yo he visto, que [...] más les complica a los estudiantes, porque el profesor hispano hablante tiene su plan de clases muy diferente”.<sup>187</sup>

Se aprecia que este desconocimiento llega a afectar el desarrollo de la clase escolar, por la mezcla de contenidos que menciona el estudiante. Cabe mencionar que los alumnos egresados cursaban su último semestre cuando se instalaron los últimos documentos, razón por la cual, la carrera no alcanzó a incluirlos en los contenidos.

#### **4.1.4. ¿Conocimientos de tecnologías: informática?**

Acerca de cómo usar la computadora, un estudiante cuenta que al inicio no tenían ningún conocimiento: “ni siquiera yo dije, yo no puedo escribir, no puedo manejar el programa de Excel, navegar en el internet, abrir mi correo, nada no sabíamos”.<sup>188</sup> Después, en vista de esta realidad, solicitaron a la carrera que les dé un curso de informática, lo cual fue aceptado y se puso en marcha cuando estaban en séptimo nivel. El curso fue dictado por una misionera en Wasakentsa. Después de esta experiencia, comentan que aprendieron, pero no lo suficiente, por ser un solo curso en toda la carrera; y que sigue siendo complicado usar la computadora, lo que les dificultó la realización de los trabajos de titulación.

#### **4.1.5. Análisis del eje educativo**

Se distingue que en la relación comunicativa interpersonal no hay una verticalidad entre profesores y alumnos, donde se los trate como “recipientes vacíos” donde los profesores llenan de conocimientos; de hecho, hay una valoración y reconocimiento de la cultura achuar manifestada desde el discurso oficial, y también hay una reflexión constante en las aulas acerca de los derechos de la nacionalidad achuar. Estas cualidades de la carrera facilitan la concientización de los estudiantes con respecto a sí mismos y a su cultura, en el sentido de buscar una praxis que apunte a evitar la dominación. También, es innegable el discurso político que acompaña el desarrollo de la carrera.

---

<sup>187</sup> *Ibíd.*

<sup>188</sup> *Ibíd.*

Sin embargo, hay algunos aspectos pedagógicos que se deben potenciar, como la articulación a la realidad sociocultural achuar de algunos contenidos de las materias y varias didácticas, y la enseñanza-aprendizaje de conocimientos que son distantes para ellos, pero imprescindibles en la práctica docente y en esta convivencia con el mundo mestizo. Se considera que las problemáticas relativas a la enseñanza-aprendizaje podrían reproducirse en las aulas de los niños, cuando ellos sean los maestros, razón mayor para poner atención en estos aspectos pedagógicos, en la formación de docentes.

Así, tomar en cuenta estos aspectos es fundamental para que los estudiantes achuar adquieran mayor autonomía —independencia con respecto a los mestizos—, porque en sí, generarían un mayor afianzamiento acerca de sus conocimientos y, por otro lado, una adquisición de conocimientos y habilidades que les permite movilidad en el campo académico y social. Esto contribuiría con el desarrollo del sujeto crítico que plantea Paulo Freire, aquel que parte de su contexto sociocultural, reflexiona y trata de cambiar el mundo social (praxis) en base a una concientización, tomando en cuenta la realidad de su pueblo y su relación con los otros.

## **4.2. Eje intercultural: experiencia en la carrera**

*Comprende la valorización de la cultura indígena, a partir del reconocimiento de las diferencias significantes sin jerarquizarlas. Intenta acoplar el proyecto educativo a la realidad sociocultural de los estudiantes, en un marco de respeto e inclusión en contraposición a prácticas como dominación, discriminación, racismo y clasismo. Esto lleva a una reivindicación política de la cultura indígena en búsqueda de una mejor vida para su pueblo.*

### **4.2.1. ¿Valorización de la cultura achuar?**

En los relatos, los estudiantes muestran orgullo de ser achuar y una valoración de su nacionalidad y territorio. De igual forma, el discurso de la carrera, interno y hacia afuera, resalta la riqueza cultural que tiene la nacionalidad achuar y la valoración que hacen los estudiantes de su cultura. Esto se aprecia en lo que dicen los achuar también:

Ellos sí nos garantizan, sí nos respetan, sí nos valoran a nosotros, y nos dicen que nosotros también tenemos que seguir fortaleciéndonos, de lo que ellos nos enseñan, nosotros también apropiamos de ellos, [...], por lo tanto, [...] la cultura occidental no nos ha traído

[...] partes negativas, no nos ha afectado nada, más bien, nos han venido a ayudarnos a nosotros, eso es.<sup>189</sup>

La Universidad Politécnica Salesiana nos apoya a nosotros, especialmente lo que a nosotros nos dificulta, a acceder a las universidades [...]. Es realmente nuestra cultura, así de interesante, el de no perder nuestra identidad, la forma de vivir, la alimentación, [...] y también, el ser educados, partiendo desde nuestra forma de cosmovisión, porque [...] nos hemos dado cuenta que nosotros, las personas de la cultura achuar, tenemos una gran riqueza del conocimiento, siempre nosotros, eh, en los aspectos, de la cuestión educativo, eh, nos basamos en la enseñanza, eh, relacionado, de acuerdo a nuestro contexto. Realmente, esta universidad, eh, bueno, sobre todo, no es por lo que tiene la cosmovisión de cambiarnos, hacer que nosotros nos aculturicemos de nuestra vida, sino que más, más que todo, eh, valorarnos, y que nosotros, siendo un estudiante, universitario achuar, sepamos algo del otro mundo, del otro contexto, pero, sin dejar nuestra identidad.<sup>190</sup>

Los estudiantes manifiestan que hay mucho diálogo, análisis y reflexión acerca de varios temas, principalmente de la cultura achuar, ya que los docentes suelen decirles que les cuenten de su cultura. Se distingue, según lo que cuentan, que estas conversaciones se matizan entre dos formas: las que se tejen según avanzan, en el sentido de reconocimiento del otro como tal (alteridad); y aquellos donde se realizan valoraciones de la cultura mestiza acerca de prácticas de la cultura achuar, por ejemplo, un estudiante dice: “la universidad [...] ahora [...] nos dice que no se puede tener dos mujeres, nos explican”.<sup>191</sup>, es decir, se hace un cuestionamiento mestizo sobre la práctica de la poligamia de los hombres achuar.

De esta manera, la cultura achuar asimila varias apreciaciones de la cultura mestiza y las incorpora en su ideal con ciertas resistencias. Así, un estudiante determina dos categorías: la de valores achuar y la de “antivalores” (o “valores negativos”) achuar (ejemplo: poligamia); dice que los “antivalores” hay que “descartar” y “olvidar”. Mientras tanto, otro estudiante menciona: “no se puede tener dos mujeres, nos explican, [...] pero, allá en nuestro costumbre, siguen ¿no cierto?, siguen teniendo dos mujeres como la cultura”<sup>192</sup>, lo que indica que también resisten a acatar este consejo mestizo y cristiano.

Los achuar hablan de un respeto a su cultura de parte de los profesores de la universidad, y también, un intercambio cultural, una interculturalidad con ellos. Un estudiante dice: “el contexto de nosotros sí sabemos y eso explicamos al profesor, el

---

<sup>189</sup> Alumno achuar de cuarto nivel 2, entrevistado por el autor, mayo del 2018.

<sup>190</sup> Alumnos achuar de cuarto nivel, entrevistados de forma grupal por el autor, mayo del 2018.

<sup>191</sup> Alumno achuar de cuarto nivel 1.

<sup>192</sup> Alumno achuar de cuarto nivel 1.

profesor nos comparte de ellos, ahí estamos bien en la universidad, estamos aprendiendo, relación profesor y alumnos, cultura de nosotros, cultura de ellos”.<sup>193</sup>

A pesar de esta cierta horizontalidad que habría entre las culturas achuar y mestiza en muchas clases, también hay percepciones achuar que jerarquizan a las culturas desde el discurso del desarrollo, lo que podría ser asimilado del contexto mestizo cercano y del mundial, a través de los medios de comunicación, pero también, de algunas conversaciones en clases. Por ejemplo, un estudiante dice:

Se analiza [en clase], [...] ahí nos dan buenas experiencias, buenos consejos de comparación, por ejemplo, yo me di cuenta, [...] en la cultura mestiza, también están apropiando de otra cultura exteriores, que son muy avanzados, por ejemplo, [...] países súper desarrollados, por ejemplo, ingleses o alemanes, ellos son muy desarrollados [...]. Entonces, cada cultura tiene que seguir [...] apropiando de otra cultura más desarrollada, para ser cultura evolucionaria, y así, nosotros también, siguiendo tras otras culturas más desarrollada, de eso también se ha analizado, se ha conversado, se ha hecho un análisis general.<sup>194</sup>

#### 4.2.2. ¿Respeto e inclusión?

Acercas de la convivencia de los achuar con los otros, comentan que se sienten a gusto con los profesores, sacerdotes y voluntarios, pero que cuando han viajado a Quito<sup>195</sup> ha sido diferente, porque las otras personas, los quiteños en general, son distintos. Una alumna cuenta que cuando va un mestizo a territorio achuar, les saludan, “les reciben con mucho gusto, les dan la comida”<sup>196</sup>, mientras que en su primera llegada a Quito, se sorprendieron, porque ahí todo hay que comprar, nadie brinda nada, y nadie responde al saludo de los recién llegados. Algo recurrente es el tema del saludo, por lo menos, para los estudiantes de cuarto nivel, que están menos acostumbrados que los egresados, sigue siendo un tanto incomprensible esta actitud de los quiteños. Un estudiante cuenta:

[Dije] “buenos días”, no nos saludaban y sentimos feo, ¿por qué?, porque somos achuar y, pues, no saludan, eso pensamos, bueno ya, eso pensamos, pero después entramos y preguntamos: “profesor ¿por qué hacen eso?”. Ahí nos explicó: “aquí no se saluda, pero si ya te cruzas aquí podemos saludar, pero en calles no te van a parar bola.”<sup>197</sup>

---

<sup>193</sup> *Ibíd.*

<sup>194</sup> Alumno achuar de cuarto nivel 2.

