

Plurinacionalidad y justicia epistémica

Retos de la educación intercultural
en la Amazonía ecuatoriana



Ruth Arias-Gutiérrez
Paola Minoia
(Editoras)



En Ecuador, con el fin de empoderar a las diferentes nacionalidades y pueblos que forman el Estado plurinacional, se estableció el programa de Educación Intercultural Bilingüe (EIB). El objetivo: integrar diversos idiomas locales, conocimientos y prácticas pedagógicas en la educación, basada en la filosofía de *sumak kawsay* centrada en la comunidad, ecológicamente equilibrada y culturalmente sensible. La implementación del programa ha experimentado restricciones en la última década que han debilitado el programa omitiendo realidades culturales y saberes ancestrales.

Este libro aborda la implementación de la interculturalidad en la educación, con enfoque en la región amazónica y en los ciclos curriculares superiores. Ha confrontado situaciones educativas en la provincia de Pastaza, observando la aplicación de la EIB en unidades educativas de las zonas kichwa, shuar y sapara, con especial atención en el bachillerato y educación universitaria, es decir, aquellas instancias que preparan a los jóvenes para la vida adulta.



ISBN: 978-9942-09-877-2



PLURINACIONALIDAD Y JUSTICIA EPISTÉMICA
Retos de la educación intercultural en la Amazonía ecuatoriana

© Ruth Arias-Gutiérrez y Paola Minoia (Editoras)

1era. edición: © Ediciones Abya-Yala
Av. 12 de Octubre N24-22 y Wilson, bloque A
Teléfonos: (593 2) 250 6267 / (593 2) 396 2899
e-mail: editorial@abyayala.org.ec
abyayala.org.ec
Quito-Ecuador

© Universidad Estatal Amazónica
© Universidad de Helsinki
© Academy of Finland

ISBN impreso: 978-9942-09-877-1

ISBN digital: 978-9942-09-881-8

Diseño, diagramación Ediciones Abya-Yala
e impresión: Quito-Ecuador

Impreso en Quito-Ecuador, agosto, 2023

El contenido de este libro es de exclusiva responsabilidad de los autores y las autoras.

Arias Gutiérrez, Ruth

Plurinacionalidad y justicia epistémica. Retos de la educación intercultural en la Amazonía ecuatoriana / Ruth Arias Gutiérrez y Paola Minoia, editoras; –1ra. Ed. – Quito: Ediciones Abya-Yala; Puyo: Universidad Estatal Amazónica; Finlandia: Universidad de Helsinki; Finlandia: Academy of Finland, 2023.

259 páginas; 15 x 21 cm.

Incluye biografía de las editoras y de las y los autores.

ISBN 978-9942-09-877-1 (impresa)

ISBN 978-9942-09-881-8 (digital)

1. Amazonía ecuatoriana 2. Pueblos indígenas amazónicos 3. Educación intercultural 4. Educación media 5. Educación superior 6. Educación y Estado 7. Educación y sociedad 6. Educación pública I. Arias Gutiérrez, Ruth II. Minoia, Paola III. Ediciones Abya-Yala IV. Universidad Estatal Amazónica V. Universidad de Helsinki (Finlandia) VI. Academy of Finland (Finlandia).



Índice

INTRODUCCIÓN

La educación como revitalización cultural y ecológica
para las nacionalidades amazónicas

Paola Minoia y Ruth Arias-Gutiérrez

CAPÍTULO I

Políticas públicas educativas y lucha del movimiento indígena
por una interculturalidad decolonial

Paola Minoia y Andrés Tapia

CAPÍTULO II

Características de la inserción de los pueblos y nacionalidades
indígenas en el sistema escolar

Tito Madrid y Ruth Arias-Gutiérrez

CAPÍTULO III

Del discurso hacia la estructura: interculturalidad
en las universidades amazónicas

Ruth Arias-Gutiérrez, Manuel Pérez y Paola Pozo

CAPÍTULO IV

Educación intercultural y agencia de comunidades indígenas:
una mirada desde el territorio sapara

Riikka Kaukonen Lindholm y Mariano Ushigua

CAPÍTULO V

Acceso de jóvenes indígenas a los colegios en la provincia de Pastaza

Johanna Hohenthal y Ruth Arias-Gutiérrez

CAPÍTULO VI

Calendarios vivenciales: creando vínculos entre las comunidades
indígenas y el bachillerato

Tuija Veintie, Anders Sirén y Paola Minoia

CAPÍTULO VII

Interculturalidad en el aula: experiencias de acompañamiento
a los estudiantes de culturas minoritarias en Pastaza

Rosaura Gutiérrez Valerio, Juan J. Leiva Olivencia y Itaya Corina Andy Malaver

CAPÍTULO VIII

Intervenciones de diseño participativo: apoyando redes de cuidado
universitarias en tiempos de Covid

Nathaly Pinto, Xavier Barriga-Abril y Katy Machoa

Sobre autores/as y editoras

Este libro contiene un análisis de la interculturalidad en la implementación de la educación secundaria y superior en la región amazónica ecuatoriana, región poblada por naciones originarias y poblaciones mestizas, que demandan la construcción de justicia epistémica, desde la realidad plurinacional del Ecuador profundo. La discusión de las percepciones de interculturalidad, plurinacionalidad, decolonialidad, se acompaña con los resultados de los estudios de caso y las lecciones aprendidas desde el proyecto internacional colaborativo “Pluralismo eco-cultural en la educación de calidad en la Amazonía Ecuatoriana” (2018-2022) entre la Universidad de Helsinki y la Universidad Estatal Amazónica (UEA ID-FA-PSA-001-2018) financiado por la Academia de Finlandia (318665).

INTRODUCCIÓN

La educación como revitalización cultural y ecológica para las nacionalidades amazónicas

*Paola Minoia
Ruth Arias-Gutiérrez*

Plurinacionalidad y justicia epistémica

Plurinacionalidad representa una característica inclusiva de la condición de Estado que reconoce a los diversos pueblos y sus formas organizativas como poseedores de derechos soberanos iguales. Como principio, la plurinacionalidad tiene como objetivo garantizar la representatividad de la pluralidad de las diferentes nacionalidades y pueblos que viven en los territorios delineados por las fronteras estatales. La popularización del discurso político sobre plurinacionalidad ha ocurrido principalmente a partir de los cambios constitucionales en los Estados andinos, como resultado de los movimientos indígenas contra la hegemonía de las poblaciones blancas y la marginalización de las nacionalidades indígenas, afrodescendientes y otras poblaciones mestizas y minoritarias; luego se ha extendido a otros países, principalmente como objetivo político, no siempre adquirido formalmente. Se enmarca, por lo tanto, en la continuación de la lucha por la decolonización, para romper el control exclusivo de un grupo limitado sobre un territorio, en sus componentes geográficas, materiales, culturales y simbólicas.

Para materializarse, la plurinacionalidad debe implementar tanto una expansión de la gobernanza sobre territorios y recursos para las componentes de diversas sociedades, con el fin de asegurar la base material de sus medios de subsistencia (Radhuber y Radcliffe, 2023), como garantizar el pluralismo de las narrativas históricas y los fundamentos ontológicos y epistemológicos (Blaser, 2014; Rivera Cusicanqui, 2012). A



menudo, la decolonización ha sido obstaculizada por acciones violentas de injusticia epistémica (Fricker, 2007) que devalúan los sistemas de lenguaje y conocimiento, lo que ha llevado al epistemicidio, es decir, a la anulación, el silenciamiento y la aniquilación.

Los esfuerzos hacia la subjetividad plural se llevan a cabo, por lo tanto, a través de una sanación de los procesos discriminatorios y de marginación cultural, y acciones positivas de justicia epistémica, para contrarrestar esas presiones básicas mediante la restitución y las reparaciones a través de programas de recuperación de lenguas, cultura y cosmovisiones. Esta ética renovada del conocimiento ha sido asignada a colectivos que representan identidades plurales.

El instrumento considerado más apropiado para un mayor potencial de cambio cultural hacia la democratización y el pluralismo del conocimiento es la educación pública, en la cual puede tener lugar el reconocimiento de subjetividades diferentes a las del canon de matriz europea, y de las comunidades nativas como productoras y transmisoras de saberes. Por esta razón, el libro se enmarca en el tema de la justicia epistémica, analizando políticas y prácticas educativas propuestas en Ecuador en los programas de educación intercultural.

El acceso a la escolarización y la educación superior se consideran medios principales para empoderar a los grupos marginados y mejorar sus condiciones de vida. En Ecuador, a fin de empoderar las diferentes nacionalidades y pueblos que forman el Estado plurinacional, se estableció el programa de Educación Intercultural Bilingüe (EIB). El objetivo era ofrecer una escolarización accesible a todas las comunidades, integrando los diversos idiomas locales, conocimientos y prácticas pedagógicas en una educación basada en la filosofía de *sumak kawsay*, ecológicamente equilibrada y culturalmente sensible. Este objetivo se enmarca en la lucha para la justicia epistémica, para representar y revitalizar saberes que han estado anulados durante mucho tiempo y bajo procesos de invisibilidad. Los pueblos indígenas organizados, y desde el marco del 500 aniversario de la conquista iberoamericana, lucharon por el reconocimiento constitucional del carácter plurinacional del país; un reordenamiento jurídico que permitiera el ejercicio de la autodeterminación y la administración

legal de asuntos tan importantes como la educación en las comunidades (Rodríguez, 2018).

Sin embargo, especialmente en la última década, la implementación del programa ha vivido tantas restricciones que, según las críticas de las organizaciones indígenas, ha debilitado las prácticas educativas sobre estándares homogeneizados de matriz eurocéntrica, no incluyendo realidades culturales específicas o saberes ancestrales. Esta situación educativa coloca a las naciones indígenas y otros pueblos en una posición de desventaja en comparación con la población mayoritariamente mestiza. Aquí, el término “mayoría-minoría” debe interpretarse en términos de poder más que demográficos; y la “minorización” es un proceso de subordinación racial y opresión racial que involucra también las expresiones culturales y los saberes de los grupos subyugados.

Este libro trata de manera problemática la implementación de la interculturalidad en la educación, con enfoque en la región amazónica y en los ciclos curriculares superiores. Sigue los debates públicos y académicos que se han desarrollado en el país especialmente desde una perspectiva internacional (Mato, 2008; 2012) o nacional (Almeida y Figueroa, 2016), y en su lugar tiene un enfoque en los impactos experimentados dentro de la región amazónica. En particular, ha confrontado situaciones educativas en la provincia de Pastaza, observando la aplicación de la EIB en las unidades educativas de las zonas kichwa, shuar y sapara, con especial atención a los niveles de bachillerato y educación universitaria, es decir, aquellas que preparan a los jóvenes para la vida adulta.

El libro es el producto de una colaboración de investigación que involucró a colegas de la Universidad de Helsinki, de la Universidad Estatal Amazónica (UEA) y de la Confederación de Nacionalidades Indígenas de la Amazonía Ecuatoriana (CONFENIAE), así como a investigadores e instructores activos en el área. La intención del proyecto fue estudiar no tanto la cuestión de la presencia bilingüe o plurilingüística en la educación, sino la inclusión de temas y pedagogías que apoyen la identidad cultural y ecológica de los jóvenes amazónicos. Para las investigadoras y los investigadores del proyecto y que han participado en este libro, la inclusión de pedagogías y conocimientos indígenas son parte de una educación de calidad en la Amazonía ecuatoriana. La inclusión de as-

pectos ecológicos es importante porque los grupos indígenas amazónicos tienen fuertes conexiones con la tierra y la naturaleza que actualmente están amenazadas por la tala ilegal, la extracción de petróleo y el cambio climático. Los lazos con la tierra definen relaciones particulares entre seres humanos, no humanos y más que humanos, en una cosmología que se sostiene a través del conocimiento ancestral y una relación no extractivista pero respetuosa con las diferentes formas de la naturaleza. Pluriversalizar la educación defendiendo esta diversidad de identidades ecoculturales (Castro-Sotomayor y Minoia, 2023) significa proteger de la pobreza y la desaparición epistémica tanto el delicado entorno natural de la Amazonía como a los pueblos indígenas.

Sin embargo, estos objetivos chocan con una serie de problemas debidos no solo a cambios en las visiones políticas, sino también a la pobreza socioeconómica de la región como en los déficits de ingresos en el sector educativo. Los institutos de la EIB se ubican en su mayoría en áreas marginales y carecen de financiamiento e interés públicos, a pesar de las afirmaciones oficiales de su importancia, p.e. en el marco del Estado Plurinacional (Cruz Rodríguez, 2013; Cabrero, 2019). La desinversión general en la EIB se refleja en la falta de docentes con conocimientos de lenguas indígenas o educación intercultural, y en la mala calidad de los materiales pedagógicos. Estos manuales básicos tienen una capacidad limitada para nutrir culturas, cosmologías y prácticas de vida entre estudiantes indígenas, ya que su contenido presenta algunas palabras e información seleccionada desconectada de visiones más profundas sobre prácticas ancestrales basadas en la tierra, los ciclos ecológicos, las relaciones humano-no humanas, las conexiones espirituales con la selva, etc.

Por ello, este libro trata en primer lugar el debate político educativo entre los últimos gobiernos y las organizaciones indígenas, y luego las experiencias observadas en diferentes unidades educativas de la provincia amazónica de Pastaza y en la UEA. El trabajo de campo nos llevó ante otro tema que inicialmente no pensábamos tratar: el de los efectos socio-psicológicos de la inclusión —o sea, exclusión educativa de estudiantes de comunidades rurales e indígenas, que al final determina sus abandonos escolares. Por lo tanto, la investigación también ha captado esta área, en

su mayoría inexplorada por trabajos anteriores, demostrando cómo la interculturalidad no puede resolver los problemas de injusticia epistémica únicamente en un nivel intelectual y político, sino que también debe integrar el apoyo socio-psicológico. Formalmente, estas formas de apoyo, aunque necesarias, no están previstas por los programas educativos interculturales, sino que se implementan como actividades extracurriculares voluntarias y, a menudo, autoorganizadas por los propios estudiantes (Arias-Gutiérrez y Minoia, 2023). Después de todo, como escriben De Sousa Santos (2010), Maldonado-Torres (2007) y Quijano (2000), estos tres niveles son los que componen los principios de la colonialidad: del saber, del poder y del ser.

Teorías y conceptos guía

Los diferentes capítulos reflejan las diferentes experiencias y posicionalidades de las y los autores; sin embargo, existen algunos principios y términos que compartimos como base común. En particular, la orientación compartida es hacia una educación decolonial que libere de la centralidad del saber europeo y su proyecto de modernidad/racionalidad (Quijano, 2007) que ha quitado poder a las formas indígenas de conocimiento, describiéndolas como primitivas; y de esa manera, ha ido constituyendo una clasificación social basada sobre la etnicidad (Quijano, 2011). La nuestra es una postura contrahegemónica: sea del ser étnico (todos somos étnicos, incluso los blancos, que normalmente no tienen que reflexionar sobre su posición, considerada como suprema), sea del poder, sea de la ciencia. Entonces, la educación debe reflejar el principio de inconmensurabilidad en la ecología de los conocimientos (De Sousa Santos, 2010). Además, los programas educativos deben apoyar el reconocimiento de la identidad y la ubicación territorial de los pueblos indígenas, ofreciendo así alternativas decoloniales para futuros transformadores sostenibles y justicia socioecológica (Nakata *et al.*, 2012; Kerr y Andreotti, 2018). Finalmente, la educación intercultural puede contribuir a la construcción de una ciudadanía plurinacional que corresponde al ejercicio de los derechos colectivos por parte de las nacionalidades y pueblos indígenas (Cabrero, 2013).

En línea con estos principios teóricos, la intención de la investigación es identificar qué elementos pesan sobre la praxis de reconstrucción intercultural en las comunidades de la región amazónica. Lo hacemos observando, escuchando, conversando y participando, con un enfoque de investigación cualitativo y, para algunas y algunos de las autoras y los autores, un compromiso continuo de investigación-acción, más allá de este proyecto de investigación.

