

Educación Intercultural Bilingüe: prácticas de resistencia para la transformación social en Ecuador

Intercultural Bilingual Education: resistance practices for social transformation in Equator

Diego Apolo*, Germán Flores**, Patricia Pauta***, Alexander Mansutti****

Resumen: El presente trabajo propone analizar los procesos y propuestas que se han generado para la conformación de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) como espacio de resignificación en la sociedad ecuatoriana. Analiza también la manera en cómo actores, momentos históricos e instituciones aportaron para su desarrollo. Para ello se realizó un estudio de abordaje mixto que mediante la revisión bibliográfica/documental, 413 encuestas a docentes y estudiantes y 9 entrevistas a actores claves, permitió determinar el aporte fundamental que ha brindado la EIB como práctica de resistencia para el desarrollo de la interculturalidad, aunque aún persista la carencia de recursos y apoyo

Palabras clave: Movimiento indígena, Educación Intercultural Bilingüe, Transformación social, Ecuador.

Abstract: This study aims to analyze the processes and the responses which have led to the creation of Bilingual Intercultural Education (BIE) as a space of signifying the Ecuadorian society. It also presents an analyzes of how actors, historic moments, and institutions have added to its development. To do this, a mixed methodology was used. It comprised documental research, a survey conducted to 413 teachers and students and 9 interviews to key people. Through this methodology, it was possible to determine the fundamental support to BIE as an intercultural resistance practice, despite the limited resources and support.

Keywords: Indigenous movement, Intercultural Bilingual Education, social transformation, Equator.

Recibido: 7 junio 2021 Aceptado: 30 agosto 2021

* Ecuatoriano, Co-Autor. Doctor Universidad Nacional de La Plata – Argentina. Correo electrónico: diego.apolo@unae.edu.ec. ORCID: 0000-0002-1123-1483

** Ecuatoriano, Co-Autor. Candidato a Doctor Universidad Abierta Interamericana, UAI – Argentina. Director de la Carrera Educación Intercultural Bilingüe Universidad Nacional de Educación – UNAE. Correo electrónico: german.flores@unae.edu.ec. ORCID: 0000-0002-3283-5921.

*** Ecuatoriana, Co-Autora. Doctora Universidad Católica de Argentina - Argentina Docente Investigadora Titular - directora de la Carrera Pedagogía de las Artes y Humanidades Universidad Nacional de Educación -UNAE. Correo electrónico: diana.pauta@unace.edu.ec. ORCID: 0000-0002-3613-7469.

**** Venezolano, Co-Autora. Doctor École des Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS) – Francia. Docente Investigador Titular Principal Universidad Nacional de Educación – UNAE. Correo electrónico: alexander.masutti@unae.edu.ec. ORCID: 0000-0002-6681-3667

Introducción

Los movimientos sociales han tenido gran relevancia en espacios que buscan el respeto a la diferencia equidad y justicia social. Pese a ello, han sido descalificados e invisibilizados por gobiernos y grupos dominantes. Los movimientos sociales son la expresión contemporánea de la resistencia de los grupos o sectores con características particulares y diferentes -indígenas, negros, diversidad de género, migrantes, sin tierras, etc- frente a las deseadas por el bloque hegemónico en el poder y que se consideran oprimidos por los Estados y grupos de poder que se han dedicado a anular las diferencias en beneficio de la homogeneidad promovida por su ideal civilizatorio como lo menciona Walsh¹.

El Estado liberal positivista que surge de la consolidación de los Estados latinoamericanos luego de las gestas de independencia, compartieron como objetivo estratégico de éste, la incorporación en la modernidad de los pueblos indígenas promoviendo la escolarización del pueblo y el mestizaje. Así pues, en América Latina, se desarrolló lo que ha sido su competencia característica desde el Tratado de Westfalia de 1648: garantizar las fronteras entre los Estados y a partir de ellas, desarrollar el dominio en toda su extensión de una lengua única, y de un tipo de cultura tan homogénea como sea posible.

Es así como los Estados latinoamericanos se imponen como una maquinaria de dominación cultural cuyo fin es crear ciudadanos comprometidos con él. La máxima expresión ideológica de este esfuerzo fue la promoción en la primera mitad del Siglo XX del mestizaje a través de la ideología de la raza de bronce donde destacaron ideólogos y estadistas latinoamericanos como José Vasconcelos y su raza cósmica, el indoamericanismo de Víctor Raúl Haya de la Torre o las propuestas de reivindicación de Bolívar Echeverría.

Con la política de modernización a través del mestizaje, el Estado se propuso impulsar la creación de una 'raza' única social y cultural cuyo accionar debía estar orientado a la 'modernización' de los ciudadanos, desarrollando una política de puertas abiertas para la inmigración europea y escolarizando a los indígenas, considerados entonces como 'niños' que no han desarrollado competencias ciudadanas para actuar como adultos. Por su parte desde las propuestas de Pineda², esta fase de las relaciones Estado-Pueblos Indígenas, adquirió carácter de política latinoamericana luego del Congreso de Pátzcuaro (1940) donde los Estados americanos acordaron la creación del Instituto Indígena Interamericano.

El etnocidio promovido por esta política de hibridación fue hegemónico hasta la década de los 70's. Su fractura comenzó cuando desde Barbados I (1971) y II (1977) se denuncia el etnocidio en América. En la década de los 80's con la expansión de la ideología de los derechos humanos y culturales se les comienza a poner límites a los Estados y a denunciar y castigar las violaciones de los derechos de los pueblos indígenas. La expresión cumbre de este proceso se da con el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo³ en 1989 y el conjunto de nuevas constituciones y políticas que a partir de ese momento se desarrolla en América Latina un entramado legal y político que favorece la emergencia de los movimientos indígenas y su protagonismo como actores políticos.

En el caso del Ecuador, autores como Williamson⁴ e Higuera y Castillo⁵ comentan que el movimiento indígena lideró movilizaciones por el fortalecimiento de la Educación Intercultural Bilingüe [EIB], misma que

¹² Catherine Walsh, *Interculturalidad, estado, sociedad Luchas (de) coloniales de nuestra época* (Quito: Abya Yala, Ecuador, 2009), 69.

² Roberto Pineda, «El Congreso indigenista de Pátzcuaro (1940), una nueva apertura al indigenismo en las Américas», *Baukara*, n.º 2, (2012): 10.

³ Organización Internacional del Trabajo, «Convenio sobre los pueblos indígenas y tribales, 1989», *NORMLEX Information System on International Labour Standards*, n.º 169, (1989).

⁴ Guillermo Williamson, «Educación multicultural, educación intercultural bilingüe, educación indígena o educación intercultural?», *Cuadernos interculturales* 2, n.º 3, (2004): 23.