<sup>195</sup> Viajan a Quito a los encuentros presenciales con los profesores. Se hospedan en una residencia universitaria y asisten a las instalaciones universitarias; en ambos lugares hay estudiantes de otras carreras.

<sup>196</sup> Alumna achuar de cuarto nivel, entrevistada por el autor, mayo del 2018.

<sup>197</sup> *Ibíd.*

Entonces, es difícil estar en Quito para ellos, porque conocen muy poco la ciudad, la comida es muy diferente, (extrañan la chicha masticada, la yuca, el ayampacao, la guanta), hay muchos carros, humo y ruido, la consideran una ciudad peligrosa por lo que escuchan, el clima es distinto al de la Amazonía, necesitan dinero para todo o casi todo, aún no logran tanta fluidez para hablar el español, y las personas tienen comportamientos extraños para ellos.

También cuentan que ha habido actitudes de burla y desprecio de estudiantes de otras carreras en la universidad de Quito. Una estudiante shuar<sup>198</sup> cuenta:

Quando llegué por primera vez en la universidad me sentí muy extraña, porque pensé tener amigos y compartir conocimientos de esos dos mundos diferente. Ellos son muy racistas y creídos, tal vez piensan que nosotros somos de clase baja y con poco conocimiento, pero todo ser humano tiene esa capacidad de conocimiento y puede enfrentar cualquier situación. Excepto la directiva de la universidad que han sido amables con nosotros.<sup>199 200</sup>

Esta aseveración muestra que en la ciudad se mantienen algunas prácticas racistas y excluyentes, incluso dentro del espacio académico. Esta situación ha contribuido para que de todos los achuar que han iniciado sus estudios en carreras diferentes a EIB, en la UPS de Quito, ninguno haya culminado la carrera.

El sacerdote de la Misión Wasakentsa sintetiza la relación de los achuar con la ciudad, e incluso con la selva, donde tienen un dominio, de la siguiente manera:

Ellos se dan cuenta que su visión es muy condicionada del ambiente selva donde viven, y que [...] ahí es donde están bastante competentes para saber cómo se hace, qué no se hace, qué es lo que es oportuno, lo que no es oportuno y cómo hay que hacer, pero fuera [...] se dan cuenta que a veces no saben cómo orientarse [...]. Por decir, de la política de los bancos, de los transportes, todas esas cosas de que es el mundo externo, ya se desenvuelve más o menos, pero, sí se dan cuenta de muchas cosas, no saben por qué se hace así, cómo se hace y cuando [hay un] problema, cómo resolver[lo], [...], entonces, tienen miedo de ir afuera.<sup>201</sup>

#### 4.2.3. ¿Reivindicación política de la cultura indígena?

El discurso de una defensa de los derechos económicos, sociales, políticos y educativos de los achuar está presente en los relatos de los estudiantes. Hay un énfasis en

---

<sup>198</sup> En el curso de los egresados hubo dos alumnas shuar. Esta estudiante fue la presidenta del curso.

<sup>199</sup> Alumna achuar egresada 1.

<sup>200</sup> Si bien es cierto, es una estudiante shuar, se toman en cuenta sus palabras en este trabajo, porque la discriminación quiteña no diferencia un shuar de un achuar, y en este caso, ella está dentro del curso donde casi todos son achuar.

<sup>201</sup> Bottasso.

preservar su cultura y no aceptar la dominación. Acerca de este propósito, un estudiante manifiesta:

Cada nacionalidad, tenemos, nuestra forma de vivir, las costumbres, eh, los valores, la identidad, y eso es lo que me enriquece de que yo mantenga mi cultura, aunque, en donde esté, que se vaya de un lado a otro, porque eso es mi identidad, y también, a más de eso, no sentirme inferior de nadie, sino que, sentirme orgulloso de lo que soy. Francamente, a mí, aunque me encuentre en otro lugar, me gusta ser como soy. Y esa es la realidad de que un hombre debe aceptar de lo que es, y también, mucho es, muchas veces, ha pasado que, en alguna de las culturas, a algunas de las culturas, eh, les tienen oprimidos, como inferiores, a ese tipo de las culturas que nos quieren ver, bajo la inferioridad, no quisiéramos, porque somos mismos seres humanos, con los mismos derechos.<sup>202</sup>

Esta lucha política que quieren realizar los achuar es un motivo para que muchos aspiren a entrar en el campo político, gracias al título universitario, según comentan.

Probablemente, esta resistencia dicha está concatenada a resistencias de su historia milenaria y reciente, la cual no alcanza a abordar esta investigación, pero, por los relatos de los achuar y de los foráneos que conviven con ellos, se podría suponer que no es igual a la historia de otros pueblos del Ecuador en el sentido de la colonización, dominación, violencia física y simbólica que vivieron estos otros pueblos indígenas no achuar. Al respecto, el sacerdote que dirige el Centro de Apoyo Wasakentsa dice:

A mí, de lo que me llamó la atención de los estudiantes, cuando vi de los chicos que estaban aquí residentes, era su forma de expresarse cuando se dirigen a los demás que siempre son órdenes que dan y que uno tiene que obedecer, no es que te están preguntando si será posible, sino es una orden y uno tiene que obedecer. [...]. Yo pienso que como no han sido dominados por nadie, se sienten ellos los que han dominado a los demás.<sup>203</sup>

Entonces, el escenario universitario de EIB también se convierte en un lugar donde se fragua una lucha política de la nacionalidad achuar.

#### **4.2.4. Análisis del eje intercultural**

En la inevitable convivencia de la nacionalidad achuar con el mundo mestizo, relación en la cual existe aún racismo y exclusión hacia la cultura achuar, no se puede negar que la carrera de EIB-UPS es la cara de esta sociedad mestiza (cultura dominante) que, con sus limitaciones, sí valora y reconoce las diferencias significantes de su cultura, e intenta dar a los estudiantes las herramientas para que se puedan desenvolver en este mundo globalizado y defender los derechos de su pueblo. En este sentido, cabe resaltar

---

<sup>202</sup> Alumnos achuar de cuarto nivel, entrevistados de forma grupal por el autor, mayo del 2018.

<sup>203</sup> Marcelo Coronel, entrevistado por el autor, octubre del 2017.

que el desarrollo de la carrera también está vinculada al campo político, considerando que los estudiantes de la UPS son quienes están o estarán en cargos políticos relacionados a la NAE y al Estado.

En el diálogo entre ambas culturas en el escenario universitario, se muestran los acuerdos y las tensiones, en estas últimas, se podría aludir a los consejos mestizos que no acatan totalmente como la eliminación de la poligamia, y las mismas observaciones acerca de lo que se debe mejorar en la carrera, que hacen los estudiantes achuar en esta investigación, dichas, por cierto, a un representante de la universidad.

Tanto el reconocimiento de las diferencias significantes de la universidad hacia la cultura achuar, como las tensiones que suceden en la carrera, son elementos que sugieren que en la carrera todavía puede sobrevivir un proyecto de interculturalidad antes que uno de asimilación. Sin embargo, si no se potencia el acoplamiento del proyecto universitario al contexto sociocultural achuar con más premura, este estado actual de la carrera podría ser en un futuro no lejano, más bien, funcional a un proyecto de asimilación, presente en la agenda neoliberal actual, que pretende que los sujetos reduzcan o desaparezcan sus sujeciones a sus culturas y adquieran adhesiones al mercado con su volatilidad, situación que incluso sería contraria al legado del Padre salesiano Luis Bolla, quien, a más de la evangelización, buscó que la sociedad achuar viva en paz, sin guerras, protejan su cultura<sup>204</sup> y lengua, y resistan a la invasión de prácticas mercantilistas.

### **4.3. Eje bilingüe: experiencia en la carrera**

*Contempla un conocimiento profundo, y así, la revitalización, la lengua materna (achuar) y un dominio lingüístico del segundo idioma (español). Esto se refleja en la valoración cultural que muestran los estudiantes de su lengua materna, así como en el conocimiento estructural (sintaxis, semántica, ortografía), la capacidad de comunicarse en las cuatro competencias lingüísticas en ambos idiomas (escritura, lectura, habla y comprensión de lo que escucha), y también de enseñar a los escolares las materias relativas a ambas lenguas.*

---

<sup>204</sup> Evidentemente, en el aspecto religioso se produjeron cambios, por la introducción del cristianismo.

### 4.3.1. ¿Revitalización de la lengua materna?

Según los estudiantes achuar, los maestros les persuaden en el sentido de que la lengua materna se debe valorar y preservar, lo cual apoya a la permanencia de la tendencia achuar dirigida hacia la revitalización de la lengua<sup>205</sup>. Al respecto un estudiante dice:

En la universidad, [...] nos han dicho que nosotros debemos que valorar lo que es la lengua, eso sí, yo digo: mil agradecimiento a los profesores de la universidad, que también, o sea, han empezado de dar valor a la lengua y si no nos decían así, peor nosotros llegando aquí a la universidad, hubiéramos dicho: ‘nuestra lengua ya no sirve’.<sup>206</sup>

Sobre este tema, el director de carrera de EIB ratifica esta percepción de los alumnos y manifiesta lo siguiente:

Lo que se hace bastante desde la carrera [...] es darles esas herramientas, primero conceptuales, ¿sí?, para reflexionar sobre la lengua achuar, [...], pero también darles esas herramientas claves para que ellos [la] valoren [...], porque en contextos como el que vivimos, también así, lo mismo que pasa con la cultura, pasa con la lengua. Comienzan a decir: “[...] es que esa lengua es segunda, esta lengua no vale, me da vergüenza hablar, cuando salgo a Macas, eh, se ríen de mí”, entonces, la lengua termina perdiéndose también mucho, por esas interacciones cotidianas con el otro, que terminan haciendo sentir que la, mi lengua no vale, que es el español la lengua que vale, que es la lengua oficial, que es la lengua del Estado y todo lo demás no vale. Entonces, también es un ejercicio de darles herramientas, elementos para que ellos valoren su lengua, no solamente estén en la capacidad de pensar su lengua para fortalecerla desde diferentes ámbitos, sino también para valorar esa lengua.<sup>207</sup>

En relación al desarrollo de las competencias en lengua achuar, solo dos profesoras han podido colaborar en este asunto, en las materias respectivas. En las asignaturas de lengua indígena la profesora fue una misionera, quien ha investigado la lengua achuar, habla achuar y ha elaborado textos acerca de esta lengua. Y en las materias de didáctica de lengua indígena la profesora “no habla, claro que entiende, puede escribir, pero no puede hablar así largo, pero ella domina [...] cuándo se aumentan [...] la “t”, la 's', cuándo se aumenta la 'n' y la 'j’”.<sup>208</sup> El resto de la planta docente no habla achuar y los estudiantes no reciben las otras materias en su lengua materna, sino en español.