Aún desde el punto de vista teórico, debemos mucho a las reflexiones pedagógicas de Catherine Walsh. Es imposible mencionar toda la producción que nos inspiró. Por ejemplo, en cuanto a las consecuencias destructivas de los programas nacionales estandarizados con respecto a las identidades comunitarias y la autodeterminación territorial (Mignolo y Walsh, 2018); a la relación entre racismo, sexismo y naturaleza, y por tanto a la necesidad de integrar la despatriarcalización en el proyecto decolonial (Walsh, 2007).

Además, de Walsh (2008, 2012) hemos tomado prestada la distinción entre las distintas formas de entender la interculturalidad, y sobre las cuales ha habido malentendidos, conflictos y frustraciones por parte sobre todo de los representantes de las poblaciones minoritarias —o mejor dicho, minorizadas. La distinción se refiere en particular a la diferencia fundamental entre *interculturalidad funcional* e *interculturalidad crítica*. El modelo neoliberal que reconoce la diversidad cultural sin cuestionar los cimientos de la explotación capitalista global (Walsh, 2012) enmarca el primero y está presente en la retórica discursiva sobre la educación multicultural inclusiva (Walsh, 2008; Mignolo y Walsh, 2018). Por el contrario, la interculturalidad crítica reconoce la cultura persistente de explotación colonial y racial y opera para una reconstrucción social con igualdad de derechos, sin anulación ni subordinación de ningún lado (Walsh, 2014). Nuestro estudio adopta los significados críticos de la interculturalidad, en consonancia con las luchas protagonizadas por los movimientos indígenas por una transformación social radical. El objetivo no es sustituir una hegemonía cultural por otra, sino crear un nuevo orden político y social basado en la convivialidad. Dentro de este principio de interculturalidad crítica, algunos capítulos interpretan el

término de manera aún radical, cercana a la pedagogía indígena y como base para la acción política; mientras que otros mantienen un perfil de evaluación con respecto a los objetivos de los programas ministeriales del Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB) y su rediseño curricular por la Amazonía llamado “Aplicamos el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe en la Amazonía” (AMEIBA).

El contexto amazónico

América Latina es una región caracterizada por gran desigualdad socioeconómica. Heredera de la conquista y de la colonia ibérica, la conformación de repúblicas desde el siglo XIX, mantuvo modelos eurocentristas en las diversas esferas de poder económico, político, social y simbólico, en medio de sociedades inmensamente diversas. La educación siguió, y acaso mantiene hasta hoy en día, el mismo patrón eurocentrista de un pensamiento dominante, el occidental, en los niveles de educación básica, bachillerato, hasta la educación superior universitaria.

Aunque las culturas amazónicas han mostrado un alto grado de eficiencia adaptativa al medio selvático desde hace unos 3000 años a. C. (Valdez, 2003), los conocimientos desarrollados en el medio amazónico y su propia existencia cultural diversa, no han tenido la suficiente atención y sensibilidad por parte de los poderes gubernamentales. Los territorios amazónicos en que viven las nacionalidades indígenas han sido explotados a partir de los yacimientos petrolíferos para el desarrollo del resto del país, asimilando a los diversos pueblos a un orden común, como un trágico ejemplo de nación consciente de su mestizaje, pero sin comprensión real de sus pueblos autóctonos (Goldman, 1982).

La gran cantidad de poblaciones mestizas que viven en la región amazónica tiene su origen a mediados del siglo XX, cuando las políticas gubernamentales promovieron la migración de colonos desde las zonas montañosas y costeras densamente pobladas hacia la Amazonía, despojando a los pueblos indígenas de gran parte de sus tierras tradicionales. Los grupos indígenas viven fragmentados en áreas rurales remotas, mientras que los pueblos de rápido crecimiento contribuyen a la uniformización de idiomas y culturas a pesar de la segregación étnica (Bilsborrow *et al.*, 2004).

Las estrategias de desarrollo y modernización, los planes de manejo y control, focalizados en una homogeneización étnica, resultaron inadecuados para los ecosistemas tropicales y promovieron una supremacía blanca que afectó a los pueblos indígenas, incluso en sus manifestaciones simbólicas (Whitten, 1978, p. 10); y provocaron la emergencia de la autodeterminación (Whitten, 2003, p. x), que involucra la búsqueda de una educación pertinente, una educación intercultural, que responda a las necesidades de los territorios y sus nacionalidades indígenas.

Desde el punto de vista socioeconómico, las provincias amazónicas ecuatorianas están entre las de mayor pobreza y necesidades básicas insatisfechas (Castillo y Andrade, 2016, p. 126). Las desigualdades afectan particularmente a las provincias con mayor población indígena y a las zonas rurales (Instituto Nacional de Estadística y Censos INEC, 2022). La situación de pobreza es continuamente exacerbada por los desastres ambientales de origen antrópico. Por ejemplo, durante el período de nuestro estudio, ha habido numerosos incidentes causados por inundaciones de ríos, que causaron enormes daños ambientales, de infraestructura, residenciales y económicos locales; también hubo un derrame de petróleo que provocó una tremenda y extensa contaminación de suelos y aguas (Minoia, 2020). Además, las comunidades permanecen en constante alarma debido a las numerosas intervenciones públicas para desviar el agua de sus ríos sagrados, con el fin de responder a las necesidades hídricas y de electricidad a favor de otras áreas urbanas e industriales. Finalmente, la geografía de la región, a pesar de estar conformada por territorios comunitarios, es disputada por industrias mineras y petroleras que han obtenido concesiones de los gobiernos. Son frecuentes los movimientos de defensa de los territorios, de resistencia a la expropiación (a menudo realizada con medios militares) y a la emigración forzosa por todos los medios posibles.

Los servicios públicos en la Amazonía, incluyendo la educación superior, son más bien pobres y con poca inversión pública. La brecha educativa que golpea a estas comunidades es parte de una condición general de marginación social y pobreza debido a la baja distribución de infraestructuras y servicios básicos en los territorios indígenas, a la proletarización de muchas familias indígenas y a la cultura patriarcal

que persiste en la sociedad (Perreault, 2003; Méndez Torres, 2009). La educación en la región ha estado a cargo de misiones religiosas, no solo durante el período colonial, sino también con la independencia; y funcionado con aporte del Estado apenas después de la segunda mitad del siglo XX (Ruiz, 2000). Mientras en Quito la primera universidad pública se fundó en 1786 sobre la base de universidades regentadas previamente por conventos religiosos desde la época de la colonia en el siglo XVI (Principias, 7-nov-2022), en la región Amazónica ecuatoriana la fundación de la primera universidad pública, la Universidad Estatal Amazónica (UEA), ocurre recién el 18 de octubre de 2002 (UEA, 2022).

Incluso la investigación científica solo ha afectado marginalmente a la región. Si bien hay algunas referencias a estudios antropológicos, la mayor parte de investigaciones en la Amazonía ecuatoriana se han realizado desde fuera de la región y en asuntos relacionados a biología, inventarios de flora, fauna y conservación; la educación, de hecho, ha estado rezagada y ha utilizado métodos de aprendizaje y contenidos ajenos a la realidad amazónica, que responden a esquemas urbanos que propician la migración y marginalización (Ruiz, 2000; Veintie *et al.*, 2022). En el campo de la educación intercultural bilingüe, se han realizado investigaciones en el marco del proyecto Educación Intercultural Bilingüe para la Amazonía (EIBAMAZ) financiado por UNICEF y Finlandia hasta el 2012, que han producido libros de texto para grados primarios (UNICEF, 2012), e investigaciones pedagógicas conducidas en la Universidad de Cuenca sobre sabiduría amazónica y herramienta para el desarrollo curricular en la EIB en áreas kichwa, shuar, achuar, shiwar, siona, secoya, kofan, waodani y sapura (UNICEF, 2013). Otros estudios han tratado el problema de implementación de la EIB sobre todo a nivel nacional, mirando marginalmente al contexto amazónico (Kreiner y Guerra, 2016), o presentan reflexiones sobre las potencialidades de la educación ambiental intercultural que integra los saberes ancestrales de la región amazónica, dentro del planteamiento teórico de la teología de la liberación latinoamericana (Prieto Cruz, 2021). Otros trabajos que más nos han inspirado son aquellos sobre la relación entre extractivismo y educación: por ejemplo, Miriam Lang (2017) muestra cómo el extractivismo minero ha

desarraigado poblaciones nativas, reasignándolas hacia zonas mineras y petroleras recién urbanizadas, en las que la oferta educativa estuvo compuesta por las Escuelas del Milenio, que no siguen el modelo EIB y, por el contrario, resultan completamente extrañadas de las localidades.

Si la EIB ha tenido una reflexión pedagógica en el ámbito escolar amazónico, en la educación superior ha faltado casi por completo, a parte de un reciente estudio sobre la experiencia de interculturalidad en la UEA (Arias-Gutiérrez y Minoia, 2023), y un precedente artículo de Wilson y Bayón (2017) que ve la fundación de la Universidad Ikiam con sede en Tena (provincia de Napo) como un instrumento de la economía neoliberal del conocimiento, al mercantilizar la riqueza genética y el conocimiento indígena de la Amazonía, legitimando así la expansión de las fronteras petroleras y mineras.

Sin embargo, al menos las universidades de la región amazónica han tenido que lidiar con la baja presencia de estudiantes indígenas. Responder a la demanda de cupos para estudiantes, promover equidad, promover una educación culturalmente pertinente, propiciar igualdad de oportunidades, mejorar la calidad y la oferta de educación pública, son fuertes retos para el sistema educativo y para la universidad, llamada a generar ciencia, profundizar el conocimiento de nuestras sociedades, mantener sus valores, bienes, recursos y derechos. La universidad rescata el derecho de la educación superior como un camino de crecimiento cívico, responsable, en vinculación comunitaria competente, donde todavía debe ampliarse la relacionalidad con el territorio, debe fortalecerse el tejido social y cultural, para superar la marginalización de algunos saberes y honrar la pluriversidad en que el país está inmerso. Falta todavía una visión de una forma alternativa de educación decolonizadora que contribuya al desarrollo de un Estado intercultural y plurinacional, según lo prometido en la Constitución ecuatoriana.

Los temas tratados en este libro

Además de la referencia a las estructuras políticas y culturales creadas en la negociación entre el gobierno central y las organizaciones indígenas, el libro presenta las situaciones espaciales de acceso a la educación, los retos pedagógicos sufridos por las unidades educativas en

diferentes comunidades, y varias dificultades que viven las personas de naciones originarias al acceder a la educación a nivel superior. Los primeros capítulos contextualizan la situación educativa desde una mirada histórico-política y socio-económica; mientras que los siguientes ofrecen puntos de vistas localizados sobre retos pedagógicos y de acciones solidarias, por el trámite de actividades extra-curriculares.

El capítulo inicial “Políticas públicas educativas y lucha del movimiento indígena por una interculturalidad decolonial”, debate la educación intercultural, la situación política e histórica de su creación y funcionamiento en las postrimerías del siglo XX, las encrucijadas que atraviesa en el siglo XXI y las relaciones frágiles entre un discurso que reconoce un país pluricultural, intercultural, multilingüe en las leyes, pero no siempre en la práctica cotidiana. La decolonialidad, la interculturalidad, la plurinacionalidad pueden ser concebidas de diferentes maneras por los diversos actores pero en la práctica, prevalece el burocratismo, generando conflictos. El capítulo, por lo tanto, discute conceptualmente el estado del arte sobre interculturalidad y decolonialidad; contextualiza y permite comprender el desarrollo de la implementación, casi apogeo y declinación de la educación intercultural bilingüe, las luchas de las organizaciones para que se mantenga como un proyecto vital en la política pública pero que depende de la fragilidad de las relaciones políticas y momentos coyunturales, no estructurales de una nación pluriversa; también se enfoca el burocratismo en la práctica del trabajo de la EIB.

El capítulo “Características de la inserción de los pueblos y nacionalidades indígenas en el sistema escolar” investiga los problemas que enfrentan los estudiantes que se auto identifican como pertenecientes a los Pueblos y Nacionalidades Indígenas (PNI), en el acceso a matrícula y desempeño para promoción de nivel estudiantil, en medio del contexto socioeconómico regional y nacional. Se diagnostican los cambios socioeconómicos de las nacionalidades indígenas en la región Amazónica, su inserción en la economía de mercado capitalista acicateada por la explotación petrolera y de otras ramas productivas. Además, se analiza la inclusión de los PNI en el sistema escolar, según la tasa neta de asistencia en educación inicial, básica y bachillerato, la deserción escolar y la tasa de repitencia, considerando las pruebas del Instituto Nacional de Educación

Evaluativa (INEVAL, 2019) en un análisis prospectivo, para mostrar las tendencias en el acceso a la educación de tercer nivel.

“Del discurso hacia la estructura: interculturalidad en las universidades amazónicas”, presenta algunas perspectivas institucionales sobre la educación intercultural dentro de las universidades públicas que operan cerca de territorios indígenas, en la región amazónica. Se presenta una breve referencia a la Universidad Regional Amazónica Ikiam, la resucitada Universidad Intercultural Amawtay Wasi, y se enfoca más en la experiencia de la Universidad Estatal Amazónica, a partir del análisis del territorio en el que está localizada. Se observan los datos de matriculación en relación con los objetivos públicos sobre el acceso de los estudiantes de la región a la educación pública de nivel superior.

En el capítulo “Educación intercultural y agencia de comunidades indígenas: una mirada desde el territorio sapara”, se realiza un análisis etnográfico sobre la educación de esta nacionalidad indígena, que es la más pequeña de las nacionalidades reconocidas en Ecuador. Se analizan los problemas y las oportunidades de acceso educativo que enfrentan los grupos que viven en áreas remotas para construir una educación de mejor calidad, para integrar la falta de inversión dentro del territorio sapara. Entre otras deficiencias, el hecho de que no hay posibilidad de incluir la enseñanza oficial en el idioma sapara, causa una seria amenaza para la supervivencia de este idioma y cultura.

La investigación de campo que presenta el capítulo “Acceso de los jóvenes indígenas a los colegios en la provincia de Pastaza”, estudia la situación en varias escuelas en áreas kichwa y shuar. Primero, se examina cómo viajan a los colegios las y los estudiantes de bachillerato, en términos de medios de transporte, distancias, y tiempos de recorrido, considerando diferencias de género (y relativas tareas domésticas), y entre estudiantes indígenas y mestizos. Además, se examina cómo los estudiantes experimentan sus viajes escolares en diferentes entornos y los retos del territorio de la selva, con cambios de ruta por causas meteorológicas y de inundaciones, y experiencias de camino en grupo.

El capítulo “Calendarios vivenciales: creando vínculos entre las comunidades indígenas y el bachillerato” tiene la intención de adoptar los

calendarios basados en las cosmovisiones y vivencias de las comunidades indígenas en las unidades EIB, que respete los ciclos de las estaciones, del trabajo en el campo y la cosecha, y de las fiestas tradicionales. La elaboración de los calendarios debería ser realizada por cada unidad educativa involucrando padres y madres de familia, sabios y sabias. Ya en la práctica, sin embargo, existen muchas dificultades en este objetivo tan ambicioso, especialmente desde el punto de vista de los docentes sobrecargados con otras obligaciones didácticas, y muchas veces poco familiarizados con los territorios en los que trabajan.

El capítulo “Interculturalidad en el aula: experiencias de acompañamiento a los estudiantes de culturas minoritarias en Pastaza”, refiere experiencias desde el aula del entorno universitario de la UEA. Ha sido necesaria la introducción de herramientas metodológicas eminentemente activas y críticas, como el apoyo al Colectivo Retomando Raíces, y formas de terapia comunitaria compuesta por “ruedas vinculantes” y el “cuidando del educador”, denominado la pedagogía del ser, para el establecimiento de climas favorecedores y promotores de aprendizajes reflexivos con diversos agentes educativos. De la misma forma, los profesores reconocen la necesidad de dar respuesta a las necesidades personales y comunitarias que tienen sus estudiantes, en medio de la interacción en un territorio al que se movilizan desde diferentes regiones y se encuentran para acompañarse más allá del tránsito de una asignatura.