⁵ Édison Higuera y Néstor Castillo, «La interculturalidad como desafío para la educación ecuatoriana», *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, n.º 18, (2015): 147.

fue uno de los puntos relevantes durante el levantamiento indígena de 1990 denominado *Inti Raymi*, el cual logró poner en las prioridades de la agenda política del Estado las reivindicaciones de los derechos de los pueblos y nacionalidades indígenas. Cabe mencionar que Luna⁶ y Vernimmen⁷ que a partir de diferentes prácticas de resistencia e incidencia política se han logrado generar espacios que son respuestas a las necesidades educativas contextualizadas al territorio; aunque, no se han consolidado del todo por parte de los gobiernos de turno.

En el marco del desarrollo de la EIB en Ecuador, las luchas han girado en torno a la resistencia por defender la pertinencia cultural y lingüística de los pueblos y nacionalidades. Accionar que tuvo como fundamentos: 1) las necesidades por mantener las prácticas educativas contextualizadas; 2) la propuesta de institucionalización desde el Estado a partir de la creación de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe [DINEIB]; 3) la implementación de las unidades educativas en territorio. La propuesta inicial del movimiento indígena fue la Educación Bilingüe Intercultural, ubicando en lo educativo, lo bilingüe previo a lo intercultural, en defensa de la lengua y en lo político la cultura; en cambio desde los Estados promovieron la interculturalidad que proponía como objetivo político ‘entender al otro’.

Durante la década de los noventa del siglo pasado en América Latina se generaron cambios en las constituciones, incluyendo el carácter plurilingüe y multicultural de los Estados, y en Ecuador además se incorporaron los derechos colectivos en 1998 y el carácter plurinacional e intercultural del Estado en la Constitución de 2008. Estos avances constitucionales hacen justicia la lucha de más de 500 años de las organizaciones de los pueblos indígenas que abrieron una puerta hacia un nuevo tipo de relación con el Estado. Sin embargo, esta relación ha pasado por fuertes tensiones⁸, como es el caso de las organizaciones o movimientos indígenas que hubo una tendencia a infantilizarlos. Por ejemplo, en 1830 cuando se constituye el Estado Nación ecuatoriano, la Constitución encarga a los curas párrocos que cuiden de su humanidad.

Durante todo el periodo republicano los instructores pertenecientes a las órdenes cristianas impusieron nuevos contenidos, estilos y técnicas de enseñanza entre los indígenas, de esta manera propiciaron cambios en el paradigma de la matriz ancestral indígena, quienes los conjugaron con componentes locales; estrategia que dio como resultado conocimientos sincréticos que favorecieron la pervivencia de sus prácticas culturales.

La intención de exterminio total de las prácticas locales indígenas no se alcanzó. Los indígenas implementaron estrategias de resistencia y creatividad, razón por la cual muchas prácticas sobrevivieron en forma sincrética y yuxtapuesta a las prácticas foráneas. Algunas de estas prácticas y ritos según Pauta⁹ se mantienen vigentes y se reiteran cíclicamente cada año, articulados con los diversos elementos y signos coincidentes en apariencia más no en concepción, como las que se evidencian en las prácticas artísticas. La yuxtaposición significa que paralelamente a las prácticas de corte europeo se continuaron manteniendo prácticas ancestrales indígenas.

A pesar de que la resistencia por mantener la cultura de cada pueblo ha sido evidente, no se pueden desconocer que las comunidades indígenas vienen experimentando dependencia de los “poderes políticos de turno, quienes les han pedido difundir la cultura propiciando vitrinas en las que se exhiban los saberes

⁶ Milton Luna, «Cumplimiento del derecho a la educación en el Ecuador, 2000-2007», en *Perspectivas de la educación de América Latina*, coord., por Ana María Goetschel (Quito: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, sede Ecuador, 2009), 189.

⁷ Guadalupe Vernimmen, «Educación Intercultural Bilingüe en Ecuador: Una revisión conceptual», *Alteridad. Revista de Educación* 14, n.º 2 (2019): 162.

⁸ Germán Flores, «Educación, estado y pueblos indígenas», en *Derechos humanos, buen vivir y educación*, coord. por Galdys Loys (Santiago de Estero y Azogues: EDUNSE/Editorial de la Universidad Nacional de Educación, 2019), 179.

⁹ Patricia Pauta, «Fiesta del solsticio de junio: la música del Inti Raymi-Corpus Christi como relación intercultural en el Azuay y Cañar (Ecuador)» (tesis doctoral, Pontificia Universidad Católica Argentina, 2017).

ancestrales, tanto en los centros ceremoniales como en los espacios públicos”¹⁰ por largo tiempo, impregnados de todo un quehacer cultural.

Los pueblos indígenas han logrado sobrevivir generando distintas estrategias de resistencia tanto activas como pasivas frente a la dominación, el despojo de tierras y la imposición de condiciones de trabajo inicuas. Están registradas movilizaciones como las ocurridas desde los aportes de Maldonado et al., *las nacionalidades*, 11 en “Cañar (1862), en Imbabura y Guano (1868), Chimborazo (1871) y Napo (1892) (entre otras sublevaciones) [...] En estos levantamientos fueron reprimidos brutalmente”¹¹. Las movilizaciones fueron recurrentes en los territorios.

Es importante señalar que, mientras era efectiva la política indigenista de aculturación e integración de los indígenas a los sectores mestizos de los Estados latinoamericanos motorizada desde el Instituto Indigenista Interamericano (III), los indígenas eran reconocidos como campesinos pobres. Su reconocimiento efectivo como unidades políticas culturalmente diferenciadas es otro proceso de lucha y resistencia de carácter continental que comienza en la década de los 60’s y alcanza su mayor auge en la década de los 80’s, justo cuando se conmemora la llegada de Colón a América. Resultado de la lucha, desaparecen los indígenas indiferenciados y considerados como campesinos y aparecen las organizaciones étnicas que confederadas, se reúnen en organizaciones nacionales de pueblos indígenas. Los indígenas, resistiéndose a ser considerados como campesinos e indios genéricos, logran con su resistencia y empuje ser considerados como Shuar, Waorani o Cañaris, etc.

La estrategia de resistencia contemporánea más visible asumida por el movimiento indígena en la relación pueblos indígenas – Estado han sido las movilizaciones y las negociaciones. Con ellas se ha logrado que el Estado (con la presión de la movilización) abra espacios para el diálogo y la participación en las instituciones de la estructura del Estado como mecanismos para hacer efectivos los conceptos de Estado plurinacional e intercultural. Frente a la crisis de representación de la década de los noventa del siglo pasado, el movimiento indígena con el levantamiento denominado *Inty Raymi* muestra su fuerza y se convierte en actor político e interlocutor válido, lo que provocó que los gobiernos de turno tuvieran que generar interlocuciones con la CONAIE.