Los estudiantes mencionan que las clases referentes a la lengua indígena les ayudó a conocer la estructura de su lengua, y aspectos referentes a la lengua materna anterior a la mezcla (antes de que los shuar sean sus profesoras e impongan la lengua shuar, como

---

<sup>205</sup> No es una generalidad en la nacionalidad achuar (sí en los estudiantes) el apoyo a la revitalización de la lengua materna.

<sup>206</sup> Alumno achuar egresado 1.

<sup>207</sup> Granda.

<sup>208</sup> Alumno achuar egresado 1.

cuentan). Un estudiante manifiesta: “la profesora [...] nos explica lentamente, porque ella es lingüista, lentamente, cómo escribir qué son oraciones, qué son sustantivos, qué son morfemas, todo, todo, y no sabíamos nosotros”<sup>209</sup>, y otro asevera: “no estamos hablando bien [el achuar], no hablamos correctamente porque [...] ella habla oración corta, pero bien hablada en achuar, en cambio, nosotros no hablamos bien, o sea, mezclamos [con el shuar]”<sup>210</sup>.

Un estudiante afirma que las clases acerca de didáctica les ha servido para dar clases de achuar: “me sirvió y a muchos compañeros les ha servido, [...], cuando yo era profesor, a mí me ponían materia de Lengua 1, [...], no sabía cómo dictar las clases, ahora [...] [la profesora] nos ha dado mucha sugerencia y nos ha explicado mucho [...] si es que es la Lengua 1, o sea, lengua materna”<sup>211</sup>.

El mismo alumno narra que en la clase de didáctica, cuando la profesora les enseñaba acerca de asuntos gramaticales, el grupo decía: “ah, realmente nosotros no hemos sabido hablar correctamente lo que es la lengua [achuar]”<sup>212</sup>.

Se observa que su experiencia educativa referente a la lengua materna les ayuda, un poco, a escribir y leer en achuar, y a conocer su gramática, pero estos contenidos ocupan un área pequeña del currículo.

#### **4.3.2. ¿Dominio lingüístico del segundo idioma?**

El español oral y escrito que aprenden los estudiantes se construye con la práctica comunicativa que realizan con los profesores, misioneros y autoridades, es decir, sucede en intercambios académicos y cotidianos, formales e informales, mas no, es una materia como tal, y tampoco se ha realizado un taller extracurricular para desarrollar las competencias comunicativas del castellano.

Como se mencionó en el apartado anterior, casi todas las materias se desarrollan en español, por lo cual, ellos adquieren un mayor dominio de esta segunda lengua, según avanzan los niveles de la carrera. Esto se puede comprobar al observar la habilidad comunicativa oral de un estudiante egresado en comparación con otro de cuarto nivel.

Un estudiante cuenta que a Wasakentsa fue un extranjero que hablaba muy poco el castellano, mucho menos que ellos. Después de seis meses, se reencontró con él en

---

<sup>209</sup> Alumnos achuar de cuarto nivel.

<sup>210</sup> Alumno achuar egresado 1.

<sup>211</sup> *Ibíd.*

<sup>212</sup> *Ibíd.*

Quito y este extranjero ya dominaba el castellano, el alumno achuar le preguntó cómo aprendió, a lo que respondió que estaba siguiendo un curso de español en la Universidad Católica. El estudiante achuar le dijo: “¿sí habrá esa materia?, ¿cómo aprender la lengua?, porque nosotros, para aprender castellano, a nosotros solamente cogen los libros y nos dictan la materia, por ahí nosotros nos grabamos las palabritas”.<sup>213</sup> En base a esta anécdota, el estudiante reflexiona acerca de la eficacia de estudiar el español como segunda lengua. Así mismo establece una relación del aprendizaje del español con el uso de la lengua materna, dice: “nosotros no podemos hablar bien el castellano, ¿sabe por qué?, porque [...] nosotros mismo no hablamos de lo que es nuestra lengua propia”.<sup>214</sup>

Algunas prácticas de aula como exposiciones, diálogos en español son reconocidos por los estudiantes como formas efectivas para repasar el español, pero evidentemente, no vinculan con una explicación del código y sus usos, principalmente de lectura y escritura, donde afirman que tienen complicaciones. Un estudiante dice:

He visto que, en las escuelas hispanas los estudiantes del colegio han sabido leer y ellos leen los libros y entienden, comprenden que es del colegio, pero nosotros, ya entrando en la universidad no podemos, no podemos entender leyendo un libro pequeñito, no podemos sacar un resumen.<sup>215</sup>

#### **4.3.3. Análisis del eje bilingüe**

El reconocimiento y valoración de la lengua achuar en el discurso oficial de la carrera contribuye a su preservación, de igual forma, el apoyo de la profesora que conoce esta lengua y de las otras que tratan de comprenderla, también. Sin embargo, estas acciones deberían extenderse a más maestros para que haya un mayor uso del achuar en el aula, de tal forma que haya una resistencia desde la universidad en territorio achuar, a la posición de una parte de la población de restarle importancia a la lengua nativa, considerando que, si se extendiera esta tendencia en toda la sociedad achuar, esta lengua tendría la posibilidad de desaparecer, y con ella, gran parte de la cultura ancestral achuar. Con respecto al aprendizaje del español, impera la demanda estudiantil de querer dominarlo, lo cual se podría aprovechar para enseñarlo más eficazmente como segunda lengua.

---

<sup>213</sup> *Ibíd.*

<sup>214</sup> *Ibíd.*

<sup>215</sup> *Ibíd.*

Así, para que se consolide un bilingüismo que apunte al dominio de ambas lenguas, sin que la dominante reemplace a la nativa, hay cierta parte de la ruta marcada, pero aún hay mucho por hacer en la carrera.



## Capítulo cuarto

### Carrera de EIB-UPS en Wasakentsa: sugerencias<sup>216</sup>

En este capítulo se analiza cada eje, considerando los aspectos que se podrían mejorar<sup>217</sup>, según lo que resaltaron los estudiantes en las entrevistas y que se expusieron en el tercer capítulo; para ello, se mencionan, de forma resumida, estas problemáticas, y finalmente, se realizan algunas sugerencias a la carrera, donde también se incluyen las recomendaciones de los mismos estudiantes entrevistados.<sup>218</sup>

#### 1. Eje educativo: sugerencias

Dentro de lo que respecta el eje educativo, la mayoría de aspectos que los estudiantes manifiestan que tienen inconvenientes se refieren a la didáctica, otros son de índole económica, y otro, de índole social. Son los siguientes:

##### 1.1. Deberes

En primer lugar, cabe aclarar que la modalidad de envío de tareas que los profesores envían a las casas en el proyecto de Wasakentsa tiene algunas particularidades, al ser educación a distancia:<sup>219</sup>

No hay clases regulares todas las semanas, sino, durante el semestre hay cuatro encuentros presenciales en Wasakentsa, y uno, en las instalaciones de la universidad en Quito (cada uno dura cinco días: de lunes a viernes). No se trabaja con un aula virtual debido a la ausencia de internet y luz eléctrica que hay en varias partes del territorio achuar. Entonces, los profesores envían los deberes cuando ven a sus alumnos en los encuentros o mediante el coordinador del Centro de Apoyo Wasakentsa. De igual modo,

---

<sup>216</sup> Es importante recalcar que los aspectos que se podrían mejorar y las sugerencias están entrelazados. Por esta razón, se podría encontrar información repetida entre estos, pero se espera que estas repeticiones, más bien, sirvan para resaltar sus articulaciones.

<sup>217</sup> Con respecto a los subtítulos que denominan a los aspectos que se podrían mejorar, en el eje educativo están escritos sin explicitar la problemática, mientras que, en los ejes intercultural y bilingüe, sí. La razón es porque en los aspectos educativos no es adecuado incluir formas adverbiales o adjetivales que determinen cualidades, porque se caería en el error de generalizar la situación de estos ámbitos, que son vastos y complejos; en cambio, en los aspectos de los otros ejes, se lo puede hacer, porque indican ámbitos que son más específicos.

<sup>218</sup> Estas sugerencias podrían ser tomadas en cuenta en el desarrollo de la carrera de los estudiantes que actualmente están en quinto nivel en EIB-Wasakentsa, y para próximos proyectos educativos en este lugar.

<sup>219</sup> Aunque en la práctica, una definición más acertada sería semipresencial

los deberes se entregan de forma física en los encuentros, o son enviados por los alumnos mediante el coordinador, en fechas previstas.

En la investigación, los alumnos achuar enfatizaron en los problemas que, a veces, se presentan en relación a las tareas enviadas a la casa, entre lo que nombraron: los módulos de estudio están en español y no es sencillo leer cuando hay palabras que desconocen y si son lecturas muy largas; cuando cambiaron de deberes hechos a mano a hechos a computadora, se les hizo difícil hacerlos, por algunos desconocimientos que tienen de informática; ausencia o falta de explicación clara del tema del deber y/o de cómo hacerlo; tareas a las que los estudiantes achuar no les ven utilidad; y, la falta de revisiones de las tareas entregadas, lo que facilitaba solo copiar y pegar, citando o sin citar, el texto de los trabajos, o mandar a hacer a otras personas: mestizos.