Finalmente, “Intervenciones de diseño participativo: apoyando redes de cuidado universitarias en tiempos de Covid”, trata de evaluar y dar seguimiento al efecto de la pandemia de Covid-19 en el acceso a la educación y el bienestar de los estudiantes amazónicos, y apoyar las respuestas universitarias a la emergencia. En particular, el capítulo presenta un proyecto de diseño participativo que ha involucrado estudiantes de la UEA y estudiantes de Quito, quienes establecieron un contacto a través de una aplicación telefónica, gracias a la cual pudieron conocerse e intercambiar experiencias de vida y estudio durante el período de aislamiento.

Algunas reflexiones finales

Seguramente quedan muchas preguntas abiertas y sin resolver. La pandemia ha bloqueado muchas iniciativas que aún estaban previstas para esta investigación. La posibilidad que ofrece Internet ha permitido la continuación de las comunicaciones, aunque limitadas a sujetos privilegiados, dotados de ordenadores, electricidad y una red en funcionamiento. Sin embargo, esperamos haber abierto una ventana sobre una realidad educativa por la que aún queda mucho trabajo por hacer, en apoyo de los saberes, la creatividad y los anhelos expresados por el territorio, por las familias, los sabios, las organizaciones indígenas y representantes de los pueblos amazónicos, en diálogo con el mundo de la escuela y la educación superior.

La presencia de un programa EIB y de universidades públicas como la UEA en el territorio amazónico es muy importante para un área de extraordinaria riqueza en biodiversidad y culturas que darían forma a la investigación y el aprendizaje a través de diversas maneras de conocer, conectar y preservar. Por eso será necesario profundizar la educación basada en la tierra, aumentar la vincularidad (relación-interdependencia, en convivencia) con las comunidades locales, utilizar los idiomas locales e integrar los saberes ancestrales en los currículos, en todos los niveles. El actual modelo de una educación repetida año tras año, después de la elaboración curricular centralizada y formulada sobre modelos capitalistas y neoliberales, no es sostenible. La necesidad de un cambio radical no es solo local, sino global. Estamos en una situación de extinción masiva de la biodiversidad acelerada por el persistente modelo de explotación intensiva del medio ambiente, que todavía se enseña en el aula como estrategia para la producción de riqueza. Estudiantes indígenas experimentan sobre su piel la marginalización de sus conocimientos y de sus experiencias de vida, juzgados como primitivos y no funcionales a la modernización del país. Nuestro texto ha demostrado que el modelo único curricular produce angustias profundas en comunidades estudiantiles. Estas angustias no pueden ser vistas como individuales, sino estructuralmente relacionadas con el modelo pedagógico y cultural propuesto por la academia.

Por lo contrario, las instituciones educativas deben mantener el enfoque en los objetivos de restitución cultural. Por lo tanto, deben reconocer a los pueblos indígenas como los guardianes de la selva, y aprender de sus prácticas respetuosas y convivenciales entre seres humanos y no humanos, reconociendo el papel de las ofrendas y relaciones espirituales con la madre tierra, que la cultura occidental, que solo tiene relaciones funcionales con lo que considera como capital natural, no comprende. Por eso la academia tiene que volverse pluriversal, dando espacio a los saberes, prácticas y cosmologías ancestrales sea en las asignaturas, sea en la investigación. Las instituciones educativas deben reconocer y aprender de los portadores de esos saberes, aunque no tienen licencias de graduación académica, sino conocimientos y prácticas transmitidas por generaciones. Deben ofrecer estas oportunidades epistémicas a las jóvenes generaciones, de cualquier origen identitario, de manera que puedan reconocer los procesos de cambios críticos, y oponerse. La justicia epistémica es necesaria, si queremos construir una nueva civilización y salvar nuestro planeta.

Finalmente, queremos agradecer a todas las personas que nos hemos encontrado en nuestro camino, tanto en los pueblos como en las escuelas que hemos visitado, por las grandes enseñanzas que nos han brindado; y a los líderes comunitarios que facilitaron nuestro ingreso a sus territorios. También queremos agradecer a todos los entusiastas de la educación intercultural decolonial, tanto en el Ecuador como en otros países, con quienes hemos podido profundizar nuestras reflexiones y abrir nuevas perspectivas de trabajo. Finalmente, agradecemos a Ferran Cabrero y Javier Gonzales Diez, por sus comentarios y críticas al primer borrador del manuscrito, y por ayudarnos a fortalecer esta contribución.

Referencias bibliográficas

- Almeida, I. y Figueroa, J.A. (2016). La interculturalidad y la Universidad. En C. Cielo, P. Ospina y C. Vega (eds.), *Reforma y renacimiento: Conversaciones docentes sobre la reforma universitaria en Ecuador*. Corporación Editora Nacional.
- Arias-Gutiérrez, R. y Minoia, P. (2023). Decoloniality and critical interculturality in higher education: experiences and challenges in Ecuadorian Amazonia. *Forum for Development Studies*, 50(1), 11-34. <https://doi.org/10.1080/08039410.2023.2177562>

- Bilsborrow R. E., Barbieri A. y Pan W. (2004). Changes in population and land use over time in the Ecuadorian Amazon. *Acta Amazónica*, 34, 635-647.
- Blaser M. (2014). Ontology and indigeneity: On the political ontology of heterogeneous assemblages. *Cultural Geographies* 21(1): 49-58.
- Cabrero, F. (coord.) (2013). *Ciudadanía intercultural. Aportes desde la participación política de los pueblos indígenas en Latinoamérica*. PNUD.
- Cabrero, F. (2019). *Soberanía indígena. Claroscuros en la construcción del Estado plurinacional e intercultural en el Ecuador*. UEA/Icones.
- Castillo, R. y Andrade, J. (2016). Pobreza en Ecuador, perfiles y factores asociados 2006-2014, capítulo 3. En *Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INEC) 2016*. Reporte de pobreza por consumo Ecuador 2006-2014. <https://www.ecuadorencifras.gob.ec>
- Castro-Sotomayor, J. y Minoia, P. (2023). Cultivating postdevelopment from pluriversal transitions and radical spaces of engagement. En H. Melber, U. Kothari, L. Camfield y K. Biekart (eds.), *Challenging Global Development: Towards Decoloniality and Justice*. Springer (en prensa).
- Cruz Rodríguez, E. (2013). Estado plurinacional, interculturalidad y autonomía indígena: Una reflexión sobre los casos de Bolivia y Ecuador. *Revista VIA IURIS*, (14), 55-71.
- De Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Trilce.
- Fricke, M. (2007). *Epistemic Injustice: Power and the Ethics of Knowing*. Oxford University Press.
- Goldman, I. (1982). Cultural transformations and ethnicity in modern Ecuador. En Norman E. Whitten, Jr. (ed.), *American Anthropologist*, 84, 908-909. <https://doi.org/10.1525/aa.1982.84.4.02a00220>
- Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC). (2022). Encuesta Nacional de Empleo, Desempleo y Subempleo 2021 (ENEMDU) Indicadores de Pobreza y Desigualdad Diciembre, 2021. <http://bit.ly/3JuXsa4>
- Kerr, J. y Andreotti, V. (2018). Recognizing more-than-human relations in social justice research. Gesturing towards decolonial possibilities. *Issues in Teacher Education*, 27(2), 53-67.
- Krainer, A. y Guerra Bustillos, M. E. (eds.) (2012). *Interculturalidad: Un acercamiento desde la investigación*. FLACSO.
- Lang, M. (2017). *Erradicar la pobreza o empobrecer las alternativas*. Ediciones Abya-Yala
- Maldonado-Torres, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. En Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 127-167). Siglo del Hombre Editores.
- Mato, D. (ed.) (2008). *Diversidad cultural e interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina*. IESALC, UNESCO.
- Mato, D. (ed.) (2012). *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Normas, políticas y prácticas*. IESALC, UNESCO.
- Méndez Torres, G. (2009). Miradas de género de las mujeres indígenas en Ecuador, Colombia y México. En Andrea Pequeño (comp.), *Participación y políticas de mujeres indígenas en contextos latinoamericanos recientes* (pp. 53-71). FLACSO.

- Mignolo, W. y Walsh, C. (2018). *On decoloniality, concepts, analytics, praxis*. Duke University Press.
- Minoia, P. (13 de mayo de 2020). La emergencia sanitaria COVID-19 no justifica que la educación pública pague la crisis económica. *Eco-cultural pluralism in Ecuadorian Amazonia* (blog). <http://bit.ly/3Yxp0Qs>
- Nakata, N. M., Nakata, V., Keech, S. y Bolt, R. 2012. Decolonial goals and pedagogies for indigenous studies. *Decolonization: Indigeneity, Education & Society*, 1(1), 120-140.
- ONU. (2022). Los Pueblos Indígenas en las Naciones Unidas. En *ONU, Departamento de Asuntos Económicos y Sociales Pueblos Indígenas*. <https://bit.ly/3Ljlc2t>
- Perreault, T. (2003). Changing places: transnational networks, ethnic politics, and community development in the Ecuadorian Amazon. *Political Geography*, 22(1), 61-88.
- Pietro Cruz, O. A. (2021). La Educación Ambiental Intercultural como alternativa para la formación del pensamiento holístico: un caso de estudio en la Amazonía ecuatoriana. *Revista Andina de Educación*, 4(2), 74-82.
- Primicias.ec. (07 de noviembre de 2022). La primera universidad pública del Ecuador se creó en 1786. <http://bit.ly/3J4V0Wt>
- Quijano, A. (2000). *En la colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 122-151). Centro de Investigaciones sociales (CIES), Lima. Edgardo Landier (comp.) Buenos Aires: CLACSO.
- Quijano, A. (2007). Coloniality and modernity/rationality. *Cultural studies*, 21(2-3), 168-178.
- Quijano, A. (2011). 'Colonialidad del poder y clasificación social'. *Contextualizaciones latinoamericanas, revista semestral del Departamento de estudios ibéricos y latinoamericanos de la Universidad de Guadalajara*, 3(5), 285-327.
- Radhuber, I. M., y Radcliffe, S. A. (2023). Contested Sovereignties: Indigenous disputes over plurinational resource governance. *Environment and Planning E: Nature and Space*, 6(1), 556-577.
- Rivera Cusicanqui, S. (2012) Ch'ixinakax utxiwa: A reflection on the practices and discourses of decolonization. *South Atlantic Quarterly* 111(1): 95-109.
- Rodríguez, M. (2018). Capítulo 3, La doble demanda: tierra y plurinacionalidad. La educación intercultural bilingüe como proyecto político de la CONAIE (1988-2006). En *Educación intercultural bilingüe, interculturalidad y plurinacionalidad en el Ecuador. Luchas y experiencias del movimiento indígena: desde Dolores Cacuango hasta la Revolución Ciudadana*. Vol 1. Abya Yala- Fundación Pueblo Unido del Ecuador -Fortalecimiento del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe- Ministerio de Educación.
- Ruiz, L. (2000). *Amazonía ecuatoriana, escenario y actores del 2000*. EcoCiencia, Comité Ecuatoriano de la Unión Internacional para la Conservación de la Naturaleza.
- UNICEF. (2012). Educación Intercultural Bilingüe - EIBAMAZ una apuesta por la educación y la cultura. <https://bit.ly/3ZVikfX>
- UNICEF. (2013). Catálogo de publicaciones EIBAMAZ, Quito. <https://bit.ly/3YDUQVe>
- Universidad Estatal Amazónica (UEA). (2022). Estatuto. <https://www.uea.edu.ec/>

- Valdez, F. (2003). Capítulo II. Historia temprana de las sociedades amazónicas. En *Primeras sociedades de la alta Amazonia: La cultura Mayo Chinchipe-Marañón*. IRD Éditions. <https://doi.org/10.4000/books.irdeditions.18189>
- Veintie, T., Hohenthal, J., Betancourt Machoa, K. y Anders, S. (2022). The (im)possibilities of education in Amazonia: assessing the resilience of intercultural bilingual education in the midst of multiple crises. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education*, 16(4), 259-272.
- Walsh, C. (2007). Interculturalidad, colonialidad y educación. *Revista Educación y pedagogía*, XIX(48), 25-35. Universidad de Antioquia, Facultad de Educación.
- Walsh, C. (2008). Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. *Tabula Rasa*, (9), 131-152.
- Walsh, C. (2012). Interculturalidad y (de)colonialidad, perspectivas críticas y políticas. *Visão Global, Joaçaba*, 15(1-2), 61-74.
- Walsh, C. (2014), ¿Interculturalidad? Fantasmas, fantasías y funcionalismos. *Revista nuestra América*, 2(4), 17-30.
- Whitten, Norman E. Jr. (1978). *Amazonian Ecuador: an ethnic interface in ecological, social and ideological perspectives*. IWGIA Document 34.
- Whitten, Norman E. Jr. (ed.) (2003). *Millennial Ecuador, critical essays on cultural transformations and social dynamics*. University of Iowa.
- Wilson, J. y Bayón, M. (2017). The nature of post-neoliberalism: Building bio-socialism in the Ecuadorian Amazon. *Geoforum*, 81, 55-65.

CAPÍTULO I

Políticas públicas educativas y lucha del movimiento indígena por una interculturalidad decolonial

Paola Minoia

Andrés Tapia

Introducción

La educación intercultural surgió en América Latina en la década de 1970 desde las organizaciones indígenas como reivindicación cultural de decolonización y autodeterminación (López, 2017). En Ecuador, la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) fue presentada en la década de 1980 gracias al papel principal del movimiento indígena bajo la conducción de la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE). Su reconocimiento formal fue reforzado a partir de los dictados constitucionales, especialmente en la Constitución del 2008, donde el principio intercultural fue contextualizado dentro de la concepción del Ecuador como Estado Plurinacional. La interculturalidad se entendía como ámbito de coexistencia de idiomas nacionales propios de los territorios, de conocimientos fundados en diversas epistemologías ancestrales y cosmovisiones, y de equidad cultural.

A pesar de esos principios, el proyecto de modernización estatal basado sobre la intensificación de la economía extractivista propició un período de conflicto entre los poderes del gobierno central con las poblaciones indígenas, que debilitó la implementación de los programas educativos interculturales. El cierre de miles de escuelas interculturales bilingües en el campo para dar paso a las Unidades Educativas del Milenio, son solo un ejemplo de lo señalado.

Nuestro interés sobre este tema parte de la constatación de que la EIB no tiene un solo sentido. Como bien lo expresó Walsh (2010), el



concepto de interculturalidad es utilizado en diferentes maneras, sea como multiculturalismo funcional neoliberal, sea como incluyentes reformas políticas, o finalmente como proyecto radical de reconstitución epistemológica, como base para decolonizar y deshegemonizar las relaciones sociopolíticas aún basadas en distinciones racializadas. Cada uno de estos tres significados pertenece a diferentes grupos de actores y hace que el debate sobre la interculturalidad sea bastante complejo, a menudo malentendido y con frustraciones.

En este capítulo queremos analizar el proceso de reconstitución de la EIB. Primariamente, se presenta un recuento histórico de las negociaciones sobre las políticas educativas especialmente en los períodos de gobierno de los presidentes Correa y Moreno; después, se analiza la situación de la EIB en la región amazónica ecuatoriana. En particular, se presenta el punto de vista de algunos actores involucrados en el sector educativo: por un lado, los actores nacionales estatales basados en Quito, y por el otro, los que están asentados en los territorios de Pastaza, para quienes la EIB es un instrumento de defensa lingüística y cultural para una población de gran diversidad étnica. En el medio, entre los funcionarios del gobierno central y las comunidades, están los operadores educativos que trabajan en los territorios, bajo las restricciones determinadas por la reforma actual, que está orientada a la interculturalidad funcional al poder central. Como el objetivo de nuestra investigación es de contribuir a mantener un enfoque sobre la cuestión educativa como posibilidad de fortalecimiento de la relación entre conocimientos, ser, y tierra (Escobar, 2014), nuestro análisis crítico pretende evaluar las prácticas escolares actuales en las unidades educativas con base en los principios de la interculturalidad que restablezca la equidad entre culturas y saberes, reconociendo los saberes ancestrales como válidos y no como primitivos o subordinados a la cultural de matriz europea, y que valore la importancia de las prácticas educativas basadas en las relaciones entre las poblaciones y la naturaleza.