Los diálogos como herramienta en el marco de las movilizaciones y la resistencia han sido fundamentales para el logro de los avances en cuanto a las demandas de los pueblos indígenas. De ahí que la CONAIE propuso el proyecto político en el año 2013, en el cual se estableció que:

Las Naciones y pueblos originarios, luego de una larga resistencia histórica y lucha combativa, nos hemos organizado para poner fin a cinco siglos de opresión, miseria y pobreza; y tenemos como objetivo primordial construir un Estado Plurinacional y la instauración de un gobierno Plurinacional Democrático que vele por los intereses de todas las Naciones y Pueblos que conformamos el Ecuador, y que garantice el *Sumak Kawsay* (sistema de vida) y basado en las cosmovisiones originarias y ética para una vida en plenitud¹².

Los espacios logrados van desde el ejecutivo como ministros, secretarios y subsecretarios indígenas. En otras instancias del Estado como el Consejo Nacional Electoral (actual presidenta es del pueblo Shuar), así como de elección popular para presidentes de las Juntas Parroquiales, Alcaldes, Prefectos, Asambleístas Nacionales y Provinciales. Además del logro de espacios institucionales propios como la DINEIB (hoy

¹⁰ Patricia Pauta, «La función sonora en el diálogo intercultural», *Interculturalidad y artes: Derivas del arte para el proyecto intercultural*, ed. por Jorge Gómez Rendón (Guayaquil: UArtes Ediciones, 2019), 163.

¹¹ Luis Maldonado et al., «Las Nacionalidades Indígenas en el Ecuador Nuestro Proceso Organizativo», (Quito: Ediciones Tincui-CONAIE, 1989), 11.

¹² Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador – CONAIE, *Proyecto Político de la CONAIE 2012*, (Quito: CONAIE, 2012), 7.

Secretaría del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe), el CODENPE (Hoy Consejo Nacional para la Igualdad de Pueblos y Nacionalidades), el proyecto PRODEPINE, la Dirección Nacional de Salud Indígena.

En el ámbito educativo, como parte de este proceso de resistencia y reivindicación da inicio Dolores Cacuangó con las escuelas clandestinas en la zona de Cayambe. La importancia radica en el uso de la lengua, el valor de los saberes, la identidad y la cultura en el sistema educativo. Se recalca en estos inicios, que la educación es una estrategia para no ser engañados por los hacendados. De esta experiencia, luego aparecen en el resto del país, hasta la oficialización por parte del Estado en el Gobierno de Rodrigo Borja en el año 1988 la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe. González¹³ aporta que las escuelas de Dolores Cacuangó fueron vistas como propuestas de resistencia debido a que en la escuela “[...] se impuso y se consolidó la cultura hegemónica y homogénea, lo que contribuyó a que el saber, la identidad, el idioma, y los modos de producción indígenas fueran marginados, despreciados, y eventualmente asimilados solo de manera residual e interiorizarte”.

También es importante señalar los esfuerzos que desarrollaron las autoridades indígenas de instituciones educativas y sus docentes para, aprovechar la plasticidad del currículo nacional y los de las nacionalidades para insertar saberes y dominios, incluso locales, de las comunidades indígenas frente a la apabullante presencia curricular de los saberes no indígenas. Esta se trataría de formas pasivas de resistencia que generaron las escuelas interculturales con mayor presencia de los saberes indígenas.

Igualmente, importante, es la presencia política de los llamados institutos que, antes del 2015 tenían el monopolio en la formación de docentes para las escuelas del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe. Estos institutos tenían directivos y docentes que eran puestos por los movimientos indígenas, quienes los gestionaban. Ante el avance controlador del Estado ecuatoriano, la creación de la Universidad Nacional de Educación [UNAE] y la pérdida de control por los movimientos indígenas del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe, los institutos han sido defendidos a pesar de que hayan perdido su monopolio para la formación de docentes para la EIB. Manifestarse en contra de la posibilidad de que los institutos de formación docente para EIB manejados por el movimiento indígena pudieran ser controlados por una universidad de Estado ha sido otra modalidad de resistencia que permite a los indígenas morigerar la pérdida de control de los movimientos indígenas sobre el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe.

La interculturalidad desde la perspectiva de los pueblos indígenas “propugna un cuestionamiento profundo de la colonialidad del poder, a la vez que promueve el dialogo de saberes, de pensamiento, de conocimiento, epistemología, y espiritualidad en una ruta de ida y vuelta de mutuo aprendizaje e intercambio”¹⁴. Así han logrado sobrevivir y resistir a las políticas de blanqueamiento con inteligencia y sabiduría sosteniendo hasta la actualidad los idiomas ancestrales, la identidad y la cultura propia. En este sentido, la interculturalidad en el ámbito educativo va hacia la investigación y el desarrollo de los saberes locales o saberes de los pueblos y nacionalidades indígenas para el conjunto de la sociedad partiendo de la estructura organizativa con eje estratégico.

Diferentes autores Bretón y Pascual¹⁵, Maldonado¹⁶ y Altmann¹⁷ mencionan que en la actualidad, la estructura organizativa del movimiento indígena está conformada por diferentes organizaciones, estructuradas de forma piramidal. Sin embargo, la estructura no es jerárquica, pues ella se manifiesta en el ‘mandar

¹³ María Isabel González, *Movimiento indígena y educación intercultural en Ecuador*, (México DF: Ediciones CLACSO/Universidad Nacional Autónoma de México, 2011), 11.

¹⁴ Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador – CONAIE, « *Proyecto Político* », 13.

¹⁵ Víctor Bretón y Francisco Pascual, *Estado, etnicidad y movimientos sociales en América Latina: Ecuador en crisis* (Barcelona: Icaria Editorial, 2003).

¹⁶ Maldonado «las nacionalidades», 20.

¹⁷ Philipp Altmann, «Una breve historia de las organizaciones del Movimiento Indígena del Ecuador» *Antropología: Cuadernos de Investigación*, n.º 12 (2013): 105.

obedeciendo', es decir, la comunidad ejerce el poder sobre el dirigente y éste actúa y ejecuta únicamente en el marco de lo acordado por la asamblea comunitaria. La estructura está conformada por las organizaciones de primer grado [OPG] que son las bases -comunidades-. Éstas están agrupadas a nivel provincial donde conforman las organizaciones de segundo grado [OSG], a su vez, éstas se agrupan a nivel regional conformando las organizaciones de tercer grado [OTG], las plataformas regionales como son Ecuador Runakunapak Rikcharimui [ECUARUARI], la Confederación de Nacionalidades Indígenas de la Amazonía Ecuatoriana [CONFENIAE] y la Confederación de Nacionalidades Indígenas de la Costa Ecuatoriana [CONAICE], estas regionales conforman la organización nacional que es la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador [CONAIE].