Se podría considerar que, en su trayectoria educativa anterior, escuela y colegio, los estudiantes achuar tuvieron modalidades diferentes de educación: la radiofónica y la presencial (en internado fue presencial), lo cual podría complicar la adaptación a esta otra modalidad (educación a distancia), sin embargo, no se puede soslayar que, con la práctica, la disponibilidad de los alumnos y la ayuda de los profesores, sí se puede lograr una adaptación. Entonces, se debe tomar en cuenta este asunto desde el inicio de la carrera, pero no sería la causa principal para que un alumno se valga de otras formas, para presentar un deber y obtener una nota.

La lectura que se puede hacer es que el alumno está respondiendo a una obligación que, por alguna razón, no puede cumplir, y que dejar de hacerlo le obstaculizaría el camino para conseguir el título universitario. Y es válido que haya una aspiración de obtener un capital cultural en estado institucionalizado, es decir, el título universitario, pero este va a ser más representativo para el sujeto, si va a la par de un capital cultural en estado incorporado, al ser que le signifique un esfuerzo físico e intelectual devenido en habilidades y conocimientos adquiridos, lo cual también es una aspiración mencionada por los estudiantes achuar. Entonces, la nota de una tarea también debe ir a la par de un aprendizaje.

### *Sugerencias*

#### **1.1.1. Tomar en cuenta el dominio del español del estudiante**

Como se vio en los resultados de la investigación, casi todas las materias se dictan en español. En esta coyuntura, un profesor podría exigir unos parámetros mínimos de

redacción en español, en base a los avances lingüísticos que, evalúe, tienen los estudiantes el momento del deber, y seguir avanzando en este sentido en cada tarea, de modo que, en cada deber realizado, también haya un aprendizaje de la lengua española, aunque sea pequeño. Podría ser, por lo menos, el aprendizaje de un par de palabras nuevas en cada tarea y saber cómo hacer uso de ellas correctamente.<sup>220</sup>

También, podría considerar la cantidad de páginas de cada lectura, de modo que el deber sea realizable para el alumno; un estudiante recomienda que no les envíen a leer muchas páginas de los módulos porque ahí “se hacen bolas” al haber muchos términos nuevos.<sup>221</sup>

### **1.1.2. Considerar el conocimiento tecnológico del estudiante**

Debido a la reducida enseñanza que tuvieron los estudiantes en el bachillerato, de cómo usar la computadora y, de igual forma, en la carrera, como manifiestan los estudiantes; los docentes deberían enviar tareas que puedan ser resueltas con los conocimientos que tienen los alumnos en este ámbito. Más aún, cuando, los maestros, difícilmente, podrían suplir esta falta, desde sus materias. Es importante acoger la simpatía que tienen los estudiantes por los trabajos manuales, el dibujo y la escritura a mano, que como narraron, fue reemplazada, casi totalmente, por los trabajos a computadora. Rehabilitar este tipo de tareas es conveniente, ya que, como dijo un estudiante, les produce un mejor aprendizaje. Esto no significa que todas las tareas deban ser manuales, sino que puedan habitar ambas formas en el espacio académico achuar, y esto les genere también, una facilidad para contextualizar la didáctica al mundo achuar, y puedan replicarla con los niños que son o serán sus estudiantes en su propio territorio.

### **1.1.3. Explicar con claridad el tema del deber y cómo deben hacerlo**

Es pertinente que los profesores primero expliquen el tema, lo que sea posible en el tiempo que tienen de clases presenciales, y que, en relación a esa explicación, se considere la tarea. De esta forma se evitaría una falta de mediación entre los contenidos de módulos y los estudiantes, que puede producir confusiones el momento de hacer las tareas.

Al respecto, un estudiante sugiere:

---

<sup>220</sup> Esta recomendación está dada para las materias que no tratan la lengua.

<sup>221</sup> Alumno achuar egresado 1.

Que los profesores no nos manden solamente a investigar, sino que nos expliquen ahí, que digan lo que son, lo que son las partes, o sea, siempre nos ha sucedido eso, por eso le digo, los profesores que no nos vengan a decir, [...] al momento de entregarnos el módulo, [...]: “vaya a investigar, tal, tal, tal, tal página, tal página, tal página”.<sup>222</sup>

Una forma de que los estudiantes sepan cómo hacer un deber, es con la ejemplificación de los pasos y del producto final. A esto se puede sumar la existencia de un escrito que mencione, con palabras sencillas, el proceso, el resultado esperado y el plazo de entrega. También es necesaria una rúbrica, que especifique cómo va a ser evaluado el trabajo.

#### **1.1.4. Decirles la utilidad académica que tendría hacer ese deber**

El poder contarles de la utilidad académica de un deber implica que en realidad exista, y que el docente esté consciente de ella. Para esto, el profesor debería considerar que los estudiantes achuar valoran el esfuerzo académico que hacen en el sentido del beneficio intelectual y práctico que logran con él, información que desean escuchar del profesor y confirmar en la práctica.

Hay tareas que para ellos son sencillas como investigar acerca de su cultura, porque son temas que, en su mayoría, conocen. Si bien es cierto, que esta práctica puede tener un efecto de reminiscencia para ellos, y valoración y reconocimiento de su cultura desde la Academia, si no logran un aprendizaje extra, seguramente, no lo considerarán muy útil, como lo manifiestan en algunas entrevistas. Por esto, es pertinente que cuando hagan consultas “propias”, los docentes les ayuden a sistematizarlas, ejercicio en el que encontrarán un nuevo aprendizaje que fomentará la memoria escrita de la nacionalidad achuar, escrita por ellos mismos, y no solo describir.

En las tareas referentes a resúmenes o preguntas que deben responder los alumnos acerca de los módulos, es importante que los profesores recuerden que no todos esos contenidos han sido revisados en relación al contexto achuar, por lo cual, su trabajo es un tanto más difícil pero necesario, y corresponde a realizar en sus materias las adaptaciones posibles a la realidad achuar, pero no de forma improvisada, sino, como un trabajo mancomunado que avance cada semestre y quede por escrito.

---

<sup>222</sup> *Ibíd.*

También, de este asunto, podrían hablar abiertamente con los estudiantes, para que ellos sean parte de una reformulación de la lógica de envío de tareas, que, para ellos sea significativa y útil.

### **1.1.5. Revisar con atención y exigencia el contenido, autoría y proceso**

Si un docente no revisa un deber entregado, o lo hace de forma somera y no hay una retroalimentación, el estudiante no comprendería qué debe corregir, lo cual tiende a inmovilizarlo con respecto a un avance académico, y de paso, a asimilar esta ausencia de revisión como “normal”. Es indispensable que los docentes corrijan exhaustivamente los deberes desde los primeros niveles, y hagan una retroalimentación. Debería haber una revisión en todos los deberes, de la autoría y citación de fuentes, (también deberían enseñarles estos aspectos desde el inicio). Citar fuentes les ayuda a organizar la información en los deberes, a evitar el plagio y les prepara para realizar con más facilidad el trabajo de titulación de fin de carrera.

El docente debería ser exigente en estas revisiones para “no dejarse vencer por los estudiantes”<sup>223</sup> y debería ser exigente desde el inicio y no cuando ya están en séptimo u octavo nivel<sup>224</sup>, “para que los estudiantes salgan con más conocimiento y con una vocación de ser profesionales”.<sup>225</sup>

\*Entonces, los deberes cumplen un rol relevante en el proyecto educativo de EIB en territorio achuar, por lo que hay que considerar cada una de estas recomendaciones, porque si falta una, difícilmente, las tareas podrán servir para un aprendizaje y no pasarán de ser concebidas solamente como un vehículo para aprobar un nivel, gracias a la calificación.

## **1.2. Contenidos curriculares**

Si bien esta investigación no abordó un análisis del currículo, sino más bien, la percepción estudiantil de su desarrollo, se encontró que los contenidos son compartidos, excepto en materias relativas a la lengua, con los Centros de Apoyo que atienden a estudiantes kichwa hablantes y mestizos, y que la relación con el contexto achuar de estos contenidos se produce, principalmente, en la acción pedagógica, es decir, en el desarrollo

---

<sup>223</sup> *Ibíd.*

<sup>224</sup> *Ibíd.*

<sup>225</sup> *Ibíd.*

de las clases, a veces, con ciertos inconvenientes, por la misma posición cultural diferente de los sujetos educativos: profesores y estudiantes.

### *Sugerencias*

#### **1.2.1. Articular contenidos de clase al contexto achuar**

Considerando esta realidad, en la cual, los contenidos no van a ser cambiados, debido a que en este proyecto, los estudiantes que actualmente están en quinto nivel (noviembre 2018), son la última promoción<sup>226</sup>, la última acción pedagógica la tienen los maestros. Es difícil hacer una reestructuración de los módulos de estudio, pero sí es posible, un trabajo entre los docentes para hacer ciertos cambios necesarios en la aplicación y uso de estos contenidos. Lo primero sería continuar con la escucha que hay hacia los alumnos, en el sentido de que se les pide que hablen de su cultura, pero incluso esto debería tener algún criterio claro, sobre todo, pedagógico, el mismo que debe radicar en que el tema referente al contexto achuar tenga relación con el contenido de la clase, para que nada tuviese que forzarse o quede como relleno en una clase, si fuese el caso.