El análisis se basa en materiales documentales producidos por el Ministerio de Educación, por otras instituciones relacionadas al gobierno, y por la CONFENIAE, que está colaborando con la Secretaría del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (SESEIB), articulando el programa

en línea con las necesidades de las poblaciones que viven en la región amazónica. Además, la investigación ha incluido entrevistas cualitativas con diferentes partes involucradas, tanto en Quito como en Pastaza, y observaciones participantes, especialmente porque uno de los autores vive en Pastaza y es un miembro dirigente de CONFENIAE.

Excursus histórico

El fin de la presencia colonial en Ecuador se produjo oficialmente en 1822, pero la fecha no marca el inicio de una era de liberación para toda la población que vive en el país. La nueva administración independiente derivó una clasificación social persistente durante siglos, en torno a la idea de las diferenciaciones raciales. El estatus subalterno de los grupos indígenas y afrodescendientes pasó de las manos de los gobernantes españoles a los de la administración mestiza. La dominación étnica y racial persistió en un sistema que trataba a la población minorizada en términos de explotación y maltrato físico, negación de sus identidades y derechos territoriales, injusticia y tutelaje paternalista (Lang, 2012).

La educación formal ha sido crucial en la construcción del Estado-nación y en la aculturación y asimilación de ciudadanos étnicamente diversos (Dekker *et al.*, 2003; Green, 1997). El imperialismo cultural ha causado lo que De Sousa Santos llama epistemicidio indígena (2012), es decir, la destrucción de una diversidad de experiencias cognitivas. Mignolo (en Mignolo y Walsh, 2018) enfatiza la importancia de los conocimientos sobre la economía, la política o la historia, afirmando que “las ontologías son creaciones cosmológicas/epistémicas” (p. 135), lo que significa que su ausencia desde un sistema de conocimiento es la negación de la propia existencia de estas realidades. En Ecuador, la educación formal se impuso a una amplia diversidad de grupos indígenas como un sistema uniforme en castellano; otros idiomas y todo tipo de expresiones culturales, incluyendo las vestimentas tradicionales, estaban prohibidos. La diversidad se veía como una distorsión de la normalidad, y debía anularse. Esto causó la marginación de los estudiantes no mestizos, la vergüenza y negación de su propio origen, la ruptura con sus familias, las migraciones, y finalmente, la extinción de muchas culturas indígenas

(Espinosa, 2007). Al mismo tiempo, y especialmente durante la década de 1950 y 1960, hubo una aceleración de la exploración del petróleo y la minería por parte de empresas extranjeras, lo que provocó el desalojo de poblaciones de sus territorios.

A principios de la década de 1960, sin embargo, comenzó a surgir un movimiento que luchaba por los derechos culturales, sociales y territoriales entre los pueblos indígenas, y durante los siguientes 20 años, nuevas organizaciones comenzaron a ser activas a nivel local, provincial, regional y nacional. La educación como herramienta para la reconstitución epistémica fue un tema central en la agenda del movimiento indígena (López, 2009). En la década de los ochenta, el Estado aprobó que en las escuelas de las áreas donde predominan las poblaciones indígenas, las lenguas respectivas deberían usarse como el idioma principal de instrucción, junto con el castellano, mantenido como el idioma de la comunicación intercultural. En 1986 se crea la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE), la principal organización indígena del Ecuador, con una agenda programática que incluía el reconocimiento de las identidades indígenas y étnicas dentro del Estado Plurinacional, la restitución de tierras ancestrales, el derecho de autodeterminación de las naciones indígenas, los derechos a una vida en dignidad, y la educación intercultural bilingüe. En 1989, el Ministerio de Educación reconoció a la CONAIE la responsabilidad de la Dirección de la Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB).

La CONAIE convocó al Primer Levantamiento Indígena en 1990, evento icónico de la lucha indígena a nivel continental y en 1992, los indígenas de la Amazonía organizaron la marcha “Allpamanda, Kawsaymánda, Jatarishunchik” desde Puyo a Quito (Whitten *et al.*, 1997) que dio paso a la legalización de 1,5 millones de hectáreas de selva amazónica para las siete nacionalidades de la provincia de Pastaza. Algunas de las reclamaciones fueron finalmente aceptadas, y las poblaciones de la región amazónica obtuvieron áreas de la selva reconocidas como territorio ancestral, aunque sin autonomía administrativa. El levantamiento constituyó un punto de quiebre para los 500 años de opresión colonial de parte de los grupos étnicos blanco-mestizos sobre los “otros”, una dominación que continuaba con la imposición del castellano, de la religión católica, de la

pobreza e injusticia social. El objetivo de las grandes movilizaciones de la década de los 90 era revertir el sistema de violencia sobre las poblaciones originarias, reafirmar sus derechos a vivir en sus tierras ancestrales en contra de los desalojos perpetrados por el extractivismo de petróleo, minas y otros recursos naturales, y contrarrestar el epistemicidio causado por la cultura dominante asimiladora que anula las diversas identidades y conocimientos ancestrales. Estas razones expresaban claramente el vínculo entre interculturalidad y decolonialidad (Walsh, 2010) para lo cual proponer un nuevo sistema escolar fue fundamental para revertir los siglos de subalternidad y afirmar diferentes idiomas, conocimientos, vivencias, espiritualidad y pensamientos alternativos a los que son constitutivos del capitalismo global y la modernidad occidental. Estos acontecimientos históricos tienen su correlato en la coyuntura actual a partir de 2019, con dos nuevos levantamientos y estallidos sociales considerados los más grandes de la historia: la rebelión de octubre de 2019 y el Levantamiento del Inty Raymi de junio de 2022.

Así, en 1993, después de un largo proceso participativo que involucró a representaciones de 14 nacionalidades y de los 18 pueblos indígenas de Ecuador, el modelo curricular del sistema de educación bilingüe intercultural (MOSEIB) fue oficializado (Ministerio de Educación del Ecuador, 2013). La nueva “ecología de saberes” (De Sousa Santos, 2010) pedía una reforma de los currículos que integrase todas las asignaturas con los conocimientos ancestrales y la cosmovisión. Crucial fue también una relación cercana entre escuelas, comunidades, familias y la naturaleza a través de unidades prácticas de enseñanza/aprendizaje y a través de la minga (trabajo comunitario), cuyo objetivo es hacer cumplir los “conocimientos sobre los seres terrestres” (Mignolo y Walsh, 2018). Sin embargo, el movimiento no involucró diversidades no indígenas en este proyecto, y los afro-ecuatorianos, a pesar de su gran número en diferentes áreas del país, no están representados en la oferta educativa.

Correísmo: la crisis del proyecto intercultural

Tras su creación en 1986 y fortalecimiento durante la década de los 90, la Educación Intercultural Bilingüe afrontó los momentos más



difíciles de debilitamiento durante la década comprendida entre el 2007 y 2017, durante el gobierno del Economista Rafael Correa Delgado. De acuerdo con los testimonios de líderes y dirigentes de los sectores sociales y del movimiento indígena del Ecuador, este período conocido como correísmo marcó un retroceso para los derechos colectivos de los pueblos y nacionalidades indígenas, dentro de lo cual el sistema educativo de la EIB no fue la excepción.

Tal situación no era inmediatamente visible a causa de la apropiación gubernamental de términos indígenas, que han confundido a mucha parte de la opinión pública mundial en busca de modelos políticos alternativos y que consideraban al gobierno de Correa como una realización política del pluralismo ambientalista y pro-indigenista (Iza *et al.*, 2020).

Superando una grave crisis de gobernabilidad durante la década comprendida entre 1996 y el 2006, con varios gobiernos fallidos y derrocados a través de movilizaciones y levantamientos populares que tenían como uno de los actores protagónicos a la CONAIE, Correa plantea un nuevo modelo de gobierno a través de un nuevo paradigma de desarrollo denominado el “Buen Vivir” o Sumak Kawsay, tomado precisamente de los principios fundantes de la cosmovisión indígena. La institucionalización, en la estructura gubernamental, de la Secretaría por el Buen Vivir y los Planes Nacionales del Buen Vivir (Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo, SENPLADES, 2009), especialmente el primer Plan de Desarrollo 2007-2010, declaran “una visión de desarrollo que privilegia la consecución del buen vivir mediante una ruptura hacia una sociedad justa, libre, democrática y sustentable: un Estado democrático, plurinacional, megadiverso y laico”. Junto a nueve objetivos estratégicos planteados para todos los ámbitos de la gobernabilidad del Estado, se formula como objetivo 8: “Afirmar la identidad nacional y fortalecer las identidades diversas y la interculturalidad”, integrándose por primera vez al debate nacional este principio. El plan fue escrito por Fander Falconí, Secretario Nacional de Planificación y Desarrollo en el 2007, quien ocupará luego el cargo de Ministro de Educación en el 2017 con el gobierno de Lenín Moreno (2017-2021).

El cambio de programa se verificó con la nueva versión del plan denominado Plan Nacional para el Buen Vivir 2009-2013. A pesar de la

continuación retórica de los conceptos de “Buen Vivir con miras a la construcción de un Estado plurinacional e intercultural, en vista de la profunda crisis y carácter colonial del concepto de desarrollo”, el plan presenta una contradicción sustancial, incorpora dentro de sus líneas estratégicas la “transformación de la educación superior y transferencia de conocimiento a través de ciencia, tecnología e innovación”, lo que conlleva en la práctica a un modelo modernizante de tipo occidental en lugar de uno que integre los conocimientos propios de las comunidades ancestrales.

Este cambio de paradigma responde a la aprobación de la Constitución de Montecristi en el 2008, que traza una nueva ruta en la institucionalidad del Estado y deviene en un nuevo momento político para el país. Sin embargo, pese a las recurrentes referencias a la visión del Sumak Kawsay para los pueblos originarios, las acciones concretas no se alejaron de un ejercicio modernizante, constituyéndose en una práctica de apropiación cultural estructurada bajo la institucionalidad del Estado con un objetivo político demagógico que lejos de conducir al “pacto social” al que se hace referencia con la Constitución de 2008, conllevó a partir de 2009 a una creciente conflictividad entre el gobierno con los movimientos sociales, los pueblos y nacionalidades indígenas. A pesar de los reconocimientos constitucionales del principio de Estado Plurinacional que implica los derechos a la autodeterminación territorial, lingüística y cultural de los pueblos originarios en sus territorios (como establecía el artículo 3 del estatuto de CONFENIAE), el programa de Educación Intercultural Bilingüe ha degenerado a causa de un repentino cambio de paso.

Se cerraron 13 000 escuelas comunitarias primarias y escuelas interculturales bilingües secundarias en las tres regiones del país (2009-2013), calificadas por el presidente Correa como “escuelas de la pobreza” (Granda Merchán, 2018, p. 298), lo que ocasionó enormes problemas de acceso a la escolarización de los niños que viven en las comunidades (Martínez Novo, 2018). Ciertas consecuencias, como los viajes escolares más largos, el aumento de los costos de viaje, la peor alimentación y la discriminación, también se aplican a la región amazónica. La topografía montañosa y accidentada del país y, en particular, los numerosos ríos de la región amazónica, plantearon graves desafíos para viajar, especialmente

en áreas rurales con infraestructura vial inadecuada o mal mantenida (Hohenthal y Minoia, 2022). Además, el programa fue reformado con un objetivo de asimilación de los programas interculturales de la EIB al modelo colonizador occidental despojándolo de su anterior paradigma crítico-colonial y de la enseñanza de los idiomas indígenas.

La versión reformada del MOSEIB (Ministerio de Educación, 2013) establece que entre los principales objetivos del bilingüismo se encuentran el mantenimiento cultural, la inclusión del conocimiento local y la creación de prácticas pedagógicas indígenas innovadoras. En cuanto al idioma de instrucción, el MOSEIB establece que al inicio de la escuela primaria toda la enseñanza debe realizarse exclusivamente en la lengua indígena de que se trate, fracción que luego disminuye paulatinamente hasta el 40 % al finalizar la secundaria, mientras que el uso del español debería aumentar al 40 % y un “idioma extranjero” al 20 %. La lengua indígena más utilizada es, sin embargo, sobre todo en la escritura, el kichwa unificado que es diferente al que utilizan las variantes lingüísticas del kichwa y especialmente de los modismos hablados por otras nacionalidades. El MOSEIB reformado también mantuvo algunos principios de la cosmovisión indígena que tendrían que reflejarse en la pedagogía de las escuelas EIB (intercultural bilingüe), pero con un problema de aplicación. Un ejemplo está en las especificaciones del currículo del apartado Universo (“el cosmos”, la base de la cosmovisión) formado por asignaturas plurales: filosofías, antropologías, sociologías, lingüística, psicologías, pedagogías, sociopolíticas e identidades culturales. Algunos ejemplos de los principios expresos en las “Bases Curriculares” del MOSEIB (2013) son los siguientes:

Los estudiantes deben llegar a sentir que son parte del cosmos. La educación intercultural bilingüe supera las visiones teocéntricas y antropocéntricas y se proyecta a una visión cósmica. En este contexto, el Plan de Estado plurinacional sustentable es fundamental para el proceso educativo y debe tomar como referencia: a) comprensión de las relaciones entre los seres vivos y la naturaleza; b) cuidado, conservación y preservación de la naturaleza (control de la contaminación del agua, tierra y aire; control de la erosión, deforestación y reforestación); c) uso sustentable de los recursos naturales: agua, bosques primarios, páramos, manglares, fauna y flora; d) procesamiento de los desechos. (MOSEIB, 2013, p. 39)

La educación intercultural bilingüe se fundamenta en la cosmovisión y filosofía de los pueblos y nacionalidades, que se basa en la forma particular de ver el mundo, la relación persona-naturaleza-Dios y la concepción filosófica del tiempo como unidad cíclica y no lineal. Lo mitológico es la base para comprender su práctica cotidiana. Lo simbólico se establece en arquetipos que hablan de su pensamiento. La lengua vista desde la semántica encierra el pensamiento filosófico de los pueblos y nacionalidades. En lo epistemológico, desde una retrospectiva histórica, encontramos la raíz de su pensamiento. (MOSEIB, 2013, p. 39)

Estas definiciones demuestran claramente la importancia atribuida a la educación pública en la estructuración de las diversas culturas e identidades de los diferentes grupos indígenas, en la base de la naturaleza plurinacional del Ecuador, tal como se establece en los documentos de política.