La dialéctica del conflicto y la negociación de los movimientos indígenas con el Estado ecuatoriano pone a prueba su capacidad movilizadora. En la década de los noventa, el movimiento indígena se vuelve un actor político y cultural visible, dinámico y contestatario que logra articular en el discurso las demandas postergadas de antaño y colocarlas a la actualidad, por lo que se convierte en referente para los pueblos de Abya – Yala (América). Hay un gran posicionamiento político, con el que logra negociar en el espacio político y posicionar sus demandas en la agenda pública del gobierno, que se ve obligado a interlocutar.

La demanda en el ámbito educativo, tanto desde el proyecto político de la CONAIE, como de las demandas específicas generadas en el levantamiento indígena fue la instauración de un sistema de educación bilingüe intercultural, como proceso de resistencia para la defensa de la lengua, la cultura y la cosmovisión de los distintos pueblos y luego en el ámbito intercultural se plantea entender al 'otro'; es decir, conocer(nos) y construir una sociedad intercultural.

Han transcurrido tres décadas de una relación Estado - pueblos indígenas de tensión constante en las que se ha institucionalizado la Educación Intercultural Bilingüe pasando desde la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe hasta la actual Secretaría del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe; normativas como las dos constituciones que incorporaron los derechos colectivos de los pueblos indígenas y la vigente que incorpora el Estado plurinacional e intercultural hasta la Ley Orgánica de Educación Intercultural [LOEI]; que plantea una educación intercultural para todo el sistema educativo.

Lo ocurrido en torno a la EIB está supeditado a los juegos de poder. Desde la dominación europea los pueblos originarios han venido sufriendo procesos de cambio, cuya magnitud ha dependido de la intensidad de las presiones sufridas y de la creatividad que estos sectores sociales han tenido para incorporar en sus prácticas culturales atributos que interactúan como expresiones sincréticas y yuxtapuestas con las que logran mantenerse vigentes.

En el marco de los diferentes contextos socioculturales del país se vivencian celebraciones y rituales adscritos a los calendarios culturales que se desarrollan bajo el formato de fiestas y que son la expresión más representativa de los sistemas de pensamiento actuales, marcados por la condensación de conocimientos y saberes provenientes de distintas concepciones culturales que se exponen a manera de lenguajes artísticos, donde la incorporación de atributos indígenas y no indígenas¹⁸.

Se trata en definitiva de procesos de dominación y resistencia protagonizados por la capacidad de sobrevivencia de los pueblos indígenas. Así pues, para este estudio, se plantearon cuatro preguntas que guían este estudio ¿Cómo ha sido la relación entre Estado y Pueblos indígenas desde la EIB? ¿De qué manera considera que la Educación Intercultural Bilingüe se ha desarrollado como práctica de resistencia? ¿Cuáles son los impactos de la EIB en la transformación social desde la educación en Ecuador? ¿Cuál ha sido el rol de la EIB como espacio de construcción del Bien común y el Buen vivir?

¹⁸ Pauta, «La función sonora en el diálogo intercultural», 163.

Materiales y métodos

Para el desarrollo de la propuesta se recurrió al enfoque mixto, debido a que contribuyen a una comprensión integral de los contextos¹⁹. El alcance es de carácter descriptivo-exploratorio con el fin de brindar aproximaciones hacia la construcción de perspectivas que permitan aportar a los fenómenos estudiados. Las técnicas utilizadas fueron la revisión bibliográfica y documental, la entrevista, la encuesta y la observación participante en procesos EIB de los coautores. Este proceso permitió ir articulando las nociones conceptuales que se revisaban a la par del avance de la aplicación empírica. Finalmente, se resalta la participación de 9 informantes claves desde la academia, organizaciones sociales, docentes y estudiantes de EIB.

Para la aplicación de la encuesta se recurrió a los apoyos tanto de la Secretaría de Educación Intercultural Bilingüe del Ministerio de Educación del Ecuador, misma que aportó con su envío a nivel nacional a docentes de EIB desde las 8 zonales a lo largo del país como de la Universidad Nacional de Educación, desde donde se envió la encuesta a los estudiantes de la institución. Se obtuvieron 413 informantes pertenecientes a las 24 provincias del Ecuador, divididos principalmente entre 87% docentes de EIB, 12.2% de estudiantes de EIB en formación docente y el restante 0.8% actores administrativos; la proporción en cuanto a género fue de 55.3% de varones y 44.8% mujeres. Desde el autorreconocimiento étnico se obtuvo entre los informantes que 52.8% se reconocen como indígenas, el 45.7% como mestizos y el restante 1.5% como afroecuatorianos y blancos. En cuanto a edades los informantes fluctúan entre mínima 19, media 42,5 y máxima 63 años.

Resultados

Principales hitos hacia la conformación de la EIB

A partir de la revisión bibliográfica y documental y las entrevistas se identificaron los siguientes hitos históricos para la implantación oficial de la EIB en el Ecuador: 1) Luchas y aportes desde Dolores Cacuango y Tránsito Amaguaña; 2) Escuelas Radiofónicas Populares del Ecuador dirigidas por Monseñor Leónidas Proaño; 3) Constitución de la Federación Shuar; 4) Subprograma de Alfabetización en Quichua, bajo la alianza entre el Ministerio de Educación y Cultura y la Pontificia Universidad Católica del Ecuador; 5) Creación de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe [DINEIB] y 6) Movimiento indígena década de los 90's.

Queda demostrado el papel del movimiento indígena y de los movimientos sociales y su impacto clave en el desarrollo de la EIB en Ecuador^{20 21}, pero es interesante también destacar el fortalecimiento desde el territorio a través del trabajo comunitario en la década de los años cuarenta del siglo pasado en la zona de Cayambe con Dolores Cacuango y Tránsito Amaguaña, mujeres que lucharon por el reconocimiento y valoración de la población indígena y la resignificación de su educación desde los derechos y deberes que fueron violentados por muchos siglos²².

¹⁹ Roberto Hernández, Carlos Fernández y Pilar Baptista, *Metodología de investigación*. (México DF: McGraw-Hill, 2014).

²⁰ Julie Massal, «El papel de los movimientos sociales en la consolidación democrática: reflexiones alrededor del caso ecuatoriano en perspectiva comparada», *Colombia internacional* n.º 63, (2006): 108.

²¹ Altman, «Una breve historia de las organizaciones», 110.

²² Tamia Ayala, «El pensamiento indígena de Dolores Cacuango y Tránsito Amaguaña», (tesis Licenciatura, Cuenca, Universidad Politécnica Salesiana).