#### **1.2.2. Vincular contenidos de las clases a los documentos oficiales**

Los docentes podrían buscar que los contenidos<sup>227</sup> que comparten a sus alumnos achuar tengan la mayor relación posible con el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB), y con los documentos vinculados (*MOSEIB, Lineamientos pedagógicos para la implementación del MOSEIB*, entre otros), de los cuales, los achuar contaron que no han aprendido en la universidad; al respecto, un estudiante realiza una sugerencia:

Quisiéramos que los profesores que entran a Wasakentsa o que alguien nos dicte las clases, [...] nos expliquen lo que es la parte pedagógica, o sea, qué debemos que hacer como profesores nosotros, para ya tratar las clases o para ir dictar las clases, porque en el Ministerio, en MOSEIB, ahí dicen algo de que los profesores deben que hacer plan de clases, planes diarios, semanales, plan mensual, plan anual y también explican de, de PCI, PC, no sé, PR, no sé cuántas cosas más [...], pero realmente yo no puedo hacer estas cosas. [...]. Realmente, yo digo, si es que me contratan, me iré a pedir de favor a otros

---

<sup>226</sup> El proyecto de EIB en Wasakentsa continúa, pero bajo una nueva modalidad, o sea, con otro proyecto, donde ha habido muchos cambios. Esta tesis está escrita para tratar los asuntos del proyecto en el que participan los entrevistados en esta investigación (al momento de las entrevistas, alumnos de cuarto nivel y egresados).

<sup>227</sup> No entendidos como los módulos (textos anillados), sino como el conocimiento que comparte el profesor con los alumnos.

compañeros hispano hablantes que pasan en Taisha, porque ahí sacan información los profesores achuar que trabajan, eh, que no conocen esto, se aflojan su bolsillo, sacan de los profesores mestizos y le cambian solamente lo que es [...] la parte de cómo trabajar en la zona achuar, o sea, toca mezclar, pero eso yo he visto, que eso [...] más les complica a los estudiantes, porque el profesor hispano hablante tiene su plan de clases muy diferente que un profesor achuar.<sup>228</sup>

Es importante que los achuar —y todos los estudiantes que estudian para ser profesores interculturales— sepan manejar los documentos oficiales para que puedan hacer planificaciones y otros documentos obligatorios en el sistema educativo intercultural bilingüe ecuatoriano (y no tengan que pagar a otros, los mestizos, para que las hagan por ellos).<sup>229</sup> Pero también, es importante que conozcan los contenidos de las materias de Educación General Básica que dictarán en su práctica profesional, para lo cual, también hay documentos oficiales como el *Currículo de los Niveles de Educación Obligatoria* y el *Currículo Nacional Intercultural Bilingüe Achuar*, fundamentalmente.

También, se podrían reforzar estos temas en cursos paraacadémicos.

### **1.3. Explicación de la materia**

Los estudiantes achuar narran que a veces hay explicaciones rápidas en la carrera, que son difíciles de entender. Ellos valoran la enseñanza que reciben de forma pausada y con paciencia.

#### *Sugerencias*

##### **1.3.1. Abordar pocos temas y explicar despacio**

Un estudiante sugiere: “nos pudieran dar las clases de forma específica, o sea, una explicación lenta, que realmente, eh, nos pueda hacer entender [...] eso es mi petición que haría”<sup>230</sup>

Para tratar este asunto, se podría considerar como objetivo buscar aprendizajes reales, aunque no sean muchos, más que la cantidad de temas dados. Con seguridad, esto produciría que se omitan algunos temas, pero lograría que haya más aprendizaje que pueda ser recordado, reflexionado, y que habilite futuros aprendizajes, mientras que

---

<sup>228</sup> *Ibíd.*

<sup>229</sup> Para que “no les den haciendo”, para decirlo de forma coloquial.

<sup>230</sup> Alumnos achuar de cuarto nivel.

intentar abarcar muchos contenidos tiende a inmovilizar al estudiante achuar y a su aprendizaje, porque le dificulta profundizar y avanzar.

#### **1.4. Actividades en clase**

Los estudiantes manifiestan que no todos participan en las clases y exposiciones. Ellos reconocen que la interacción fomenta el aprendizaje, por ello, consideran que quien no interactúa tiene menor posibilidad de aprender y de dejar de ser tímido; y encuentran un problema cuando en la participación de clase solo participan algunos y otros no, a vista del profesor y sin su llamado.

#### *Sugerencias*

##### **1.4.1. Incluir a todos los estudiantes en la participación de clases**

Un estudiante sugiere que los profesores integren a todos en la participación: “que hagan eso los tutores que vienen, porque ahí, vamos [a] mejorar [...], si les dan [a] todos espacio, [...] van [a] seguir, mejorando”<sup>231</sup>

Los profesores podrían buscar que en las actividades de clase haya una participación de todos, y que no se focalice la atención en pocos estudiantes; esto podrían lograrlo a través de la inclusión en las conversaciones de la clase a quienes no suelen participar. También, en las exposiciones, podrían solicitar que todos preparen todos los temas y que, por sorteo, se decida quiénes hablan y el orden en que lo harían. Hay alumnos achuar que consideran justo al sorteo, probablemente, porque no es la docente ni nadie más, quien escoge a los participantes.

#### **1.5. Enseñanza informática**

Los estudiantes achuar necesitan aprender la tecnología porque la van a usar en su ejercicio profesional, sea como docente o en un cargo político, y también es probable que lo hagan en varios momentos de su vida cotidiana. Las dificultades para manejar la computadora les causa más dependencia de los mestizos, porque tienen que pedirles ayuda o incluso pagarles por resolver algunos asuntos informáticos que desconocen.

---

<sup>231</sup> *Ibíd.*

A pesar de la importancia de que adquieran este aprendizaje, ellos cuentan que, si bien, la universidad les ha brindado esta herramienta, ellos requieren de mayor aprendizaje informático.

### *Sugerencias*

#### **1.5.1. Brindar cursos de informática**

Un estudiante sugiere a la carrera: “que nos expliquen un poquito de lo que es la informática, queremos entender un poquito, eh, de la informática”.<sup>232</sup>

Para solucionar esta situación, la carrera podría implementar cuatro niveles de computación, desde niveles iniciales de la carrera. Se debería buscar en este curso que aprendan programas como Word, Excel, Power Point, Prezi, CmapTools y otros para realizar organizadores gráficos. Además de esto, una enseñanza de cómo navegar en internet, usar el correo, hacer búsquedas bibliográficas y usar repositorios digitales.

\*En resumen, se puede visibilizar que los estudiantes achuar solicitan, implícita y explícitamente, una correspondencia entre: las exigencias de la institución y docentes (conocimientos, tareas, pruebas, exposiciones, entre otros); las enseñanzas que reciben; y las demandas de los campos laborales educativo y político. Tomar en cuenta estas recomendaciones generales enlazaría más las prácticas académicas con el deseo que tienen los achuar de estudiar y aprender.

## **2. Eje intercultural: sugerencias**

El proceso educativo que han vivido los achuar en la universidad implica interculturalidad, la misma que se puede observar en estos puntos: el mismo acceso que brinda la universidad para que los achuar puedan estudiar; el reconocimiento y valoración de la cultura achuar por parte de la carrera y sus agentes; la enseñanza de la escritura y lectura achuar, lo que contribuye a su memoria histórica; los diálogos interculturales acerca de la reivindicación política achuar que hay en el aula, la convivencia en el Centro de Apoyo Wasakentsa y en Quito que hay entre profesores y alumnos; entre otros. Sin embargo, en este proceso también ha habido otros aspectos en oposición a una interculturalidad en armonía. Son los siguientes:

---

<sup>232</sup> Alumno achuar egresado 1.

## **2.1. Situaciones de irrespeto**

Ha habido irrespeto de personas externas a la carrera, como, por ejemplo, estudiantes de otras carreras de la misma universidad. Esta situación se ha vivido en la sede universitaria de Quito. Este irrespeto tiene tintes de discriminación, racismo y, por supuesto, de ignorancia. Es ignorancia, porque deviene de un desconocimiento de quién es el otro achuar, suceso común en Quito, donde es nulo o muy reducido el conocimiento de la cultura achuar, a pesar de que es una nacionalidad que habita el mismo país, Ecuador.

Así, se mira que, a pesar de que, en la carrera, los achuar reconocen el respeto y valoración de los docentes a su cultura, estas actitudes no se trasladan a otros espacios de la universidad.

Afuera de la universidad, en los otros lugares de Quito, también han sentido discriminación. Por supuesto, allí, la universidad no tiene ninguna injerencia.

Ante esta situación, una estudiante achuar manifiesta que les gustaría que otras personas de la universidad también les reciban a los estudiantes como les reciben los profesores (amable y respetuosamente).

### *Sugerencias*

#### **2.1.1. Organizar encuentros académicos que traten el tema del racismo en Quito**

Se podría abordar este tema, aludiendo al racismo tanto explícito como implícito, que sucede en la capital del Ecuador, con respecto a los indígenas. El objeto es que, dentro de la universidad, pueda ser pensado y discutido este problema social y esto contribuya a contrarrestar la discriminación del mestizo de las otras carreras hacia los indígenas achuar y otros.

#### **2.1.2. Realizar campañas de respeto al “otro” diferente**

En la Sede Quito de la universidad, se podrían plantear campañas acerca del respeto a las otras culturas, empezando por las que viven en el Ecuador, y frontalmente, explicar que hay una relación del desconocimiento con las prácticas discriminatorias, es decir, de la ignorancia con el rechazo al sujeto diferente.

## 2.2. Falta de intercambios académicos y culturales entre estudiantes de EIB

Cuando viajan a Quito, los estudiantes achuar están cerca de otros alumnos en la hospedería donde se quedan<sup>233</sup>, pero la interrelación con ellos es limitada, según cuentan.