Sin embargo, la falta de aplicación de estos principios curriculares es consecuencia del deterioro de las relaciones políticas entre el Gobierno y la CONAIE, ya desde 2008. Al declarar que la CONAIE había politizado e ideologizado demasiado la educación, el Ministerio de Educación disminuyó su influencia sobre la EIB y la puso bajo su propio mandato directo, con el apoyo de otras organizaciones indígenas más pequeñas (Martínez Novo y de la Torre, 2010). Una nueva ley sobre educación intercultural, la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) del 2011 estableció que la interculturalidad seguía siendo una prioridad (Asamblea Nacional, 2011); por lo tanto, al ubicar a la EIB bajo el Ministerio de Educación como un sistema educativo separado, quitó poder a la esencia misma de la educación indígena (Martínez Novo, 2014). De hecho, los programas de la EIB se han mantenido débiles en comparación con los ambiciosos objetivos trazados en 1993 (Oviedo y Wildemeersch, 2008; Martínez Novo y de la Torre, 2010; Katz y Chumpi Nantip, 2014). Las escuelas EIB carecen de recursos, ya sea de maestros interculturales, equipos, libros u otros materiales educativos escritos en lenguas indígenas. Al mismo tiempo, desde 2007, el gobierno se ha embarcado en el proyecto Escuelas del Milenio (Unidades Educativas del Milenio: UEM), con el objetivo de mejorar la calidad de la educación a través de la modernización e internacionalización de la infraestructura:

Las Unidades Educativas del Milenio constituyen parte integral de la política gubernamental para mejorar la calidad de la educación pública. El objetivo del proyecto es mejorar la calidad de los servicios educativos dotando de infraestructura educativa integral con recursos físicos y tecnológicos innovadores para que estas escuelas sean el referente de un modelo educativo del tercer milenio, integrando funcionalidad con espacios flexibles y adaptables, deportivos y de esparcimiento, con mobiliario adecuado y apoyo tecnológico. (Ministerio de Educación, 2016)

Estas nuevas escuelas estuvieron destinadas a servir a áreas más amplias de estudiantes y sustituir a los institutos rurales más pobres, a través de mega complejos académicos provistos de bibliotecas, equipos y redes de TIC, maestros capacitados, evaluación de los planes de estudio y desempeño de los estudiantes. El idioma del plan de estudios es el español, más el inglés como segundo idioma (Constante, 2016), con el objetivo de facilitar el acceso de los estudiantes a las universidades, donde la enseñanza es en español. Autores como Miriam Lang (2017), Japhy Wilson y Manuel Bayón (2017) han mostrado la relación directa entre la apertura de las nuevas escuelas del Milenio y la reubicación de comunidades desde territorios nativos hacia zonas de minería extractiva. Las llamadas Comunidades del Milenio, como en Playas de Cuyabeno, han atraído a poblaciones que dejan sus comunidades con la promesa de la civilización: empleos, casas, y nuevos servicios provistos, incluyendo las escuelas.

Estos retrocesos en el ámbito de la EIB, y de la oferta escolástica en las comunidades, junto al avance de las políticas pro extractivas mineras y petroleras en la región andina y amazónica, significaron el punto de cambio político, desde un modelo sustentado y colaborativo con las organizaciones indígenas, a otro influenciado por una visión externa hegemónica de matriz eurocéntrica, en el cual la prioridad es dada por la transferencia de conocimientos a través de ciencia, tecnología e innovación. Este modelo modernizante se basa sobre ingresos que faltan en las regiones remotas, causando profundas desigualdades sociales, principalmente para los jóvenes indígenas. La falta de ingresos para mejorar la calidad formativa de las escuelas en áreas rurales e indígenas, limita el acceso de los jóvenes residentes a los estudios universitarios debido a la

implementación de sistemas de evaluación basados sobre la educación estandarizada, y no sobre las asignaturas de la EIB.

La educación indígena sigue siendo percibida como una educación de segunda elección que restringe la movilidad social de los niños indígenas, en comparación con quienes asisten a la escuela en español y especialmente las del Milenio. El hecho de que las escuelas indígenas a menudo estén ubicadas en áreas periféricas también contribuye a este problema. Aquellas familias que tienen la opción, envían a sus hijos adolescentes a estudiar en colegios de otras zonas, aunque esto se ve como un problema ya que produce un desapego de las nuevas generaciones de sus orígenes y culturas. Por lo tanto, todavía hay un debate en curso entre el deseo de crear perspectivas educativas equitativas para todos los ciudadanos, el compromiso de brindar una educación hecha a la medida para apoyar las culturas minoritarias y la doble necesidad de aumentar la calidad en la educación y empoderar a los grupos vulnerables: estos son los principales desafíos en la educación ecuatoriana hoy (Gutiérrez *et al.*, 2015).

De igual manera este modelo afectó a la Universidad Intercultural Amawtay Wasi que había sido creada por la CONAIE y el Instituto Científico de Culturas Indígenas en 2005. La universidad fue cerrada por decreto gubernamental en 2013, con base en criterios de evaluación que no consideraban las realidades, particularidades y concepción misma de esta institución educativa (Martín-Díaz, 2017).

Postcorreísmo: nuevos intentos de recuperación de la EIB

Tras una década en el poder, Rafael Correa cierra su mandato presidencial en mayo de 2017. Meses después se produce la escisión de su partido de gobierno en dos fracciones, una a favor del mismo Correa, y otra alineada al nuevo presidente Lenin Moreno. De esto deviene una nueva crisis de gobernabilidad e inestabilidad política que toma todo el 2017 y parte de 2018, imposibilitando que muchas de las ofertas de campaña y el plan de gobierno se ejecuten, lo que afecta también a la EIB. La planificación del desarrollo de 2010 diseña una estructuración territorial del Ecuador por zonas, dentro de la cual Pastaza pertenece a la Zona 3

con las provincias de Cotopaxi, Chimborazo y Tungurahua, lo cual tendrá incidencia en la configuración de distritos educativos en la provincia.

El presidente Lenin Moreno llegó al poder tras de nuevos acuerdos con las organizaciones indígenas basados sobre promesas de restitución y de diálogo con todos los representantes de las nacionalidades del país. Se trata todavía de un período de muchas dificultades causadas en un tiempo que había debilitado mucho las luchas. El Plan Nacional para el Buen Vivir 2017-2021 (SENPLADES, 2017) reafirma como políticas los siguientes objetivos estratégicos: garantizar la plurinacionalidad en la organización estatal, el ejercicio del pluralismo jurídico y el goce efectivo de los derechos colectivos de los pueblos y nacionalidades; promover el rescate, reconocimiento, investigación y protección del patrimonio cultural, saberes ancestrales, cosmovisiones y dinámicas culturales; y garantizar la preservación de las lenguas tradicionales, el multilingüismo y el sostenimiento de sistemas de educación intercultural y conocimiento de las diversidades. Entonces, al menos en los papeles, el plan introducía una política en torno a la EIB, que tiene su contraparte con algunos de los avances en materia de su restitución y revitalización mediante la firma del decreto 445 entre el gobierno y la CONAIE, pero que sin lugar a dudas es todavía un campo que requiere de nuevas medidas de implementación para ser relanzada de manera substancial.

Visto desde la perspectiva de las instituciones involucradas y los medios de comunicación, especialmente desde Quito, el proyecto de reconstitución de la EIB pareció tener un proceso de aceleración con objetivos ambiciosos a ser obtenidos en un tiempo muy breve, a pesar de su complejidad y de la situación económico-financiera de austeridad que experimentaba el Ecuador. Se quería obtener resultados inmediatos y demostrar la capacidad política de responder a los derechos a la educación para todas y todos, en diferentes idiomas y en el respeto de las diferentes culturas, conocimientos y cosmovisiones de los grupos étnicos y nacionalidades que viven en el país. En realidad, el proyecto no fue exitoso por múltiples razones, que la próxima sección pretende analizar, con base en entrevistas con las partes involucradas en el proyecto de la EIB.

La situación actual de la EIB

Nuestro estudio se basa en una serie de entrevistas realizadas en los años 2015, 2018, 2019, y 2022, en las que participaron diversos actores institucionales: tanto en sedes educativas del Estado central ubicadas en Quito como en sedes periféricas, en la provincia de Pastaza, región Amazónica. En Quito nos reunimos con representantes de la Secretaría del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (SESEIB), que pertenece al Ministerio de Educación, y de la Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESCYT), que es el ente rector de la educación superior en el país. En Pastaza entrevistamos a los directores de los distritos educativos y rectores de unidades educativas, así como a algunos docentes, cuya experiencia directa es fundamental para comprender el funcionamiento y contenidos de los programas interculturales a nivel escolar. También nos reunimos con los titulares de CONAIE y CONFENIAE, respectivamente en Quito y Pastaza, para conocer el grado de involucramiento de las organizaciones en el relanzamiento de la EIB. Finalmente, nos reunimos con investigadores de varias universidades, algunos de los cuales están directamente involucrados en cursos de educación intercultural, como la universidad salesiana, que tiene una década de trayectoria en la formación de personal docente en varios territorios indígenas; finalmente, con unos miembros del consejo científico de la renacida Universidad Amawtay Wasi.

Las entrevistas discutieron la idea básica de la EIB, entre el interés por el camino pedagógico de calidad para los diferentes grupos lingüísticos, frente a un proyecto político de justicia social y ambiental dentro del Estado plurinacional. En particular, las entrevistas buscaron investigar la dimensión ecológica y territorial del programa EIB y las metodologías propuestas a nivel central y adoptadas por las diversas unidades educativas. Los docentes informaron sobre las dificultades de aplicación del MOSEIB durante los últimos años, y sobre la capacidad de la escuela para responder a las necesidades de revitalización de lenguas, tradiciones, saberes y capacidad de respuesta a los problemas locales en colaboración con las comunidades.

La investigación ha mostrado poca inversión sustancial en el proyecto de política educativa intercultural, especialmente a nivel central, a pesar

de la retórica que prometía la reapertura de las escuelas comunitarias y el relanzamiento de los programas EIB. Además, la marginación educativa en los territorios de las nacionalidades ha centrado la atención en las necesidades de mejorar el acceso a la escuela en general, perdiendo de vista el proyecto de interculturalidad educativa. Tanto por parte de los funcionarios de la SESEIB como de la SENESCYT, existe un claro reconocimiento de las dificultades que enfrentan los estudiantes para acceder a la educación superior, pero se remontan a problemas estructurales inherentes a la cultura local, comenzando por la expresión oral en lenguas nacionales más que en castellano escrito, que es útil para aprobar exámenes; y en el alto porcentaje de abandono por problemas económicos o, en el caso de las niñas, por maternidad y matrimonio. Desde el punto de vista institucional, existe una actitud de resignación entre los operadores ministeriales. La SESEIB dice que trabaja en austeridad, con una oficina de poca gente y pocos recursos. Se hace referencia a materiales didácticos creados durante el proyecto EIBAMAZ, activo en Bolivia, Ecuador y Perú de 2004 a 2012 coordinado por la UNESCO y financiado por el gobierno de Finlandia (Ministry for Foreign Affairs of Finland, 2015). Algunas copias de los libros de texto de la escuela primaria en los idiomas nacionales todavía se encuentran en algunas unidades educativas, pero se necesitarían reimpressiones. Además, para los que empiezan hay un alto abandono de los estudios por motivos económicos y familiares. La realización de la EIB también encuentra dificultades por la falta de formación adecuada del profesorado, que no tiene conocimientos lingüísticos ni estudios de pedagogía intercultural.

Por parte de las sedes centrales, se considera la necesidad de fortalecer la investigación en pedagogía intercultural para diferenciar los programas y adecuarlos a las características locales: tanto lenguaje y contenido de los programas, como método pedagógico que refleje la realidad social y las peculiaridades del medio ambiente en que viven los estudiantes. En la década anterior se habían formado algunos investigadores indígenas en la Universidad de Cuenca, pero el plan de estudios se había interrumpido (Martínez Novo, 2018); así como el programa de formación intercultural del personal docente de Canelos (Veintie, 2013) fue degradado a formación profesional solo para maestros de jardín de infantes.

Por otro lado, los titulares de la oficina Saberes Ancestrales de la SENESCYT citaron la inversión que hace la Ley Amazónica en los institutos superiores para el fortalecimiento del desarrollo regional. El problema es que los institutos en los que integran los recursos no reflejan los saberes amazónicos, ni tienen como prioridad la atracción y permanencia de estudiantes amazónicos. Por otro lado, los entrevistados se quejaron de la falta de interés mostrada por la CONAIE, que en cambio invirtió esfuerzo en el relanzamiento de la Universidad Amawtay Wasi (Minoia, 2019); que, sin embargo, según algunos comentaristas, representa sobre todo la cultura mestiza, o de la sierra, y para nada la amazónica (Sarango Macas, 2019). Como aporte ministerial se tuvo la elaboración de lineamientos pedagógicos para la implementación del MOSEIB (Ministerio de Educación, 2017) que sin embargo aumenta la carga sobre las unidades educativas y sobre los docentes, a quienes se les encomienda una nueva elaboración de programas escolares basados en calendarios vivenciales y cartillas de saberes: una tarea que, como hemos visto en el campo, es imposible de llevar a cabo, para docentes a menudo de origen foráneo a los territorios en los que sirven (como explican Veintie *et al.*, 2023). En algunos casos, los líderes educativos de CONFENIAE entrevistados estuvieron involucrados en la organización de seminarios pedagógicos para la incorporación a los lineamientos, siguiendo las directrices publicadas por SESEIB (2019); fueron días en los que, por ejemplo, se intentó discutir la importancia de decolonizar la organización de las disciplinas, que deconstruyen un saber que hay que integrar y del que todos somos coproductores. La reorganización del conocimiento que propone el modelo EIB incorpora cuatro armonizadores de saberes: a) Vida, tierra y territorio (Madre Naturaleza); b) Vida familiar, comunitaria y social (Vida en familia y comunidad); c) Cosmovisión y Pensamiento (Espacio-Tiempo-Espiritualidad); d) Ciencia, tecnología y producción.

Se trata de jornadas pedagógicas en las que se evidencia el vínculo entre educación intercultural y territorio, y que propone una integración de saberes teóricos y prácticos, basados en la tierra. Pero el compromiso de las comunidades y movimientos indígenas ha encontrado poco terreno fértil por la falta de competencia y motivación de los docentes,

ya empeñados en respetar los ajustados plazos del programa principal establecido por el centro del país y suspendido por diversas turbulencias (Hohenthal y Minoia, 2022).

Las conversaciones con los directivos de los organismos CONAIE y CONFENIAE confirmaron, por un lado, la estrategia de colaboración con el gobierno en el sistema nacional de formación educativa; mientras que por otro se quejan de la situación de bloqueo a la puesta en valor de las culturas indígenas, portadoras de conocimientos ecológicos y culturales adecuados a los ámbitos de la vida y la protección de la naturaleza. Son límites culturales debido a la visión, por parte de los funcionarios ministeriales centrales, de la civilización urbana como superior y de la necesaria superación de la rural, considerada como primitiva, y cuyos conocimientos ecológicos y prácticas de protección ambiental no son apreciados. Estos son también límites estructurales, por el encapsulamiento de las actividades educativas de una matriz burocrática que no valora la diversidad, sino que la asfixia. En esa matriz, por ejemplo, no hay espacio para la organización temporal del calendario escolar y, por lo tanto, los alumnos que tienen que sustentar actividades productivas en la chacra o la cacería, pierden el año. En este sentido, la escuela comunitaria propone en cambio un calendario compuesto por módulos que pueden ser seguidos o suspendidos individualmente, sin comprometer un camino de aprendizaje más amplio. Otro problema burocrático es la falta de docentes reconocidos por el ministerio, que puedan impartir materias de cosmovisión. En algunas escuelas comunitarias aún se involucran expertos locales y sabios, para contar mitos, prácticas tradicionales ej. de toma de guayusa e interpretación de sueños, y para impartir habilidades útiles como reconocimiento y cuidado de plantas medicinales, artesanía en madera y pesca; pero en la mayoría de los casos, el programa se asigna a docentes no indígenas y se reduce a la organización de festivales folclóricos (Häkkinen *et al.*, 2016).

La falta de acceso a una educación culturalmente pertinente también aumentó las tasas de deserción escolar debido a la discriminación, la falta de seguridad en un entorno de aprendizaje extraño y las exigencias de una educación estandarizada, especialmente en materias como matemáticas (Tuaza Castro, 2016; Granda Merchán, 2018; Bastidas Redin, 2020). Debido

a los nuevos requisitos para la formación de docentes, también ha sido difícil encontrar docentes indígenas y locales para enseñar en las escuelas de la EIB. Por ejemplo, los ancianos locales o los sabios de las comunidades no son reconocidos como docentes por el sistema educativo formal. En cambio, los maestros mestizos de otras partes del país son asignados a puestos de enseñanza en áreas indígenas de la Amazonía. Notamos que los maestros que habían llegado de afuera a veces expresaban falta de motivación y no tenían el conocimiento de la cultura y el idioma local y así terminaron imponiendo la educación hispana en las escuelas de EIB.