De igual manera se resalta la figura de Monseñor Leónidas Proaño (1910-1988) como uno de los teólogos que promovieron la Teología de la Liberación desde un pensamiento crítico hacia la interculturalización, a partir de las afinidades que se proyectan entre la cosmovisión de los pueblos originarios con la del evangelio con el fin de lograr la reivindicación de las poblaciones y el Bien Común²³. Así pues, se puede observar que los informantes mencionan que estos personajes fueron hitos en sí mismos por su accionar fundamentado en su convicción y compromiso con las comunidades.

Los informantes de la encuesta eligen como hito a nivel nacional las luchas de Dolores Cacuango y Tránsito Amaguaña pues fueron aquellas que dieron el principal aporte hacia la institucionalización de la EIB con un 51%; seguido por la creación de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe [DINEIB], en 1988, con el 31%; y, en tercer lugar, el Movimiento indígena de la década de los años 90 con 8.9%.

Los diferentes autores como Moreno²⁴ y Manangón²⁵ mencionan que existieron provincias del Ecuador que marcaron espacios de resignificación en donde se desarrollaron experiencias significativas. Entre ellas destacamos la de Cotopaxi por la creación del Sistema Educativo Experimental Intercultural Cotopaxi [SEEIC], la de la Amazonía por la creación del Sistema de Educación Radiofónica Bicultural Shuar [SERBIS] y la del Instituto Radiofónico Fe y Alegría [IRFEYAL], experiencias que contribuyeron la consolidación de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (EM, entrevista, 2021; EL, entrevista, 2021) en el Gobierno del Presidente Rodrigo Borja, siendo “una instancia del Estado creada por decreto presidencial en noviembre de 1988. Desde 1992 la DINEIB se institucionaliza mediante ley como un subsistema al que se le otorga autonomía relativa en la estructura del Ministerio de Educación, lo que se considera una conquista del movimiento indígena dentro del Estado” así lo enuncia Borja²⁶.

Los espacios de lucha que organizó y lideró el movimiento indígena de los años 90, hicieron la Asamblea Nacional Constituyente²⁷ de 1998 se reconocieran los idiomas originarios, mencionados en el Artículo 1 según el siguiente texto “el Estado respeta y estimula el desarrollo de todas las lenguas de los ecuatorianos. El castellano es el idioma oficial. El quichua, el shuar y los demás idiomas ancestrales son de uso oficial para los pueblos indígenas, en los términos que fija la ley”; y, por otro lado, en el Artículo 69 “el Estado garantizará el sistema de educación intercultural bilingüe; en él se utilizará como lengua principal la de la cultura respectiva, y el castellano como idioma de relación intercultural”²⁸.

Si bien es cierto, que los constituyentes provenientes de los sectores más representativos del país reconocieron estos avances, ellas también son el resultado de las luchas y resistencias del movimiento indígena como actor político fundamental para la promoción y logro de este hito importante. Sin el movimiento indígena la Educación Intercultural Bilingüe hubiera podido no ser reconocida. Así pues, López y Küper²⁹ plantean que más allá de la creación institucional se ha requerido para que ella funcione luchas por presupuesto, docentes preparados, infraestructura y calidad en todo sentido, evidenciando como estos movimientos crearon una ruptura social y política frente a las lógicas dominantes de esas últimas décadas (EM, entrevista, 2021; ED, entrevista 2021).

²³ Víctor Corral, «Mensaje liberador de Monseñor Leonidas Proaño», *Universitas. Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, n.º11, (2009): 167.

²⁴ María Moreno, «La construcción del ser en educación: una mirada desde el constructivismo», *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, n.º 17 (2014), 193.

²⁵ René Manangón, «La memoria del Sistema Educativo Experimental Intercultural Cotopaxi (SEEIC) desde 1975-2010», (tesis de maestría, Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador, 2015).

²⁶ Raúl Borja, *Los movimientos sociales en los 80 y 90: la incidencia de las ONG, la Iglesia y la Izquierda* (Quito, Centro de Investigaciones CIUDAD, 2011): 212.

²⁷ Asamblea Nacional Constituyente «*Constitución Política de la República del Ecuador*», (Quito: Editorial legislativa, 1998): 1.

²⁸ Asamblea Nacional Constituyente, «*Constitución Política*», 23.

²⁹ Luis López y Wolfgang Küper, «La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas», *Revista Iberoamericana de educación*, n.º 20, (1999): 17.

Conflictos y acuerdos entre Estado y pueblos indígenas

Desde los aportes de la encuesta se resalta que el 66.2% de informantes mencionan que la relación entre el Estado y los pueblos indígenas se ha centrado en buscar acuerdos, seguido por 17.3% quienes indican que se ha desarrollado una relación conflictiva y el 16.3% comenta que el tipo de relación no ha sido ni conflictiva, ni en búsqueda de acuerdos.

Al momento de realizar la pregunta abierta sobre cuáles han sido los principales conflictos aparecen enunciaciones como: la falta de apoyo, la desvinculación de las prácticas culturales así como de la cosmovisión, la falta de docentes preparados y materiales didácticos para el trabajo, la no dotación de recursos económicos e infraestructura suficiente, la lucha por la mantención de las lenguas, el irrespeto por los saberes y conocimientos ancestrales, la falta de políticas educativas que se consoliden en planes, programas y proyectos que respalden al desarrollo socio-cultural, la autonomía, el racismo entre otros.

Los entrevistados mencionan que en la construcción de relaciones entre gobierno, nacionalidades y pueblos indígenas “todo ha dependido de la voluntad de los gobiernos de turno, pero ninguno ha puesto total empeño en fortalecer la EIB” (ED, entrevista, 2021) debido a que no se puede hablar de una política a largo plazo y peor aún de la asignación de recursos financieros y de personal que permita un desarrollo integral de la educación.

Otro conflicto que emerge de las entrevistas es la lucha por la comprensión de la cosmovisión indígena-andina que trasciende los espacios individualizados. Se indica, por ejemplo, que los gobiernos defienden políticas capitalistas mientras que los principios y objetivos de la Educación Intercultural Bilingüe están ligados a la vida comunitaria y al cooperativismo. Por ello, el principal conflicto con el sector educativo se da desde la escasa entrega de recursos para brindar la calidad educativa que permita contar con docentes formados, una infraestructura adecuada y capacitaciones permanentes (ES, entrevista, 2021; ER, entrevista, 2021; EA, entrevista, 2021).

Inclusive, se menciona que uno de los retrocesos a la Educación Intercultural Bilingüe se dio durante el Gobierno del presidente Rafael Correa quien mediante un plan de reunificación escolar cerró miles de escuelas comunitarias, lo cual limitó y puso trabas al acceso a la educación en zonas que tenían muchas carencias económicas para pagar la movilización de las niñas y niños a donde fueron unificadas las escuelas (EM, entrevista, 2021, ES, entrevista, 2021). Así pues, el “Contrato Social por la Educación presentó cifras en las que se mostró que 436 escuelas fueron cerradas en cinco cantones entre el 2008 y el 2014. Se trató de Colta, Chunchi, Guamate, Latacunga y Pujilí”³⁰. Esto conllevó a que gran cantidad de estudiantes no pudieran mantenerse en el sistema educativo e incluso esto aumentó la marginación y la estigmatización que vincula la pobreza a espacios rurales.