### *Sugerencia*

#### 2.2.1. Organizar encuentros interculturales

A los estudiantes achuar les interesaría relacionarse con alumnos de otros pueblos y nacionalidades del Ecuador. Un estudiante enfatiza en el intercambio académico: “quiero estar mezclados, conocer, compartir lo que recibimos [en la] materia, sí, [...] eso quiero compartir, [...] que sea un vínculo con otros compañeros”.<sup>234</sup>, dice; mientras que otro alumno, se refiere al intercambio cultural: “en el caso de la otra cultura kichwa que llegaron, para poder intercambiar, para saber, más o menos, cuáles son las identidades de ellos, más que todo, de esa manera [...], podemos llegar a que cada cultura preserve, conserve su identidad, sus valores, sus principios; eso pidiera”.<sup>235</sup>

Se podría vincular a las clases de Quito, momentos en que alumnos de diferentes Centros de Apoyo de EIB<sup>236</sup>, compartan un aula y una clase. Por ejemplo, se podrían hacer talleres interculturales donde ellos reconozcan al sujeto de la otra cultura y pueda nombrarla y describirla. Justamente, en esta línea, fue la sugerencia de un alumno achuar.

Para fomentar los intercambios culturales, la carrera podría realizar eventos sociales en las instalaciones de la universidad de Quito, de tal forma, que haya mayor interrelación de los achuar con los sujetos de otros lugares, por ejemplo, como solicitan ellos, con personas de otras nacionalidades y pueblos como los kichwas de la Sierra. Estos eventos serían encuentros interculturales donde se compartan —lo que se pueda— mitos, costumbres, música, danza de las diferentes culturas a las que pertenecen los estudiantes de EIB y otras carreras. Esto debería ser presentado por ellos mismos y no por sujetos foráneos a su cultura.

---

<sup>233</sup> La universidad brinda este hospedaje de forma gratuita.

<sup>234</sup> Alumno achuar de cuarto nivel 1.

<sup>235</sup> Alumnos achuar de cuarto nivel.

<sup>236</sup> Existen cuatro Centros de Apoyo: Wasakentsa, Riobamba, Latacunga y Simiátug. En estos últimos tres los alumnos son kichwas y mestizos.

### **2.3. Poco conocimiento de Quito**

A pesar de que los estudiantes egresados han venido durante, aproximadamente, siete años a Quito, para asistir a los encuentros presenciales y para talleres del trabajo de titulación, ellos narran que aún es un lugar muy desconocido para ellos, porque cuando vienen, es raro que vayan a otro lugar que no sea la hospedería y la universidad. Solo tuvieron salidas a un museo y a la Mitad del Mundo, comentan. Esta poca movilidad en Quito colabora para que sientan desconfianza y, a veces, temor a la ciudad y a sus habitantes.

#### *Sugerencia*

##### **2.3.1. Realizar paseos y encuentros con estudiantes quiteños**

Que tengan cierta movilidad en Quito, por medio de paseos, serviría para que los achuar, cuando vengán a esta ciudad a recibir clases, aprendan a moverse un poco en el espacio físico y en el social también. Así mismo, para que conozcan más de nuestras costumbres, formas de comportamiento, pensamiento, ritos, y así, nos puedan conocer más y analizarnos desde su perspectiva.

\*Considerar estas recomendaciones fomentaría el desarrollo de la interculturalidad que se desarrolla en la carrera de EIB, ya que establecería un contexto universitario donde los intercambios culturales irían a la par de un reconocimiento de la otra cultura, bajo un marco de respeto.

### **3. Eje bilingüe: sugerencias**

En este apartado, se abordan los aspectos que podrían afectar a la revitalización de la lengua materna achuar y al aprendizaje del español. En el primer punto se tratan estos temas: *uso de la lengua materna, tendencia al monolingüismo escolar, y valoración externa de la lengua achuar*; y en el segundo punto: *temor a equivocarse cuando hablan en clase, comprensión dificultosa de los módulos de estudio, malos entendidos acerca de las explicaciones del profesor y escritura dificultosa*.

#### *Acerca de la revitalización de la lengua materna*

En el proyecto de la EIB, la preservación y el uso de la lengua materna cumplen un rol primordial. En relación al cumplimiento de este propósito, se presentan algunos aspectos que se podrían revisar.

### **3.1. Uso limitado de la lengua materna**

Los estudiantes achuar reconocen que están aprendiendo la escritura y gramática del achuar en la carrera, sin embargo, cuentan que no tienen materias en achuar, excepto *Lengua Indígena*. Si bien es cierto, la escritura de una lengua contribuye a su memoria histórica, el uso, principalmente oral, incide para que continúe viva. En este sentido, en la carrera no existe el uso del achuar en las aulas y en la comunicación entre los estudiantes achuar con los profesores mestizos, porque estos últimos desconocen el idioma (excepto una profesora, de quien ya se explicó en el eje bilingüe del capítulo tercero).

#### *Sugerencias*

##### **3.1.1. Dar clases de achuar para docentes universitarios**

Para incrementar el uso del achuar en las aulas, la carrera podría gestionar cursos de achuar para los docentes, dictados por la misionera y docente salesiana que habla achuar, y que lo ha estudiado profundamente.

##### **3.1.2. Hacer productos culturales en lengua achuar**

La carrera podría trabajar en un proyecto con los alumnos, acerca de la creación de productos culturales de la nacionalidad achuar escritos en lengua materna, entre estos: material didáctico. Esto es darle continuidad y extender algunas actividades que realizan en las materias relativas a la lengua materna y a la didáctica.

### **3.2. Tendencia al monolingüismo en la escuela<sup>237</sup>**

Según cuentan los alumnos, hay dos tendencias en la nacionalidad achuar, una que busca revitalizar el achuar en la escuela y otra que pide que se enseñe todo en español, por la utilidad que tiene para movilizarse en el mundo mestizo. La segunda tendencia ya podría tener señales de una intención de conversión al monolingüismo.

#### *Sugerencias*

##### **3.2.1. Reconocer y valorar a la lengua achuar**

La carrera debería continuar en la posición de reconocimiento y valoración de la lengua achuar, pero debería incluirla más en sus prácticas educativas como se sugiere en los otros puntos. También, podría trabajar en el asunto de discutir que el bilingüismo no aspira a sustituir una lengua por otra, sino a la preservación y uso de la lengua materna, y el aprendizaje de la lengua de relación, la española; y en base a esta discusión, tomar decisiones pedagógicas.

##### **3.3. Desvalorización mestiza de la lengua achuar**

A pesar de que en la cultura mestiza, en algunas partes del campo académico, —entre estas, la carrera de EIB-UPS—, se promulgue la valoración mestiza de las lenguas y culturas indígenas; no existe una predisposición mayoritaria en la sociedad mestiza, para que la lengua indígena represente un capital simbólico dentro de la cultura dominante, por la misma jerarquización de lenguas, por la herencia racista de la Colonia y como efecto de la desimbolización, que quita “de los intercambios el componente cultural que siempre es particular”<sup>238</sup>, desacreditándolo si no tiene un valor comercial. Esta lógica capitalista, —seguramente neoliberal—, existe en la sociedad occidental, y es proclive a entrar en cualquier otra sociedad. Lamentablemente, estas valoraciones de occidente sí afectan al sujeto achuar, por la inserción progresiva que tiene en el mundo moderno capitalista o, mejor dicho, por la entrada sigilosa de la lógica capitalista y la

---

<sup>237</sup> Este asunto no corresponde a la experiencia educativa universitaria de los estudiantes achuar, sin embargo, se la incluye en este apartado por la incidencia que podría tener la universidad para mermarlo como problemática social en territorio achuar.

<sup>238</sup> Dany-Robert Dufour, *El arte de reducir cabezas* (Buenos Aires: Paidós, 2007), 221.

globalización en la sociedad achuar, por lo cual, la preservación y uso de la lengua materna corren peligro.

### *Sugerencia*

#### **3.3.1. Discutir el tema de la carrera y el mercado**

Como se mencionó en la sugerencia del eje intercultural, es importante que la carrera promueva encuentros interculturales para que las nacionalidades y pueblos indígenas del Ecuador, y sus lenguas, sean reconocidos. Por otro lado, la carrera podría poner en discusión —más allá de lo que se ha dicho al respecto en esta investigación— en qué medida está colaborando en una resistencia a que la lógica capitalista que promueve la desaparición de lo que le estorba o no contribuye al mercado, en este caso, la lengua achuar, entre con fuerza desmedida en la sociedad achuar.

### *Acerca del aprendizaje del español*

Los estudiantes achuar desean adquirir un mayor dominio de la lengua española. Como ellos cuentan, la falta del dominio lingüístico al que ellos aspiran, les causa muchos problemas en el campo educativo y en la vida social que comparten con el mundo mestizo. Ellos miran a la universidad como un escenario donde deben mejorar sus competencias comunicativas del castellano, pero si bien, esta mejoría sucede, ellos creen que podría ser mucho mayor si la carrera enfatiza en este aspecto.

Las dificultades comunicativas en el desarrollo de la carrera son las siguientes:<sup>239</sup>

#### **3.4. Temor a equivocarse cuando hablan en clase**

En algunos casos, los estudiantes llegan hasta a restringir una comunicación, por el temor que sentirían si se equivocan en el uso de una palabra o en la construcción de una oración. Esto sucede a pesar de que cuentan que los profesores no les corrigen asuntos del habla, de tal forma que ellos, no reciben de un profesor, una burla o un regaño por un aspecto lingüístico, pero, a la vez, tampoco tienen una guía al respecto, que es, justamente, lo que ellos solicitan, aunque lo plantean como corrección.

---

<sup>239</sup> Las sugerencias que se realizan en esta lista se refieren únicamente a materias que no tratan la lengua.

Si ellos aspiran a dar clases o a ocupar cargos políticos —por ende, negociar con autoridades hispanas y emitir discursos políticos hacia afuera—, y si, inevitablemente, tienen contacto y conviven con la sociedad mestiza, ellos necesitan de una guía para hablar el español y poder comunicarse eficazmente en este idioma.