Según los rectores de las escuelas entrevistadas, el dictado original del MOSEIB se ha perdido con el tiempo, y su fuerza pedagógica y política, de fortalecimiento de las culturas identitarias nacionales, se ha disuelto en la búsqueda de que el programa funcione desde un punto de vista burocrático. El potencial transformador de MOSEIB estuvo en su Fundamento Pedagógico compatible con las territorialidades Indígenas, incluyendo un mayor énfasis en el aprendizaje experiencial y la observación ambiental, las clases al aire libre, la participación de expertos locales en la enseñanza de las cosmologías Indígenas y las relaciones con seres más que humanos; y con prácticas de agrosilvicultura y artesanías, colaboración más estrecha entre la escuela y las familias de los estudiantes y la vida comunitaria, y participación en ceremonias y festivales. En general, el vínculo pedagógico del MOSEIB con la ideología indígena del *sumak kawsay* que destaca las onto-epistemologías holísticas y relacionales, una relación armoniosa entre el ser humano y la naturaleza y el bienestar colectivo (Viteri Gualinga, 2002), ha sido eclipsado por la búsqueda de salvar el mínimo de lecciones de idioma y relacionalidad con la cultura, a través de celebraciones tradicionales y momentos de servicio comunitario (*mingas*) en los que se involucran las escuelas y las familias.

Apuntes adicionales y coyunturales

El rango histórico en el cual se escribe esta sección corresponde a un periodo de convulsión social comprendido entre 2019 y 2022, precisamente entre dos de los levantamientos indígenas considerados de los más grandes de toda la historia republicana del Ecuador. Es interesante



agregar aquí unas breves reflexiones sobre los alcances que estas dos acciones, de magnitudes inusitadas en la historia del país, conllevaron para el tema de educación intercultural.

Por un lado, el estallido social denominado La Rebelión de Octubre en el Ecuador en el 2019 (Iza *et al.*, 2020) se enfoca en la derogatoria del decreto 883 que provoca el alza en los precios de los combustibles; es decir, parte de una demanda economicista y encuentra una solución específica que permite mantener el subsidio de los combustibles y un retroceso de las recetas del Fondo Monetario Internacional (FMI) en el Ecuador. Al tener una agenda de demandas en torno a este decreto en específico, no incluye necesariamente a otros aspectos de la vida social, política o económica del Ecuador, sin embargo, el logro obtenido implicó un gran alivio a la economía popular que de otra manera hubiera significado un aumento dramático del costo de la vida para la población.

En segundo lugar, el reciente estallido social denominado Levantamiento Indígena del Inty Raymi por su realización en junio de 2022, involucró una agenda más amplia de demandas que en 2019, con diez puntos levantados por el movimiento indígena dentro de la plataforma de lucha de la CONAIE (2022). Sin ser el objetivo de este análisis entrar en el detalle de cada uno de los puntos, cabe indicar que como resultado de 18 días de movilización social se emitieron siete decretos ejecutivos que responden a las demandas específicas planteadas que representan a su vez cerca de 1000 millones de dólares en subsidios destinados al campo y los sectores populares más empobrecidos.

El primero y más importante constituye la baja de 15 centavos en el precio de los combustibles gasolina extra y diésel lo cual representa 340 millones de dólares en subsidios, además de viabilizarse una continuidad del subsidio con el establecimiento de la política de focalización en sectores específicos como la producción agrícola en el campo y el transporte comunitario terrestre y fluvial, programa que se encuentra en proceso de implementación en las mesas técnicas establecidas como acuerdo entre el gobierno y el movimiento indígena. En segundo lugar, el decreto de emergencia en la salud donde se destinan cerca de 200 millones de dólares para dotar de medicamentos a los hospitales y centros de salud, incluidos

los subcentros comunitarios en los territorios. Otros de los decretos tienen que ver con el subsidio a insumos agrícolas como la urea, el aumento de 5 dólares en el bono de desarrollo humano y la condonación de créditos de 3000 dólares en el Banco Nacional de Fomento.

Como decretos específicos para la región amazónica y el movimiento indígena, resalta la derogatoria del Decreto 95, emitido en el 2021 por el Presidente de la República y que buscaba la duplicación de la explotación petrolera de 500 000 a 1 millón de barriles diarios a costa de la ampliación de la frontera extractiva en los territorios indígenas del centro sur amazónico. Por tanto, su derogatoria es vista como uno de los mayores logros ambientales de los últimos años. El otro ámbito corresponde a la reforma del decreto minero 151 y en el cual se logra la prohibición de minería metálica en territorios indígenas.

Finalmente se destaca el decreto de duplicación del presupuesto para el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe EIB, que si bien no significa su autonomía administrativa financiera como anteriormente hemos reiterado, representa fondos adicionales que habían sido buscados durante los últimos años sin lograr una respuesta concreta. Si bien el valor (2 millones de dólares) no es comparable con el de los otros subsidios establecidos, no deja de responder a una demanda específica levantada durante el período de gobierno actual por parte del sector de la EIB que repercutirá de manera importante en el mejoramiento de las condiciones educativas, al menos a corto plazo. En un anuncio adicional y posterior a la solución del paro nacional, pero igualmente directamente relacionado con las demandas del mismo, el Presidente de la República anunció la supresión desde el 2023 del examen de acceso a la educación superior, mismo que fue también otro de los pedidos dentro del punto 4 (derechos colectivos) de la agenda de lucha del levantamiento, y que finalmente obtuvo esta respuesta favorable por parte del ejecutivo (Confirmado.net, 2022).

Por todo lo expuesto se prevé que, dentro de la realidad política del Ecuador, la presión social vía movilización continuará siendo el mecanismo de exigibilidad de derechos que más resultados ha logrado para las poblaciones indígenas y populares del Ecuador, y el caso de la Educación Bilingüe no escapa a esta realidad.

Conclusión

Desde este capítulo se ha expuesto un recuento histórico de la EIB en el Ecuador, que se da a partir de la presión del movimiento indígena y la consecuente negociación con el Estado. Especialmente, se analiza el caso de la educación escolar en la región amazónica ecuatoriana. Es cierto que el proceso de experimentación de la EIB en Ecuador supone una dinámica permanente de reflexión en torno a cómo se visiona el modelo, en coherencia con el objetivo de este capítulo, se evidencian algunas críticas que constituyen un aporte al debate actual sobre el momento de experimentar la EIB en Ecuador.

La EIB en los últimos años se ha mantenido como una promesa bloqueada por otras prioridades, y justificada mediante trabas burocráticas y financieras. Muchas familias se han visto ante la opción de dejar a los niños pasar por una educación escolar cercana a su propia cultura e identidad territorial, o abandonar esta última en la elección de una educación “útil” y profesionalizadora dentro de un canon urbano, moderno y tecnológico considerado como superior. Las propias escuelas EIB están más orientadas a la formación profesional que a permitir el acceso a la educación superior. La pregunta que surge en los territorios es, nuevamente, si la propuesta intercultural es compatible con la investigación de la calidad educativa.

Durante los últimos años, la prometida reactivación de la EIB se ha visto bloqueada por muchas turbulencias, tanto por la crisis financiera que ha restringido el gasto social, y que ha dado lugar a huelgas generales, por las crisis ambientales provocadas por el derrame del petróleo en la región e inundaciones devastadoras, como por la crisis sanitaria de la pandemia del Covid-19 (Machoa *et al.*, 2021). La lucha por la EIB siempre ha sido citada como parte de la negociación por la realización del Estado plurinacional, pero de hecho eclipsada por las luchas por la defensa de los derechos sociales y territoriales. Las entrevistas realizadas mostraron una atención casi exclusiva al proceso de estructuración burocrática, un proceso institucional sin que se haya ejercitado una presión sobre los docentes para responder a las preguntas sociales.

Así, gran parte del debate en torno a la EIB en la actualidad se ha concentrado en la conformación de la estructura orgánico funcional, quedando de lado una reflexión de fondo bajo una perspectiva que se aproxime a una pedagogía crítica. En efecto, los debates actuales se han concentrado en el diseño de los instrumentos institucionales para el período de arranque y transición de la EIB, como son la matriz de competencias, modelo de gestión, diseño/rediseño de la estructura institucional y proyecto de estatuto orgánico por procesos.

De hecho, el discurso de la decolonialidad epistémica se menciona a nivel teórico, relegado a discusiones intelectuales, pero cada vez más desligado de las luchas cotidianas, en la mayor parte del país. La interculturalidad funcional se lleva a cabo en las persistencias de las estructuras coloniales en la educación: no está cuestionando al modelo educativo hispano en su conjunto, dado los plazos y los límites de tiempo y recursos humanos existentes. Eso impide que exista un verdadero cuestionamiento de fondo a la realidad que afronta la EIB y el propio modelo educativo tradicional, con miras a generar insumos y una visión y discursos críticos desde la perspectiva, realidad y visión de las comunidades y las organizaciones, así como desde estudiantes, docentes y padres de familia. Por el contrario, el debate sobre los instrumentos y la propuesta del nuevo modelo de gestión institucional se alinea al mismo Plan Nacional de Desarrollo, justamente el aspecto crítico que anteriormente hemos señalado fue uno de los puntos de contraposición política e ideológica entre el movimiento indígena y el gobierno de Rafael Correa.

Con base en lo expuesto estos son retos que deben ser abordados desde las organizaciones y sometidos a una permanente visión crítica que permita superarlos y aportar insumos y líneas discursivas que representen un avance en la construcción de un modelo de la EIB crítico, transformador y que incorpore la realidad y visión de las comunidades locales y las organizaciones de base con miras a una educación autónoma que responda a la realidad y perspectivas comunitarias y no solo represente una simple adaptación mecánica del modelo propuesto para la EIB bajo la misma estructura tradicional de la educación convencional en el Ecuador. Se debe recuperar la dimensión cosmológica de la educación, en el que

el aprendizaje y la enseñanza de lenguas indígenas son, a la vez, actos políticos y espirituales de reivindicación de las comunidades.

Referencias bibliográficas

- Asamblea Nacional. (2011). *Ley Orgánica de Educación Intercultural. Segundo suplemento, No. 417, 31 de Marzo*. Registro Oficial Órgano del Gobierno del Ecuador.
- Bastidas Redin, M. C. (2020). Dilemmas of justice in the post-neoliberal educational policies of Ecuador and Bolivia. *Policy Futures in Education*, 18(1), 51-71.
- CONAIE. (22 de junio 2022). Comunicado de la CONAIE al gobierno nacional y a la opinión pública nacional e internacional. <https://bit.ly/3IZth9C>
- Confirmado.net (2022). Lasso anuncia como logro la eliminación del examen de la Sencsyt. Seguimos en retroceso (14 de julio 2022). <http://bit.ly/3ZCyXgZ>
- Dekker H., Malova, D. y Hoogendoorn, S. (2003). Nationalism and its explanations. *Political Psychology*, 24(2), 345-376.
- De Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Ediciones Trilce.
- De Sousa Santos, B. (2016). *Epistemologies of the South. Justice against Epistemicide*. Routledge.
- Escobar, A. (2014). *Sentipensar con la tierra: nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. Universidad Autónoma Latinoamericana UNAUL.
- Espinosa, A. (2007) Aprendamos de las nacionalidades y pueblos del Ecuador. La nacionalidad kichwa de la Sierra y los pueblos indígenas de que la componen. UNICEF.
- Granda Merchán, J. S. (2018). Transformaciones de la educación comunitaria en los Andes ecuatorianos. *Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*, 24(1), 291-311.
- Green, A. (1997). *Education, globalization and the nation state. in Education, globalization and the Nation State*. Palgrave Macmillan.
- Gutiérrez R., López E., Llambí L., May T., Ramírez A. y Tocancipá-Falla, J. (2015). Higher Education and Indigenous Nationalities: Challenges for Inclusion in the Ecuadorian Amazonian Region. *Creative Education*, 6, 847-854.
- Häkkinen, A., Minoia, P. y Sirén, A. (2016) *Cultures, environment and development in the transition zone between the Andes and the Amazon of Ecuador. Field Trip 2015 Department of Geosciences and Geography C 12*. Department of Geosciences and Geography, University of Helsinki.
- Hohenthal, J. y Minoia, P. (2021). Territorial and mobility justice for Indigenous youth: accessing education in Ecuadorian Amazonia. *Mobilities*, 17(6). <https://doi.org/10.1080/17450101.2021.1987154>
- Iza, L., Tapia, A. y Madrid, A. (2020). *Estallido. La Rebelión de Octubre en Ecuador*. Editorial Kapari.
- Katz, S. R. y Chumpi Nantip, C. L. (2014). *Recuperando la dignidad humana* (Recovering human dignity): Shuar mothers speak out on intercultural bilingual education. *Intercultural Education*, 25(1), 29-40.

- Lang, M. (2012). Presentación. En B. De Sousa Santos y A. Grijalva Jiménez (eds.) *Justicia indígena, plurinacionalidad e interculturalidad en Ecuador* (pp. 9-11). Fundación Rosa Luxemburg, Ediciones Abya-Yala.
- Lang M. (2017). *Erradicar la pobreza o empobrecer las alternativas?* Ediciones Abya-Yala.
- López, L. E. (2009). Interculturalidad, educación y política en América Latina: perspectivas desde el Sur. En L. E. López (ed.), *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 129-218). Funproeib Andes.
- Machoa, K., Veintie, T. y Hohenthal, J. (2021). La educación desde los territorios amazónicos en tiempos de pandemia. En M. Rodríguez-Cruz (ed.), *Los pueblos indígenas de Abya Yala en el siglo XXI. Un análisis multidimensional* (pp. 53-64). Ediciones Abya-Yala, Fundación Pueblo Indio del Ecuador.
- Martín-Díaz, E. (2017). Are universities ready for interculturality? The case of the Intercultural University 'Amawtay Wasi' (Ecuador). *Journal of Latin American Cultural Studies*, 26(1), 73-90.
- Martínez Novo, C. (2014). Managing diversity in postneoliberal Ecuador. *The Journal of Latin American and Caribbean Anthropology*, 19(1), 103-125.
- Martínez Novo, C. (2018). Ventriloquism, racism and the politics of decoloniality in Ecuador. *Cultural Studies*, 32(3), 389-413.
- Martínez Novo, C. y de la Torre, C. (2010). Racial discrimination and citizenship in Ecuador's educational system. *Latin American and Caribbean Ethnic Studies*, 5(1), 1-26.
- Mignolo, W. y Walsh, C. (2018). *On decoloniality. Concepts analytics praxis*. Duke Press.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2013). *MOSEIB. Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe*. Subsecretaría de Educación Intercultural Bilingüe. Quito.
- Ministerio de Educación. (2016). Unidades Educativas del Milenio <https://bit.ly/3J4r2C1>
- Ministerio de Educación. (2017). Lineamientos Pedagógicos para la implementación del Ministerio de Educación del Ecuador. (2013). MOSEIB. Acuerdo ministerial 440-13.
- Ministerio de Asuntos Exteriores de Finlandia. (2015). Evaluation. Inclusive education in Finland's Development Cooperation in 2004-2013. <https://bit.ly/3l030jF>
- Minoia, P. (2019). Discussing intercultural education and the Amawtay Wasi project in Quito with indigenous and State representatives. *Ecocultural pluralism in Ecuadorian Amazonia* (blog) <http://bit.ly/3YEozDS>
- Oviedo, A. y Wildemeersch, D. (2008). Intercultural education and curricular diversification: the case of the Ecuadorian Intercultural Bilingual Education Model (MOSEIB). *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 38(4), 455-470.
- Sarango Macas, L. F. (2019). La universidad intercultural Amawtay Wasi del Ecuador, un proyecto atrapado en la colonialidad del poder. *Revista Universitaria del Caribe*, 23(2), 31-43.
- Secretaría del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (SESEIB). (2019). Orientaciones pedagógicas para fortalecer la implementación del MOSEIB. Quito: Secretaría del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe- (reporte técnico) <https://bit.ly/3l2AnlF>

- Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo (SENPLADES). (2009). *Plan Nacional para el Buen Vivir 2009-2013. Construyendo un Estado Plurinacional e Intercultural*. <https://bit.ly/3T5q4d4>
- Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo (SENPLADES). (2017). *Plan Nacional para el Buen Vivir 2017-2021. Planificamos para toda una vida*. <https://bit.ly/3mF76Ou>
- Tuaza Castro, L. A. (2016). Los impactos del cierre de escuelas el medio rural. *Ecuador Debate*, 98, 83-95.
- Veintie, T. (2013). Practical learning and epistemological border crossings: Drawing on indigenous knowledge in terms of educational practices. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education: Studies of Migration, Integration, Equity, and Cultural Survival*, 7(4), 243-258.
- Viteri Gualinga, C. (2002) Visión indígena del desarrollo en la Amazonía. *Polis*, 3,1-6. <http://bit.ly/3Ff7xoW>
- Walsh, C. (2010) Development as Buen Vivir: Institutional arrangements and (de)colonial entanglements. *Development*, 53(1),15-21.
- Whitten, N. E., Whitten, D. S. y Chango, A. (1997). Return of the Yumbo: The Indigenous Caminata from Amazonia to Andean Quito. *American Ethnologist*, 24(2), 355-391.
- Wilson, J. y Bayón, M. (2017). *La selva de los elefantes blancos. Megaproyectos y extractivismos en la Amazonía ecuatoriana*. Ediciones Abya-Yala.