Para el año 2016, 65 Unidades Educativas del Milenio [UEM], estuvieron inauguradas. En el 2017 se inauguraron 52 más, siendo en total 117 UEM, atendiendo a más de 83 mil estudiantes. Según un estudio de evaluación de impacto realizado a partir de las pruebas ‘Ser Bachiller’ aplicados en el periodo académico 2015 – 2016, el resultado arrojó impactos positivos y significativos frente al resto de escuelas fiscales³¹.

Por otra parte, al momento de consultar sobre cuáles han sido los principales acuerdos entre el Estado y los pueblos indígenas, surgen enunciaciones como: la construcción del Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe [MOSEIB] con la participación activa de pedagogos indígenas; la reapertura de escuelas comunitarias; la búsqueda de la integración y el fortalecimiento de la identidad cultural de los pueblos indígenas; la valoración y recuperación de las lenguas de las diversas nacionalidades y pueblos

³⁰ El Comercio, «Investigación sobre cierre de escuelas se presentó; Ministro habló sobre créditos a GAD» (21 de febrero de 2019): 5.

³¹ Juan Pablo Jaramillo, «Evaluación de Impactos del Programa Unidades Educativas del Milenio del Ecuador» *Foro Economía Ecuador - Revista de Análisis y Divulgación Científica de Economía y Empresa*, n.º 6, (2017): 1.

indígenas y la reapertura de la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas *Amantay Wasi*, entre otras. Todos estos avances son el resultado de la resistencia indígena a que el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe fuera quedando como una simple concesión política para los pueblos indígenas organizados, pero sin sustancia.

Desde las entrevistas se resalta que el Estado se ha preocupado en formar alianzas entre los pueblos indígenas y el gobierno desde el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe [SEIB], facilitando espacios para una mejor cooperación. De igual manera se resalta la concepción que presenta la Asamblea Nacional Constituyente en el 2008³² donde se presentó al país desde el Buen Vivir que mediante cuatro Planes Nacionales de Desarrollo entre el 2009 y 2017 se pretendía crear espacios de calidad y calidez desde sus diferentes funciones, pero aún queda mucho por hacer (EA, entrevista, 2021). Este reconocimiento es claramente resultado de las luchas y resistencias indígenas lo que les garantizó darles rango constitucional a algunas demandas de los pueblos y comunidades.

Otro acuerdo relevante que se menciona es que el MOSEIB ha permitido vincular las diferentes lenguas a los procesos educativos, así pues, ha aportado a la epistemología de saberes, el diálogo cultural desde la política pública y ha tratado de contextualizar al territorio los procesos de enseñanza-aprendizaje (EA, entrevista, 2021).

La EIB como práctica de resistencia y transformación social

Luego de la recopilación de información y el análisis presentado se resalta que pese a tener muchos puntos de tensión, la EIB se ha ido conformando como práctica de resistencia que definitivamente ha aportado a la transformación social y educativa en el país. Así por ejemplo, uno de los elementos clave como práctica de resistencia es mantener la lengua como elemento protagónico, debido a que cuando los conquistadores vinieron, lo primero que hicieron fue denigrar o tratar de erradicar la forma de comunicarse de los pueblos originarios y es por ello necesario rescatar los conocimientos ancestrales, no solo desde las prácticas culturales; sino también, desde lo educativo, aunque hay comunidades donde cada vez la lengua originaria es la principal (ED, entrevista, 2021).

Así también, la EIB se convirtió en un espacio de transformación de la comunidad, al ser la escuela un espacio generador y multiplicador de líderes, el centro de las relaciones sociales y el docente un miembro importante en la toma de decisiones de ésta. En anteriores décadas las escuelas aparecieron únicamente en las haciendas, donde no permitían ingresar a hijos/as de campesinos. Los derechos humanos de tercera generación que incluyen el derecho a la identidad cultural cambiaron las relaciones entre Estados y pueblos originarios. Hoy la profesionalización de miembros de nacionalidades y pueblos indígenas transformó la realidad de los contextos rompiendo estereotipos y prejuicios que se promulgaron por mucho tiempo “antes éramos voluntarios, hoy ya somos profesionales” (ES, entrevista, 2021).

Es importante mencionar la siguiente frase “un pueblo educado, es un pueblo libre” (EM, entrevista, 2021), así pues la resistencia se ha dado desde los espacios occidentalizados y coloniales; pero, quienes han sido partícipes desde las comunidades, están resignificando estos aprendizajes desde la cosmovivencia de los pueblos incorporando conceptos propios de sus cosmovisiones en un diálogo de saberes que facilita la apropiación por los indígenas de espacios educativos, rompiendo el mito de que si estás en el campo, no necesitas la educación (EL, entrevista, 2021).

³² Asamblea Nacional Constituyente «*Constitución Política de la República del Ecuador*», (Quito: Editorial legislativa, 2008).

Los diferentes abordajes de la EIB han permitido también que la interculturalidad sea promulgada desde diferentes escenarios, lo que ha ayudado a que los jóvenes y docentes tengan un pensamiento intercultural desde el MOSEIB, no solo de la lengua; sino, desde el respeto de la forma de vida de las otras nacionalidades (ER, Entrevista, 2021). De esta manera la lengua no se pierde, los aprendizajes fluyen desde la práctica contextualizada de los saberes. Ello es en sí mismo un símbolo de resistencia y transformación social donde los conocimientos ancestrales conviven y se complementan con otros conocimientos.

Para terminar, los docentes resaltan el valor del MOSEIB como aporte para descolonizar los saberes de lo teórico hacia lo pragmático en los 14 currículos contextualizados que pueden ser entendidos como el resultado de prácticas de resistencia y transformación social. De por sí, nuestros entrevistados reconocen que el MOSEIB y los currículos de las nacionalidades que de sus principios se desprenden, permiten plasmar a nivel macrocurricular elementos culturales donde pueden expresarse, políticas lingüísticas y una era ecológica del respeto inspirados en las cosmovisiones indígenas (EMA, entrevista, 2021; EA, entrevista, 2021).

Sin embargo, por otro lado, al ser el MOSEIB un modelo pedagógico que define los límites macrocurriculares expresados tanto en los principios como en los 14 currículos de las nacionalidades, permite al Estado mantener su control sobre los procesos educativos. Frente a los límites macrocurriculares, los docentes indígenas aprovechan la flexibilidad de la definición y gestión mesocurricular expresada en las Planificaciones Curriculares Comunitarias [PCC] y en las planificaciones microcurriculares, para enriquecer la incorporación en las prácticas educativas acorde a las pedagogías, los saberes y dominios propios de las comunidades donde actúan. Esta es una modalidad de resistencia cotidiana.