### *Sugerencia*

#### **3.4.1. Tratar el tema del español en todas las materias**

Los profesores les podrían ayudar a aprender en este asunto, primero, reconociendo su interés de hablar el español más fluidamente, y haciendo un acuerdo con ellos, para tratar cualquier “error” como una oportunidad de aprendizaje, en medio de un ambiente de respeto, —para que hacer esto no se vuelva contraproducente—. Así, debería ser una práctica del docente que no enfatice en el error ni en la persona, sino en la explicación acertada y breve del asunto lingüístico, en el momento que crea conveniente, lo que significa hacerlo con respeto, lo que es distinto a evitarlo.

Un estudiante hace esta sugerencia:

Yo puedo pedir al tutor [...] que no nos tenga miedo de decir que cuando uno falla ahí, de frente, dando exposiciones, palabras que no está correcto, que nos diga, qué tenemos que decir [...], y así, [...] el tutor es el que nos guía, [...]. Ahí se van a dar cuenta los compañeros a la hora de exponer, de hablar, va a mejorar, [...], porque si yo mismo hago que hable, ¿quién valoriza más?, ¿quién aprende más?, el que habla, entonces, también el tutor tiene que decir, todos, por lo menos, que digan por lo menos, veinte palabritas, treinta palabritas, y así en fin, para poder, pues, seguir adelante. [...]. Yo puedo pedir al tutor, que todos, participemos en diferentes formas de exposiciones, de debate, de mesa redonda. Que sea [...] así para poder seguir adelante.<sup>240</sup>

En definitiva, si el profesor se dedicara a “corregir” todo lo que dice un alumno que no cuadra con las normas de la lengua, el efecto será más temor a equivocarse, pero, si habilita espacios para hablar en español, de la forma como menciona el estudiante, puede aprovechar para guiar, enseñar y responder a aspectos del idioma que los alumnos quieren aprender.

---

<sup>240</sup> Alumnos achuar de cuarto nivel.

### **3.5. Comprensión difícil de los módulos de estudio**

Los estudiantes narran que la lectura de los módulos es una actividad complicada para ellos, ya que están escritos en español, por lo cual, los estudiantes achuar necesitan desarrollar una habilidad lectora para comprenderlos más fácilmente.

#### *Sugerencia*

##### **3.5.1. Enseñar técnicas de lectura**

Un alumno sugiere que los profesores les manden a leer novelas en español y pedirles que expongan en clases, porque es la única manera de ir “perdiendo las vergüenzas” en la “expresión pública”.<sup>241</sup>

Esto muestra que hay un interés de leer otros tipos de texto, como, por ejemplo, literarios, para mejorar la lectura. Esta sugerencia se podría tomar en cuenta en las materias relativas a la lingüística. Esto no es posible para los profesores de materias que no tratan la lengua, pero lo que podrían hacer es acompañar a los estudiantes en el inicio de una lectura y enseñarles a ordenar la información que encuentran ahí en organizadores gráficos. Ellos aprenden mucho con el ejemplo, por lo cual, si cada profesor le muestra su proceso personal de comprender un texto a través de un gráfico, ellos tendrían, incluso, varias opciones que podrían tomar en cuenta para sus lecturas.

### **3.6. Malos entendidos acerca de las explicaciones del profesor**

A veces, los estudiantes comprenden con dificultad las explicaciones del profesor, según cuentan. Esta dificultad puede suceder por una confusa explicación del profesor, pero si la habilidad de escucha del alumno fuese avanzada, podría encontrar más fácilmente, si existieran contradicciones, ambigüedades o ausencias en la explicación de un docente, de modo que podría hacerle preguntas más específicas de lo que no está claro.

---

<sup>241</sup> *Ibíd.*

### *Sugerencia*

#### **3.6.1. Analizar la escucha de los estudiantes**

Para contribuir al desarrollo de la habilidad de escucha del estudiante, el docente debería hablar de forma pausada —“lenta”, dicen ellos— y clara, y seguir acelerando el habla, en función de los avances de esta competencia que se mire en las clases. Por lo tanto, el profesor debería estar pendiente de este asunto en el desarrollo de las clases.

### **3.7. Escritura dificultosa**

Las tareas se entregan escritas en español, y los estudiantes manifiestan que es una actividad difícil para ellos, como se explicó en el apartado *Deberes* de este capítulo. Ellos necesitan incrementar esta habilidad para desenvolverse en su actividad profesional, ya sea como docentes o como políticos. Así mismo, el avanzar en la habilidad escritural permite al estudiante achuar realizar un trabajo de titulación de fin de carrera.

### *Sugerencia*

#### **3.7.1. Revisar la escritura de los estudiantes**

Para mejorar esta capacidad, los profesores podrían ejemplificar el proceso de redacción, realizar correcciones constantes de los textos que producen los alumnos (sintaxis, semántica y ortografía) y realizar retroalimentaciones.<sup>242</sup>

### **3.8. Ausencia de una materia que trate la lengua española**

El aprendizaje del español reflejado en las habilidades comunicativas que desarrollan los estudiantes es importante para que puedan movilizarse más fácilmente en el espacio social, y para que les habilite una enseñanza correcta del español a los niños achuar que son o serán sus alumnos.<sup>243</sup> Al no existir una materia de Español, la posibilidad de desarrollar estas habilidades se ve limitada.

---

<sup>242</sup> Como hacer esto se detalla más en el apartado *1.1. Deberes, del capítulo cuarto*, por lo cual no se repite aquí esa información.

<sup>243</sup> El peligro es que, si el aprendizaje del español del achuar universitario es muy limitado, ellos lo reproducirían en sus prácticas como docentes y los niños también aprenderían el español “a medias”.

## Sugerencia

### 3.8.1. Dictar un curso de español

La carrera podría adoptar una postura que persiga un mayor dominio del español en los estudiantes achuar. Si bien es cierto, en cada punto problemático anterior, se hace una sugerencia, estas son insuficientes para solucionar el problema del aprendizaje del español, porque se dirigen a materias que no son de lengua española, ya que esta no existe en la malla curricular.

En base a lo dicho, en este caso, dándole la importancia debida al aprendizaje del español en el sujeto achuar, la carrera podría optar por crear un curso extracurricular (ya que la malla no puede ser modificada) que se llame Castellano o Español, y que sea tratado como una segunda lengua, en una secuencia de cuatro niveles, donde se pretenda el desarrollo de las cuatro competencias comunicativas: hablar, escuchar (comprensiblemente), escribir y leer en español, y obtener conocimientos gramaticales. Esto respondería a las peticiones de los estudiantes, entre las cuales, se encuentran estas: “buscar un profesor de la universidad de aquí, a que dicte cómo aprender el castellano y cómo escribir el castellano”,<sup>244</sup> en el mismo sentido, otro alumno recomienda que, en la carrera, les den clases acerca de “saber expresarse correctamente, sobre todo, poniendo en práctica los órdenes gramaticales de la lengua”, ya que toda lengua tiene su gramática. Esto les ayudaría a “expresar un poco mejor el castellano”, en el “proceso del diálogo”, “en la comprensión de la lectura y en la forma de escritura”, puesto que tienen problemas en “escribir correctamente” y en los “arreglos ortográficos de la lengua”.<sup>245</sup>

Por supuesto, darle esta importancia al dominio lingüístico del español no iría en la línea de considerar que el aprendizaje de este idioma es una imposición lingüística de la cultura dominante para “colonizar” a los alumnos de la otra cultura<sup>246</sup>, sino más bien, que este aprendizaje les ayuda a movilizarse cognitivamente y socialmente y, por lo tanto, depender menos de los hispanos, entre ellos el profesor, lo cual sería, más bien, opuesto a una colonización. También, es darle una herramienta para que el achuar adquiera más confianza dentro del contexto mestizo —tan complicado y discriminatorio, por cierto—

---

<sup>244</sup> Alumno achuar egresado 1.

<sup>245</sup> Alumnos achuar de cuarto nivel.

<sup>246</sup> Una postura que aliente el aprendizaje del español contribuye a evitar que se desarrolle un postulado que podría aparecer: aquel que minimiza la enseñanza del castellano, por considerarla “colonizadora”, y así, toma la forma de un comodín, para que la docencia no se haga cargo de la tarea, poco sencilla, de enseñar español eficazmente a los estudiantes de EIB.

y hasta sería más fácil para ellos, en el ámbito político, defender los derechos de su nacionalidad ante la cultura mestiza, porque el español es la lengua de relación.

\*Se podría tomar en cuenta y poner acento en esta idea: la enseñanza del español como materia independiente no excluiría la revitalización de la lengua materna, por lo cual, la carrera podría prever las condiciones para que los achuar acumulen el capital lingüístico en ambas lenguas.

## Conclusiones

En el primer capítulo se expuso el marco teórico, de modo que se explicó cómo se construyó el problema de investigación hasta determinar las orientaciones teóricas, objetivos y metodología que, en este caso, fue cualitativa, basada en entrevistas. Se pudieron establecer las categorías de análisis: *trayectoria educativa* y *aspiraciones*, en base a varios conceptos de la teoría social de Bourdieu (tipos de capitales, agente, trayectoria, campo social y habitus), y los ejes: *educativo*, *intercultural* y *bilingüe*, en base a algunos requerimientos de documentos del SEIB y aportes de otros autores, sin adoptar una sola línea teórica.

En el segundo capítulo se presentó un acercamiento a la historia educativa que vivió la nacionalidad achuar, que comprende desde que las misiones cristianas implantaron la instrucción hasta que este proyecto se enlazó con la EIB institucionalizada en el país, lo que produjo una ligazón entre ambos proyectos en territorio achuar. Por último, se describió cómo se creó la carrera de EIB en Wasakentsa.

En el tercer capítulo se mostraron los resultados de la investigación de campo realizada mediante entrevistas. Esta información fue procesada y presentada en base a las categorías de análisis planteadas en el primer capítulo, que son *trayectoria educativa*, *aspiraciones*, *eje educativo*, *eje intercultural* y *eje bilingüe*.