CAPÍTULO II

Características de la inserción de los pueblos y nacionalidades indígenas en el sistema escolar

*Tito Madrid
Ruth Arias-Gutiérrez*

Introducción

A partir del derecho a la educación superior de las poblaciones indígenas en América Latina y Ecuador, se investigan los problemas que enfrentan los estudiantes que se auto identifican como pertenecientes a los Pueblos y Nacionalidades Indígenas (PNI), sus perspectivas y aspiraciones en relación con su trayectoria académica y laboral. Los pueblos están conformados por comunidades o “centros” con identidades culturales distintas de otros sectores de la sociedad ecuatoriana, con sistemas propios de organización social, económica, política y legal. El conjunto de pueblos milenarios forma la nacionalidad, existente desde antes de la conformación del Estado, con una identidad histórica, idioma, cultura y un territorio determinado; se rige por instituciones y formas tradicionales propias (Ministerio de Telecomunicaciones y de la Sociedad de la Información, MINTEL/Ministerio de Educación, MINEDUC/Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación, SENESCYT, 2018, p. 16).

En la primera sección del capítulo diagnosticamos los cambios socio económicos de las nacionalidades indígenas en la región Amazónica, su inserción en la economía de mercado capitalista acicateada por la explotación petrolera y la colonización, el impacto de las industrias extractivas, el papel de otras ramas de la producción y la inclusión de los PNI en el sistema escolar. Observamos las características de esta incorporación de los PNI a través de la tasa neta de asistencia en educación inicial, básica

y bachillerato, la deserción escolar y la tasa de repitencia, para mostrar las tendencias en el acceso a la educación de tercer nivel. Acompañamos el diagnóstico con el Rendimiento y Factores de Aprendizaje Escolar.

En este primer apartado cuestionamos la centralidad de la noción de “desarrollo” e insertamos el modo de producción capitalista como eje del trastocamiento de las formas de vida de los PNI de la Amazonía y como factor condicionante de la incorporación de los PNI en el sistema escolar.

A través del análisis crítico de los resultados de estudios regionales, comparativo y explicativo en la educación básica y de las pruebas Ser Bachiller en la Amazonía (Instituto Nacional de Educación Evaluativa, INEVAL, 2019), el segundo apartado trata de los factores explicativos del aprendizaje escolar de los PNI, en cuatro niveles: a) la influencia del contexto socio-económico caracterizado por bajos niveles de ingresos, altas tasas de trabajo infantil y malnutrición, pobreza y pobreza extrema; b) el presupuesto del Estado destinado a educación, el estado de la infraestructura escolar y la ubicación geográfica de las instituciones; c) la situación de las y los docentes, especialmente, de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB); d) las relaciones entre los actores del proceso escolar (Madrid, 2019). Se confrontan características demográficas de los PNI de la región Amazónica con las del sistema de la EIB en términos de unidades escolares, estudiantes, docentes, percepción sobre el aprendizaje escolar y situación de los idiomas originarios.

El balance de la Educación Intercultural Bilingüe se presenta en la tercera sección, identificando los diferentes enfoques de la interculturalidad aplicada a la escuela, contrastando una visión de corte conservacionista (Heise *et al.*, 1994) y otra que resalta el carácter conflictivo y procesual de la interculturalidad (Moya, 2009). A partir de la observación de Walsh (2008) sobre la contradicción de la inserción de la interculturalidad en la agenda estatal al generar, de una parte, reconocimiento y, de otra, burocratización, iniciamos un balance crítico que permita mostrar la distancia del modelo de la EIB y las escuela de la EIB realmente existentes. Aquí se discuten las nociones de escolarización en el modelo sistema de formación de la modernidad capitalista, segmentación del sistema escolar

en intercultural, el disciplinamiento de la población y la burocratización de activistas y dirigentes sociales.

Materiales y métodos

La investigación se desarrolló con base en la triangulación de métodos cuantitativos centrados en el análisis y procesamiento de las bases de datos y de fuentes secundarias de información estadística que se complementan con los métodos cualitativos que comprendieron la revisión de literatura que permitió construir la discusión, especialmente, con las nociones convencionales sobre la interculturalidad y la Educación Intercultural Bilingüe, la corroboración de las tendencias observadas a partir de los datos empíricos y la elaboración de una línea interpretativa a partir del trabajo con informantes calificados en la provincia de Pastaza.

Para el análisis de las transformaciones socioeconómicas y culturales en la Amazonía fueron relevantes los trabajos de Salinas *et al.* (2020), Ikiam (2016) y de los Gobiernos Autónomos Descentralizados Provinciales de Orellana (2011), Pastaza (2013), Sucumbíos (2015), Napo (2018) y Zamora Chinchipe (2019). Por otra parte, la inserción en el sistema escolar de los PNI cuenta con abundante bibliografía y fue de particular interés para la presente investigación los datos suministrados por Ikiam (2016), Corbetta *et al.* (2018), Antamba (2015), Vernimmen (2019), Bustamante (2012) y Samaniego (2013).

En la evaluación de resultados de aprendizaje se recabó información empírica a partir de los informes de la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, OREALC (2017), INEVAL (2019), Ministerio de Educación (2010) y UNICEF (2009a; 2009b; 2009c), complementando las tendencias observadas con la información de factores explicativos presente en Abarca (2015), García (2017), Rodríguez (2018), Llorente *et al.* (2010), Cañete (2017), Bermúdez (2016), Murcia (2016), Luna (2012) y Rivera (2018).

El balance sobre la Educación Intercultural Bilingüe se realiza a partir de las cifras presentadas por INEVAL (2018) y Reyes (2017), complementadas con datos sobre PNI en OREALC (2019), CARE (2007), Instituto Nacional de Estadística y Censos, INEC (2011), UNICEF (2009a)

y MINTEL/MINEDUC/SENESCYT (2018) y los resultados del proceso de escolarización en las capacidades del estudiantado perteneciente a PNI tratados por la Universidad Estatal Amazónica, UEA (2015), Ushigua y Ushigua (2014), Mayorga y Haboud (2013), Pazmiño (2013), Valeš (2013) y UNICEF (2009c).

Se recogen los debates sobre la interculturalidad presentes en Bermúdez (2016), Heise *et al.* (1994), Moya (2009), Walsh (2008) y Rivera Cusicanqui (2018). Con estos elementos, se evalúa la hipótesis que guía la investigación, a saber, que el avance de la modernidad capitalista sobre los territorios de PNI, tanto en el sentido socioeconómico como ideológico-cultural, trastoca sus condiciones de existencia, mientras reduce los alcances e integra de manera funcional las instituciones de EIB a la tendencia a la homogeneidad cultural del mundo urbano y el despojo socioeconómico de la lógica de acumulación del capital.

Resultados y discusión

Pueblos y Nacionalidades Indígenas de la Amazonía: inserción mercantil y escolar

A partir de los primeros hallazgos petroleros en la Amazonía Norte en 1967, se construyó infraestructura vial, se fomentó la migración, la ley de colonización de 1973 y la ampliación de la frontera agrícola. La construcción del segundo oleoducto en 2003 modificó el panorama de inversiones e intervención en la zona norte y dio un nuevo impulso al desarrollo de carreteras y la casi duplicación de la población en provincias como Orellana (Salinas *et al.*, 2020, pp. 85-86). En la zona sur de la Amazonía, la intervención de la industria petrolera y minera es más reciente y enfrenta múltiples resistencias por parte de los PNI, así como de las comunidades campesinas.

En la Amazonía, la producción de las industrias petroleras y afines representan el 95 % del Valor Agregado Bruto (VAB) regional, solo seguida por las actividades de administración pública y defensa; las provincias de mayor contribución al VAB regional, por la presencia de la industria petrolera, son las norteñas Orellana y Sucumbíos y, en menor grado,

Pastaza (Ikiam, 2016, pp. 14-15). Sin considerar la actividad petrolera, es más equitativa la contribución de todas las provincias al VAB regional y resaltan las actividades de servicios, administración pública, enseñanza, comercio y construcción (Ikiam, 2016, p. 16).

La forma tradicional cíclica de ocupación y uso del territorio por los PNI, fue reemplazada por asentamientos definitivos o condujeron a migraciones hacia las zonas del interior amazónico (Salinas *et al.*, 2020, p. 89); con el tiempo, la reducción de los índices de mortalidad y el sostenimiento de altas tasas de natalidad condujeron a que la presión antrópica sobre los recursos naturales limite las condiciones de sustentabilidad, tanto ambiental como económicas, generando una presión endógena en las comunidades indígenas, aún en aquellas que resistieron la injerencia petrolera y que se vieron obligadas a regular, por ejemplo la caza y la pesca.

A nivel general, la caza (la práctica en los hogares amazónicos) bajó de 72 a 48 % (entre 2001 y 2012). Los que menos presentaron una baja son los cofanes (de 80 a 71 %), sin duda debido a su necesidad de responder a la falta de ingresos del turismo. (...) La caza tiende a bajar porque es más difícil encontrar a los animales, requiere más tiempo, esfuerzo y recorrer mayores distancias para poder cazar al animal. De la misma manera, la pesca disminuyó (...): a nivel general, de 85 % en 2001, descendió a 68 % en 2012. (Salinas *et al.*, 2020, p. 103)

Las áreas agrícolas son reducidas, los cultivos prevalecientes para la subsistencia familiar son yuca, café y plátano; mientras que para el mercado se cultiva caña de azúcar, papa china, naranjilla, pitahaya y diversos frutales; sin embargo de los cambios socioeconómicos, prevalecen amplias zonas geográficas de protección ambiental, incluso en la subregión norte de mayor penetración de empresas petroleras (Gobierno Autónomo Descentralizado Provincial GADP de Orellana, 2011, pp. 11,100; GADP Pastaza, 2013, pp. 45-60, 62-66; GADP Sucumbíos, 2015; GADP Napo, 2018; GADP Zamora Chinchipe, 2019, p. 118).

La vocación agrícola de las tierras amazónicas es escasa, pero se incrementan cultivos con enfoque al mercado como el cacao. Ha crecido el uso de abonos químicos, herbicidas y pesticidas, del 6 % en 2001, al 18 % en 2012,

con un incremento entre todos los PNI, menos entre los cofanes y waorani. También la ganadería creció en ese período, de 15 a 27 %; más del doble entre los shuar, mientras disminuyó en los siekopai (Salinas *et al.*, 2020, pp. 103, 106), evidencias de la inserción de los PNI en la economía de mercado.

El trabajo por cuenta propia y no remunerado del hogar, caracteriza la ocupación de alrededor de la mitad de la población en la región (INEC, 2018). Los hogares con algún miembro laborando fuera, a nivel regional, se redujeron de 57 % a 51 % entre 2001 y 2012; “por etnias, subió un poco entre los Shuar y se redujo bastante entre las tres más pequeñas, los Waorani, los Cofanes y los Siekopai, y entre (...) los Kichwa, no hubo cambio alguno” (Salinas *et al.*, 2020, p. 106).

A diferencia de la visión de Viteri Gualinga (2002, p. 2) que señala como “inapropiado y altamente peligroso aplicar en las sociedades indígenas, el paradigma ‘desarrollo’ tal y como es concebido en el mundo occidental”, creemos que el problema central es que el modo de producción capitalista se aproximó paulatinamente a la vida comunitaria, cercando y transformando su realidad socioeconómica y cultural.

Parte de este proceso de inclusión en el capitalismo es la notoria incorporación de los PNI al sistema escolar, cuanto más si se considera, siguiendo a Illicachi (2015, p. 217), que “las relaciones entre el Estado y los pueblos indígenas se caracterizan por la controversia, lucha y debate”. En la Región Amazónica, para 2013 la tasa neta de asistencia en educación inicial fue de 89,1 %; 66,1 % en la Educación Básica y 42,2 % en bachillerato, porcentajes menores a los nacionales de 92,3 %, 71,9 % y 54,8 % respectivamente (Ikiam, 2016, p. 18).

De manera análoga a las tendencias nacionales (Madrid, 2019), las diferencias más notorias en la trayectoria escolar entre el estudiantado indígena y no indígena se evidencia desde los 12 años de edad y se acentúa en el acceso a la educación de tercer nivel (Corbetta *et al.*, 2018, p. 36).

Todavía pesa sobre los jóvenes que desean acceder a la educación de tercer y cuarto nivel la herencia colonial de exclusión de los PNI. La deserción escolar en el nivel secundario en 2013 fue del 8,7 %, y se ocasiona, fundamentalmente, por la condición de clase (tabla 1); es notoriamente mayor durante el 1° de bachillerato, con los mayores índices

en las provincias amazónicas, especialmente Pastaza, Orellana y Morona Santiago (Antamba, 2015, p. 16). La tasa de repitencia de los PNI en tercer grado —18 %— y sexto grado —17 %— fue mayor en 2013, que la media de las y los estudiantes no indígenas, con 14 % y 12 % respectivamente (Corbetta *et al.*, 2018, pp. 45-53).

Tabla 1

Deserción escolar en secundaria entre los años 2013 y 2016

Causas de deserción escolar	2013	2016
Trabajo	41 %	22 %
Falta de recursos económicos	18 %	47 %
Quehaceres del hogar	13 %	12 %
No estaba interesado	11 %	8 %

Nota. Vernimmen, 2019, p. 166; Corbetta *et al.*, 2018, p. 45.

Las reformas en la normativa, introducidas en 2010, complicaron todavía más el panorama con la introducción de los exámenes de ingreso a la educación superior o tercer nivel, mostrando diferencias abismales entre estudiantes de los PNI y los demás (Bustamante, 2012, p. 30), al punto que “en 2010, la población indígena tiene una tasa bruta de asistencia a la educación superior tres veces inferior que la media nacional” (Samaniego, 2013, p. 57) y, en la región amazónica, las brechas son todavía más acentuadas.

En el nivel de Educación Superior la diferencia es muy significativa, mientras en la Amazonía la tasa de escolaridad es del 14,3 %, en el nivel nacional es de un 28,3 %. Se puede estimar que en la región existe aproximadamente 92 mil jóvenes entre 18-24 años, 17 783 de los nacidos en la región amazónica asisten a la educación superior, 10 745 de ellos fuera del territorio y unos 10 mil estudiantes egresan anualmente del Bachillerato. (Ikiam, 2016, p. 18)

Estos resultados no son consecuencia de la pasividad del sector estatal, pues determinadas instituciones de educación de tercer nivel manifestaron desarrollar capacitación preparatoria para el examen de ingreso a la universidad o políticas de acción afirmativa que, entre otras cosas,

buscan un trato igualitario y favorecer el ingreso y la permanencia (UEA, 2015; Jara y Massón, 2016, pp. 144-145). Por el contrario, es justamente una forma específica de acción estatal la que produce estos resultados.