La encuesta permite establecer como puntos fuertes de la EIB el rescate de la lengua; el aporte a la organización social; el liderazgo comunitario que genera; el respeto a la diversidad y la unidad; el respeto a la identidad cultural y una oportunidad de superar la pobreza, entre otros. Al consultar sobre los puntos que podrían poner en riesgo a la EIB los informantes mencionaron: la falta de apoyo y dotación de recursos desde el gobierno; casos de discriminación étnica; desacuerdos desde diferentes pueblos y nacionalidades; la colonización aún del conocimiento científico; temas políticos, entre otros.

El Buen Vivir y Bien Común como espacio de resignificación desde la EIB

La constituyente del Ecuador del 2008 habla de una sociedad en la que se busca integrar en el texto de la Carta Magna la categoría *Sumak Kawsay* originaria de los pueblos indígenas *kichwa*, afirmación que traducida al español sería 'Buen Vivir' o 'Vivir Bien'. Como tal, invita a un debate sobre el modelo económico y de desarrollo, así como que propone impulsar una transformación social donde se incorporen en el diseño de políticas nuevos horizontes que permitan la inclusión, equidad e igualdad del conjunto de la sociedad ecuatoriana.

En este sentido, es muy interesante el dato que el 73.5% de informantes consideran que el Buen Vivir y el Bien Común pueden aportar como prácticas de resistencia para la transformación social desde la educación en Ecuador así también lo mencionan Rodríguez, Aguilar y Apolo³³, debido a que facilitan la integración de valores como el respeto, cooperativismo y la unión en la diversidad. Al momento de consultar el porqué de esta elección sobresalen postulados como: el bien común es la base para la convivencia; el Buen Vivir permite el desarrollo del ser humano desde la igualdad, equidad y justicia; el buscar un objetivo común a donde debe apuntar toda la comunidad creando metas conjuntas; la educación permite superar la pobreza, entre otras.

³³ María Nelsy Rodríguez, Josefina Aguilar y Diego Apolo, «El Buen vivir como desafío en la formación de maestros: aproximaciones desde la Universidad Nacional de Educación del Ecuador», *Revista mexicana de investigación educativa*, 23, n.º 77, (2018): 577.

Así pues, se puede observar que la EIB se ha constituido desde la co-creación, valoración y respeto de los saberes, pero sobre todo esta resignificación radica en entender a la EIB no como un espacio de competición; sino, de aprendizaje conjunto, donde los actores son parte de un todo donde la complejidad articula a las personas que van más allá del todo, quienes se complementan entre sí desde sus experiencias, saberes y prácticas.

Conclusiones

De acuerdo con la reconstrucción histórica realizada y según los aportes de los entrevistados podemos comprender como los procesos sociales que se han conducido hasta estos días, han sido asimilados por los actores sociales contemporáneos (estudiantes y docentes de EIB, políticos, militantes de los movimientos indígenas, etc.). Sus afirmaciones representan lo hecho, lo contemporáneo y el por hacer; mencionan además de la manera cómo perciben el nivel de consolidación de las instituciones sociales indígenas, así como al valor de los productos alcanzados en el ámbito de la EIB. Ello responde a procesos gestados en el transitar histórico, como consecuencia de las luchas y el accionar indígena ecuatoriano. Los avances logrados dan sentido a la resistencia de los pueblos originarios, representan el testimonio de sus procesos de lucha.

Lo que también, permite entender las propuestas políticas y sus significados a partir de la reconstrucción del pasado histórico y los procesos que lo condujeron hasta llegar a la actualidad. Desde estos elementos históricos tomados para su reconstrucción, se ha podido analizar el rol atribuido a la EIB y la relevancia que toma su participación en la sociedad desde la co-construcción de espacios educativos que garanticen y promuevan la interculturalidad.

Las luchas llevadas adelante por las poblaciones indígenas del Ecuador son mecanismos de resistencia, negociación y creación que, en el marco de Estados sometidos por la globalización de la ideología de los derechos humanos, se han demostrado cada vez más eficaces. El Estado avasallante y hegemónico ha debido aflojar sus corsés contra la diferencia cultural para establecer normativas del más alto rango legal que tienden a reconocer, proteger y fomentar los derechos culturales de la diversidad social. Ello no ha acabado con las desigualdades, pero ha suavizado los mecanismos de opresión que insisten en ver a la diversidad cultural como una debilidad de Estado. El Estado etnocida denunciado en Barbados I y II ha dado lugar a otro que está obligado no solo a ser tolerante sino además reconocedor y propiciador de la diversidad cultural.

En este proceso, la fuerza y beligerancia siempre presentes como mecanismos de resistencia y fuerza aglutinadora de los intereses de los pueblos indígenas, permite que su fuerza se vaya multiplicando y con ello su poder para protagonizar los procesos políticos más importantes y significativos del Ecuador. No es casual por tanto que sus movilizaciones hayan ocupado puestos de vanguardia en todos los procesos políticos nacionales de los últimos 30 años.

Por tanto, en el desarrollo de este estudio, se resalta que los saberes y conocimientos que poseen los pueblos originarios demuestran su grado de resiliencia para buscar preservar las tradiciones y el comportamiento social que le fue legado por sus ancestros y que pervive en gran medida hasta la actualidad. Sigue siendo un desafío la implementación de una política que favorezca la preservación de las epistemes de los pueblos originarios, para evitar el desplazamiento y transformación de las culturas y sus prácticas.

Se considera que el nivel de concienciación de los miembros, en cuanto a sus valores y prácticas culturales, la importancia de políticas que amparen la preservación de sus derechos en defensa de su identidad; determinará el grado de resistencia a la permeabilidad de sus saberes ancestrales y prácticas culturales contextualizadas.

De igual manera es necesario plantear investigaciones que profundicen el análisis en cuanto a los procesos de desigualdad que pueden estar ligados a la EIB, mismos que pueden afianzar imaginarios o

representaciones enfocados en la marginación y la estigmatización que vincula la pobreza a espacios rurales.

Para terminar, es fundamental hacer un llamado a la profundización desde el rescate, respeto y valorización que han brindado los pueblos y nacionalidades indígenas a partir de experiencias en territorio, el análisis de la aplicabilidad de las políticas públicas y su puesta en práctica. Permitiendo abrir o reforzar líneas de investigación desde diferentes disciplinas que permitan continuar brindando aportes contextualizados.

Agradecimientos

Se agradece al proyecto VIP-UNAE-2017-5 2018-2021 “Educación y pobreza en Ecuador: factores, retos y propuestas para la transformación educativa y el desarrollo sostenible” de la Universidad Nacional de Educación y al Secretario del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe del Ministerio de Educación del Ecuador Rómulo Atún, por el apoyo al desarrollo de esta investigación.