En el cuarto capítulo, se pudo reflexionar sobre los puntos problemáticos del proyecto de EIB en Wasakentsa, en base al procesamiento de la información recolectada, realizado en el capítulo anterior. Si bien es cierto, en el tercer capítulo se tomaron en cuenta también algunos aspectos beneficiosos del proyecto salesiano, según las percepciones, principalmente de los estudiantes achuar; en el cuarto capítulo se buscó, más bien, reflexionar sobre los aspectos que se podrían mejorar, para plantear algunas sugerencias. Estas sugerencias fueron realizadas, tomando en cuenta las problemáticas relatadas de la experiencia en EIB y las aspiraciones y recomendaciones manifestadas por los mismos estudiantes achuar.

Se mostró que la sociedad achuar ha tenido cambios por su contacto más cercano con occidente, donde la educación formal ha jugado un rol importante, y así, la carrera universitaria se ha convertido en un ideal que han querido alcanzar los sujetos achuar entrevistados, el mismo que les habilitaría para cumplir con varias aspiraciones que

incluyen la adquisición de capital simbólico, económico, político, social y lingüístico, en parte, como efectos del contacto con la cultura mestiza capitalista. Con respecto al grado de cumplimiento que ha tenido el proyecto en cuanto a cada eje de la EIB, se muestra que la carrera ha desplegado un proceso adecuado, considerando su tiempo corto de creación y las condiciones con las que se ha desarrollado, sin embargo, hay varios aspectos descritos que son importantes para evitar que en el futuro se torne en un proyecto funcional a la lógica neoliberal actual que ha invadido la mayor parte del mundo, y que avanza muy rápida y agresivamente.

También, se encontró que los estudiantes achuar, si bien es cierto, manifiestan una gratitud al proyecto educativo salesiano, no escatiman en reflexionar sobre el proceso que han vivido en la universidad, haciendo énfasis en los aspectos que, ellos consideran, podrían ser mejorados, de acuerdo con sus aspiraciones, en relación a los tres ejes de la EIB.

Otro aspecto que cabe resaltar es que, después de 14 años, los objetivos del proyecto de EIB en Wasakentsa<sup>247</sup>, explicitados en el documento de formación de la carrera —que comprenden la formación de docentes achuar identificados con su realidad socioeconómica, política y cultural; la sistematización de su sabiduría; y el proceso de formación al servicio de comunidades, organizaciones, instituciones y dirigentes— y que son menos específicos que los planteados en este trabajo como ejes, se están cumpliendo en gran medida, sin embargo, hay asuntos que se pueden afinar en el ámbito de la contextualización del proyecto.

La entrada de la educación formal mestiza en territorio achuar, incluida la universidad, es un fenómeno social muy complejo, que no puede ser percibido de una forma binaria, en el sentido de etiquetarlo con uno de dos títulos extremos, como bueno o malo, colonizador o liberador, etc. Tratar de encasillar este tipo de fenómenos promueve a ocultar su complejidad y sus matices. Vale recordar que los achuar entrevistados reconocen el trabajo de los primeros misioneros salesianos que los visitaron (por los relatos de padres y abuelos), especialmente del Padre Luis Bolla, de quien se refieren como alguien que los ayudó a que ya no haya guerras internas y muertes entre los achuar, y que apreciaba su cultura y su idioma, así como reconocen las herramientas que han aprendido en la universidad, las mismas que les ayuda a movilizarse, principalmente, laboral y políticamente en la época actual. Evidentemente, también ingresó una nueva

---

<sup>247</sup> Ver los objetivos en el capítulo segundo, apartado 3. *Proyecto EIB-UPS en Wasakentsa*.

religión en los achuar, como es el catolicismo, y formas de relación capitalistas, aspectos que están presentes también en la dinámica universitaria.

Como ya se explicó, en este trabajo se abordaron algunas categorías determinadas, durante todo el trabajo. Esto produjo que la misma complejidad de cada una cause que se traten diversos temas que componen el fenómeno, y no se lleguen a profundizar varios. Sin embargo, el haber presentado esta diversidad de componentes y haberlos articulado de forma organizada, podría permitir el establecimiento de nuevos problemas de investigación, los mismos que se podrían abordar desde disciplinas como la Sociología y la Antropología.

Como conclusión general, se puede afirmar que se logró responder a la pregunta general de investigación con la que se formuló el problema, puesto que se determinaron los aspectos que se podrían mejorar en la carrera, de acuerdo a los ejes de la EIB referentes a la formación de docentes y a las aspiraciones de los estudiantes achuar.



## Bibliografía

- Arnalot, José. *Lo que los achuar me han enseñado*. Quito: Abya Yala, 2007.
- Bourdieu, Pierre. “Los tres estados del capital cultural”. CEPsifotocopiadora, 2011.  
[http://www.cepsifotocopiadora.com.ar/archivos/folios/38921\\_2015914.pdf](http://www.cepsifotocopiadora.com.ar/archivos/folios/38921_2015914.pdf).
- . *Poder, derecho y clases sociales*. Bilbao: Desclée, 2001.
- . *Razones prácticas*. Barcelona: Anagrama, 1997.
- Congregación Salesiana. “La gran labor de los Salesianos en la Amazonía ecuatoriana con los indígenas Achuar”. ANS Agencia Info Salesiana, 05 de diciembre de 2017. <http://www.infoans.org/es/secciones/noticias/item/4469-ecuador-la-gran-labor-de-los-salesianos-en-la-amazonia-ecuadoriana-con-los-indigenas-achuar>.
- Dufour, Dany-Robert. *El arte de reducir cabezas*. Buenos Aires: Paidós, 2007.
- Freire, Paulo. *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI, 2003.
- Galdames, Viviana, Aida Walqui, y Bret Gustafson. *Enseñanza de lengua indígena como lengua materna*. Cochabamba: PROEIB, 2006.
- García Canclini. Néstor. “Introducción: La sociología de la cultura”. En *Sociología y cultura*, de Pierre Bourdieu, 5-40. México: Grijalbo, 1990.
- García Inda, Andrés. “Introducción. La razón del derecho: entre habitus y campo”. En *Poder, derecho y clases sociales*, de Pierre Bourdieu, 9-60. Bilbao: Desclée, 2001.
- Gutiérrez, Alicia. *Las prácticas sociales: una introducción a Pierre Bourdieu*. Buenos Aires: Ferreyra, 2005.
- López, Luis. “La diversidad étnica, cultural y lingüística latinoamericana y los recursos humanos que la educación requiere”. *Revista Iberoamericana de Educación*. 1997: 47-98.
- López, Luis, Ruth Moya, y Rainer Enrique Hamel. “Pueblos indígenas y educación superior en América Latina y El Caribe”. En *Interculturalidad, educación y ciudadanía: perspectivas latinoamericanas*, de Luis López, 221-290. La Paz: Plural Editores, 2009.
- López, Luis, y Wolfgang Küper. “La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas”. *Revista iberoamericana de educación*, 1999: 17-85.
- López, Luis, Moya, Ruth y Hamel, Rainer. “Pueblos indígenas y educación superior en América Latina y El Caribe”. En *Interculturalidad, educación y ciudadanía: perspectivas latinoamericanas*. Ed. Luis López. La Paz: Plural editores, 2009.

- Ministerio de Educación del Ecuador. *Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB)*. Quito: Sensorial, 2013.
- . “¿Cuáles son las generalidades de la EGB?”. Educación General Básica, 2018. [https://educacion.gob.ec/educacion\\_general\\_basica/](https://educacion.gob.ec/educacion_general_basica/).
- . *Lineamientos pedagógicos para la implementación del Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe*. Quito, 2017.
- Moya, Ruth. “Prólogo”. En *Interculturalidad y Educación: diálogo para la democracia en América Latina*. Editado por Ruth Moya. Quito: Abya Yala, 1999.
- Real Academia Española. Diccionario de la lengua española, 2018. <http://dle.rae.es/?w=diccionario>.
- Ron, José. *Sobre el concepto de cultura*. Quito: Solitierra, 1977.
- Sánchez Parga, José. “La Antropología entre un sujeto y el 'otro' en Levi-Strauss”. En *Teorías críticas del sujeto*, 149-171. Quito: Abya Yala, 2013.
- Scribano, Adrián. *La investigación social cualitativa*. Buenos Aires: Prometeo, 2008.
- Signoret, Aline. “Bilingüismo y cognición: ¿cuándo iniciar el bilingüismo en el aula?”. *Perfiles educativos*, 2003: 6-21.
- Speiser, Sabine. “El para qué de la interculturalidad en la educación”. En *Interculturalidad y Educación: diálogo para la democracia en América Latina*. Editado por Ruth Moya, 85-96. Quito: Abya Yala, 1999.
- Taylor, Anne-Christine. “La riqueza de Dios”. En *Globalización y cambio en la Amazonía indígena*. Editado por Fernando Santos, 219-260. Quito: Abya Yala, 1996.
- Ujukam, German. “Cultura y educación bilingüe intercultural en el pueblo achuar”. En *Pueblos Indígenas y Educación*, 163-196. Quito: Abya Yala, 1997.
- UPS. “Convenio de cooperación educativa entre la Universidad Politécnica Salesiana y la Misión Salesiana de Wasakentsa”. Cuenca, 23 de febrero de 2004.
- Vargas, Luis. “La nacionalidad achuar del Ecuador”. En *Identidades indias en el Ecuador contemporáneo*, de José Almeida, 24-45. Quito: Abya Yala, 1995.
- Vélez, Catalina. “Trayectoria de la educación intercultural en Ecuador”. *Educación y Pedagogía*, 2008: 103-112.
- Walsh, Catherine. “Interculturalidad crítica y educación intercultural”. Aula intercultural, 2009. <https://aulaintercultural.org/2010/12/14/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural/>.

Wray, Natalia, Martha Núñez, Alicia Loaiza, y Jorge Córdor. *Nacionalidades y Pueblos del Ecuador*. Quito: Graphus, 2003.