Referencias bibliográficas

Fuentes impresas

- Asamblea Nacional Constituyente. *Constitución Política de la República del Ecuador*. Quito: Editorial legislativa, 1998.
- Asamblea Nacional Constituyente. *Constitución Política de la República del Ecuador*. Quito: Editorial legislativa, 2008.
- Borja, Raúl. *Los movimientos sociales en los 80 y 90: la incidencia de las ONG, la Iglesia y la Izquierda*. Quito: Centro de Investigaciones CIUDAD, 2011.
- Bretón, Víctor y Francisco Pascual. *Estado, etnicidad y movimientos sociales en América Latina: Ecuador en crisis*. Barcelona: Icaria Editorial, 2003.
- Flores, Germán. «Educación, estado y pueblos indígenas», en *Derechos humanos, buen vivir y educación*, coordinado por Galdys Loys. Santiago de Estero y Azogues: EDUNSE/Editorial de la Universidad Nacional de Educación, 2019.
- González, María Isabel. *Movimiento indígena y educación intercultural en Ecuador*. México DF: Ediciones CLACSO/Universidad Nacional Autónoma de México, 2011.
- Maldonado, Luis, Alicia Garcés, Lilyan Benítez, Ariruma Kowii y Mario Conejo. *Las Nacionalidades Indígenas en el Ecuador Nuestro Proceso Organizativo*, (Quito: Ediciones Tincui-CONAIE, 1989).
- Luna, Milton. «Cumplimiento del derecho a la educación en el Ecuador, 2000-2007», en *Perspectivas de la educación de América Latina*, coordinado por Ana María Goetschel. Quito: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, sede Ecuador, 2009.
- Pauta, Patricia. «La función sonora en el diálogo intercultural», *Interculturalidad y artes: Derivas del arte para el proyecto intercultural*, editado por Jorge Gómez Rendón. Guayaquil: UArtes Ediciones, 2019.
- Pauta, Patricia. «Fiesta del solsticio de junio: la música del Inti Raymi-Corpus Christi como relación intercultural en el Azuay y Cañar (Ecuador)». Tesis doctoral, Pontificia Universidad Católica Argentina, 2017.
- Walsh, Catherine. *Interculturalidad, estado, sociedad Luchas (de) coloniales de nuestra época* (Quito: Abya Yala, Ecuador, 2009).

Fuentes electrónicas

- Altmann, Philipp. «Una breve historia de las organizaciones del Movimiento Indígena del Ecuador». *Antropología: Cuadernos de Investigación*, n° 12, (2013): 105-121.
<http://www.cuadernosdeantropologiapuuce.edu.ec/index.php/antropologia/article/view/76>
- Ayala, Tamia. «El pensamiento indígena de Dolores Cacuango y Tránsito Amaguaña», (tesis Licenciatura, Cuenca, Universidad Politécnica Salesiana). <https://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/9899>
- Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador – CONAIE, *Proyecto Político de la CONAIE 2012*, (Quito: CONAIE, 2012).
https://drive.google.com/file/d/0B9xnvkmElMEAMFd1MTJYanZuUjA/view?resourcekey=0-Xt9STECV_UpV1ThVSP-Hsg
- Corral, Víctor, «Mensaje liberador de Monseñor Leonidas Proaño», *Universitas. Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, n.º 11, (2009): 167-177. <https://www.redalyc.org/pdf/4761/476150830011.pdf>
- Higuera, Édison y Castillo, Néstor . «La interculturalidad como desafío para la educación ecuatoriana», *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, n.º 18, (2015): 147-162.
<https://www.redalyc.org/pdf/4418/441846095009.pdf>
- Jaramillo, Juan Pablo. «Evaluación de Impactos del Programa Unidades Educativas del Milenio del Ecuador» *Foro Economía Ecuador - Revista de Análisis y Divulgación Científica de Economía y Empresa*, n.º 6, (2017): 1-3.
<http://foroekonomiaecuador.com/fec/evaluacion-de-impactos-del-programa-unidades-educativas-del-milenio-del-ecuador/>
- López, Luis y Küper, Wolfgang. «La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas», *Revista Iberoamericana de educación*, n.º 20, (1999): 17-85. <https://rieoei.org/RIE/article/view/1041>
- Manangón, René. «La memoria del Sistema Educativo Experimental Intercultural Cotopaxi (SEEIC) desde 1975-2010», (tesis de maestría, Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador, 2015).
<https://repositorio.uasb.edu.ec/handle/10644/5571>
- Massal, Julie. «El papel de los movimientos sociales en la consolidación democrática: reflexiones alrededor del caso ecuatoriano en perspectiva comparada», *Colombia internacional* n.º 63, (2006): 108-127.
<http://www.scielo.org.co/pdf/rci/n63/n63a06.pdf>
- Moreno, María. «La construcción del ser en educación: una mirada desde el constructivismo», *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, n.º 17 (2014): 193 - 209.
<https://sophia.ups.edu.ec/index.php/sophia/article/view/17.2014.10>
- Organización Internacional del Trabajo, «Convenio sobre los pueblos indígenas y tribales, 1989», *NORMLEX Information System on International Labour Standards*, n.º 169, (1989).
https://www.ilo.org/dyn/normlex/es/?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO::P12100_ILO_CODE:C169
- Pineda, Roberto. «El Congreso indigenista de Pátzcuaro (1940), una nueva apertura al indigenismo en las Américas», *Baukara*, n.º 2, (2012): 10-19. [http://www.interindi.net/es/archivos/Baukara2_05_Pineda\(10-28\).pdf](http://www.interindi.net/es/archivos/Baukara2_05_Pineda(10-28).pdf)
- Rodríguez, María Nelsy, Aguilar, Josefina y Apolo, Diego. «El Buen vivir como desafío en la formación de maestros: aproximaciones desde la Universidad Nacional de Educación del Ecuador», *Revista mexicana de investigación educativa*, 23, n.º 77, (2018): 577 - 596. <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v23n77/1405-6666-rmie-23-77-577.pdf>
- Vernimmen, Guadalupe. «Educación Intercultural Bilingüe en Ecuador: Una revisión conceptual», *Alteridad. Revista de Educación*, 14, n.º 2 (2019): 162 - 171. <http://scielo.senescyt.gob.ec/pdf/alteridad/v14n2/1390-325X-alteridad-14-02-000162.pdf>
- Williamson, Guillermo. «¿Educación multicultural, educación intercultural bilingüe, educación indígena o educación intercultural?», *Cuadernos interculturales*, 2, n.º 3, (2004): 23-34.
<https://www.redalyc.org/pdf/552/55200303.pdf>