Rendimiento y factores de aprendizaje escolar

Los resultados del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo –SERCE– de 2006 (Abarca, 2015, p. 7) y del Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo –TERCE– de 2013 muestran que el rendimiento de los PNI es inferior en matemática, ciencias y lenguaje en tercer año y empeora en sexto año. En todos los años y asignaturas evaluadas, al menos el 90 % de los resultados se ubican en los niveles más bajos de la clasificación (I y II, tabla 2). Los hombres obtienen, sistemáticamente, menores resultados de aprendizaje que las mujeres; lo mismo sucede al comparar los puntajes entre zonas rurales y urbanas (OREALC, 2017, pp. 38-44).

Tabla 2

Resultados de aprendizaje de estudiantes indígenas en 3° y 6° año

Asignatura	Año	Niveles			
		I	II	III	IV
Matemática	3°	80,0 %	12,6 %	6,4 %	1 %
	6°	80,2 %	17,1 %	2,7 %	0 %
Lenguaje	3°	72,7 %	16,8 %	8,6 %	1,9 %
	6°	54,4 %	40,3 %	3,8 %	1,5 %

Nota. OREALC, 2017, p. 46.

Los resultados del examen de graduación del nivel de bachillerato que permiten el ingreso a la universidad “ser Bachiller” en la convocatoria inicial 2018-2019 muestran que una proporción cercana al 85 % no supera los 700 puntos, muy por debajo del promedio nacional (tabla 3), y solo contadas unidades educativas superan en promedio, el umbral de los 800 puntos; es amplia la variación entre los puntajes mínimo y máximo. Los

datos predicen que la mayoría de estudiantes de la región amazónica no podrá acceder a estudios superiores. Los llamados “filtros” funcionan.

Tabla 3

Resultados de la evaluación del examen Ser Bachiller en la Amazonía, 2018-2019

	Promedio examen de ingreso universidad (sobre 1000 puntos)	Puntos bajo promedio nacional (708)	Variación	
			Mínimo	Máximo
Sucumbíos	654	54	573	817
Pastaza	703	5	584	831
Zamora Chinchipe	654	54	569	771
Napo	659	49	590	828
Orellana	655	53	572	818

Nota. INEVAL, 2019.

Múltiples factores inciden en el proceso de aprendizaje y son particularmente negativos entre los PNI, las diferencias en el nivel socioeconómico, las tasas de trabajo infantil y, asociado a esto, un cierto nivel de ausentismo por la participación de estudiantes en las labores propias del calendario agrícola (Abarca, 2015, p. 7; OREALC, 2017, pp. 57-59). Incluso la malnutrición por desnutrición y sobrepeso que juntas llegan al 34 % a nivel nacional, muestran a la Amazonía rural en segundo lugar con cerca del 50 % de la población sufriendo desnutrición crónica, global o aguda, solo superada por la ruralidad serrana. La población de los PNI encabeza la lista de desnutrición crónica con el 42,3 %; “alcanza el 37 % en el quintil de menores ingresos y se reduce a 14 % en el quintil con mayores ingresos” (Rivera, 2018, pp. 98-101).

También los registros de pobreza y extrema pobreza por necesidades básicas insatisfechas (NBI) evidencian una situación crítica en la región e inciden en la escolaridad, tasa de analfabetismo, atención de salud, desempleo, entre otros (Larrea, 2013, p. 29; Corbetta *et al.*, 2018, p. 31). De la mano de estas carencias, Mato (2012, p. 30) destaca que la población indígena ocupa más cargos de trabajo manual y menos puestos de trabajo

administrativos, directivos, profesionales o técnicos en comparación con la población no indígena.

El rubro de inversión en la EIB se redujo de 1,7 a 1,2 millones de dólares entre 2007 y 2010 (Ministerio de Educación, 2010, p. 6) y afecta a las unidades educativas frecuentadas por la población más empobrecida (Madrid, 2019). El aula, patio y cancha de las escuelas se describen en buenas condiciones; el mobiliario y material didáctico se califica deteriorado —entre un 41 % y 52 % de los casos—, mientras que las baterías sanitarias y letrinas están deterioradas o no existen en alrededor de un 90 % de las unidades escolares; carecen de agua potable, energía eléctrica, internet, computadoras, sistemas de fotocopiado e impresión, facilidades que sí existen, aunque débilmente, en las pequeñas ciudades del sector rural. Falta material didáctico, bibliográfico y de recursos, hay inasistencia e impuntualidad de docentes y un número excesivo de estudiantes (UNICEF, 2009a, pp. 88, 135) y los estudiantes deben recorrer largas distancias por la “ubicación geográfica de algunas comunidades indígenas” respecto a las unidades educativas (Abarca, 2015, p. 7).

Las escuelas rurales suelen estar ubicadas en lugares distantes de las ciudades y por tanto quedan lejos de los órganos intermedios de los ministerios de educación. Esto explicaría por qué las directivas y los materiales llegan tarde, por qué las plazas docentes vacantes son cubiertas a destiempo y por qué el acompañamiento técnico-pedagógico casi no existe. Por lo general, en dichas escuelas el personal docente es contratado y con poca experiencia, pues se suele considerar que la carrera de los docentes recién egresados de los institutos pedagógicos debe comenzar en los lugares más distantes. (UNICEF, 2009a, p. 35)

De los 10 351 docentes del sistema de la EIB en 2010, 4 % del magisterio nacional, el 62 % trabaja en el nivel de educación básica y el 18 % en bachillerato (García, 2017, p. 57); un 82 % de las y los docentes indígenas son kichwa o shuar, aunque en algunas Unidades de EIB la abrumadora mayoría son mestizos (Rodríguez, 2018, p. 226); alrededor del 60 % son hombres (UNICEF, 2009b, pp. 23-24). El 33 % trabaja en la Amazonía y el 34 % en la Sierra Centro, el “54 % tienen nombramiento y el 46 % se hallan sin nombramiento” (Ministerio de Educación, 2010,

pp. 9-16). Se trata del sector de la docencia con peores condiciones de trabajo, remuneraciones y estabilidad laboral.

Las evaluaciones a docentes realizadas en 2009 por el Ministerio de Educación muestran diferencias significativas entre los resultados alcanzados por el magisterio de la EIB y el promedio nacional en razonamiento lógico-verbal y conocimiento pedagógico —como el trabajo con estudiantes de capacidades especiales (Luna, 2012, p. 60; Llorente *et al.*, 2010, p. 37)— más que carencias en conocimientos disciplinares (Alfonso *et al.*, 2012, p. 21). Murcia (2016, p. 93) concuerda en que los principales problemas son las carencias en la formación pedagógica y limitaciones en el dominio del castellano de forma verbal y escrita, pese a que la planificación de clases se realiza con regularidad en cerca del 85 % de los casos (UNICEF, 2009c, pp. 29-45). El problema se agrava al considerar que los programas de formación docente especializados en PNI solo están disponibles en cuatro universidades del país (Corbetta *et al.*, 2018, p. 81).

Otro factor que influye en el proceso escolar son las relaciones entre los actores del proceso. Solo el 49 % de las y los estudiantes dice sentirse alegre en el aula (UNICEF, 2009a, p. 132), los embarazos adolescentes son frecuentes, la violencia patriarcal es amplia (Cañete, 2017) y se hace mayor la prevalencia de uso de drogas y alcoholismo, especialmente en las zonas fronterizas en términos culturales (Bermúdez, 2016, p. 65; UEA, 2015; Murcia, 2016, pp. 42-43). Desde el lado de las y los docentes se señalan las dificultades en la comunicación entre directores de escuelas y supervisores, existe una queja recurrente por la carga administrativa, la falta de supervisión de estudios en casa y la falta de diálogo, entendimiento, intervención en el proceso escolar y afecto emocional y físico de las familias. Las familias, por su parte, lamentan el maltrato de algunos docentes hacia las y los estudiantes, la carencia de seguridad alrededor de la unidad educativa, los límites en el acceso al bachillerato en zonas rurales y la “falta de compromiso de los docentes”, que es caricaturizada en los llamados “profesores de miércoles”, porque ese es el día de un verdadero trabajo y el resto lo ocupan entre la preparación del viaje de llegada y salida (OREALC, 2017, pp. 61-63; Murcia, 2016, p. 100; Bermúdez, 2016, p. 68; Luna, 2012, p. 60; Quishpe, 2000, p. 72).

La Educación Intercultural Bilingüe: cifras y realidades

En 2017, las Unidades de la EIB (tabla 4) representaron el 10,6 % del total de instituciones escolares del país; destaca la región amazónica con alrededor del 50 % de instituciones, junto a la Sierra Centro. El 8 % de los y las estudiantes pertenecen al nivel inicial, el 65 % a la educación básica, el 10 % a la educación media y el 16 % a la educación de Jóvenes Adultos (INEVAL, 2018, p. 88).

Tabla 4
Unidades Interculturales Bilingües 2008-2017

Año	Número
2008	1859
2009	2095
2010	2220
2011	2038
2012	2010
2013	1903
2014	1866
2017	1791

Nota. Reyes, 2017, p. 91.

Mientras Panamá y Chile reportan un 12,3 % y 11 %, respectivamente, de población indígena (OREALC, 2019, p. 11), CARE (2007, p. 113) estima para Ecuador un peso poblacional entre 14 % y 45 %. Según el censo nacional, los PNI serían menos del 8 % de la población nacional; los kichwa son el 86 % y los shuar el 9,4 % de las nacionalidades indígenas; un 78,5 % está en el sector rural (INEC, 2011, pp. 17, 55). La Sierra —especialmente entre el corredor de Azuay a Imbabura— agrupa al 58 % de las y los estudiantes. En la Región amazónica se atiende a una población geográficamente dispersa, en escuelas unidocentes y bidocentes. El 76 % de estudiantes de PNI son kichwa, 12 % shuar y 5 % mestizos, el resto se distribuyen entre las diferentes nacionalidades (UNICEF, 2009a,

p. 19), pero no hay evidencia de que la lengua materna y la cosmovisión propias se usen en todos los niveles; “según la experiencia de la UEA, hay una diferencia significativa entre los estudiantes mestizos y los de los PNI, se evidencia en el dominio de los contenidos que manejan desde el bachillerato” (UEA, 22 de mayo del 2015).

En Ecuador, el 34,5 % de la población indígena es monolingüe en idiomas originarios y el 28,5 % es bilingüe (INEC, 2011, p. 83). Los idiomas de las nacionalidades de la región amazónica corren serio riesgo de desaparición pese a la existencia de planes de desarrollo, programas de fortalecimiento de la lengua, alfabetos estandarizados, materiales en las lenguas amenazadas, diccionarios, cuentos, mitos, músicas y otros elementos, sea por la pérdida del uso de la lengua materna entre la población más joven, la introducción del castellano desde el sistema educativo o a causa de los matrimonios entre miembros de diferentes pueblos. Por ejemplo, los sapara en Pastaza, manejan un vocabulario con más de unas 150 palabras sapara, estructuran frases y conocen el saber tradicional a través de canciones y mitos, pero en el seno familiar utilizan kichwa (Ushigua y Ushigua, 2014, pp. 25-26).

El uso de las lenguas ancestrales decae con el paso de las generaciones (Mayorga y Haboud, 2013, p. 142; Pazmiño, 2013, pp. 229-230; Valeš, 2013, p. 134). Sin menoscabo de esta observación podemos señalar que, en general, el fenómeno es más intenso en las zonas fronterizas con la modernidad capitalista en términos culturales. Las instituciones de la modernidad —como los hospitales— sus espacios —como las ciudades— y sus relaciones sociales —como el trabajo— son los sitios propicios para la inserción del castellano, en tanto que la comunidad, sus ritos y formas de autoridad son los territorios de las lenguas originarias (Mayorga y Haboud, 2013, p. 143). Así, por ejemplo, en las comunas de frontera cultural:

Los niños ya no llegan a la escuela hablando Shuar. A causa de la educación opresiva y de la experiencia negativa de sus padres, estos muchas veces deciden no transmitir su lengua vernácula a la siguiente generación (...) no es posible reemplazar la transmisión de la lengua en el contexto familiar por la enseñanza en la escuela. (Valeš, 2013, p. 133)

De acuerdo con una investigación realizada por UNICEF (2009c, p. 148), entre los shuar el uso del español como lengua de comunicación entre estudiantes es muy alto -71 %, en la nacionalidad kichwa de la Amazonía -33 %, y entre quienes utilizan ambas lenguas -49 %. La enseñanza y planificación de clase se realizan en español en un 34 % y 57 % y en ambas lenguas —español y lengua originaria— en un 58 % y 39 %. A esto se suma el desconocimiento de la lengua originaria o la complejidad de su manejo entre docentes y, sobre todo, entre estudiantes. También la presencia de una identidad indígena vergonzante entre estudiantes de origen indígena y una conciencia creciente de la necesidad del español para la inserción futura de las y los jóvenes en el mercado laboral, provoca una deslealtad lingüística porque el castellano se asocia al poder y prestigio que conllevaba la consolidación de la cultura nacional; el monolingüismo, monoculturalismo y la integración de los indígenas a la cultura dominante se instaura como lo deseable y normal, con la consecuente pérdida de lenguas, tradiciones y legados culturales (tabla 5) (Abarca, 2015, p. 4; Bermúdez, 2016, p. 64; UNICEF, 2009c, pp. 52, 99, 105; Ministerio de Educación, 2013).

Tabla 5

Valoración de vulnerabilidad de las lenguas ancestrales

Regiones	Claramente en peligro	Severamente en peligro	En situación crítica
Costa	2	1	1
Sierra	1	-	-
Amazonía	5	3	2
Total	8	4	3

Nota. MINTEL/MINEDUC/SENESCYT, 2018, pp. 21-22.

En este marco, ¿cuál es el rol de la EIB? Bermúdez (2016, pp. 22-23) clasifica los enfoques de la interculturalidad aplicada a la escuela en cuatro tipos: a) técnica-reduccionista, como educación aplicada en contextos demográficos y lingüísticos específicos; b) romántica-folclórica, una escuela

que exalta “determinados aspectos de las culturas” de las y los estudiantes; c) crítica-emocional, centrado en forjar “un profesorado comprometido con la diversidad cultural”; y d) enfoque intercultural, como “cambio actitudinal y de educación en valores (...concentrado en la) comunicación que debe ser auténtica y empática por parte del docente hacia el alumnado y las familias”. Adicionalmente, la interculturalidad puede ser equiparada a conservación en sentido museológico (Heise *et al.*, 1994, p. 17) o, bien como “la relación entre culturas en conflicto y que concurren en una única y sólida estructura de poder configurada desde la razón colonial” (Moya, 2009, p. 29), como proceso en construcción que no solo es tolerancia a la diversidad, sino que parte “de la premisa de que todas las culturas tienen el derecho a desarrollarse y a contribuir, desde sus particularidades y diferencias, a la construcción del país” (Walsh, 2008, p. 66).

El desarrollo de la interculturalidad depende de la capacidad de insertar este principio en la agenda estatal. Así, Walsh (2008, p. 42) sentencia que se debe “pensar el Estado como medio (...) [para] construir el Estado de nuevo desde la sociedad” y, acto seguido, observa que pese al intento de transformar la sociedad desde el Estado la “monoculturalidad estructural y del poder se mantiene intacta. La diferencia es que (...) en este proceso, estos mismos sujetos (indígenas y afrodescendientes) frecuentemente terminan actuando en forma no tan distinta” (Walsh, 2008, p. 36). Tal observación confirma la crítica de Rivera Cusicanqui (2018), para quien “lo decolonial es una moda, lo poscolonial es un deseo, lo anticolonial es una lucha cotidiana y permanente”. En este plano es pertinente:

Preguntarse si la EIB ha superado la vieja y obsoleta estructura educativa jerárquica con contenidos pedagógicos autoritarios, discriminatorios y excluyentes de la diferencia; que es lo mismo que preguntarse si la EIB ha instituido nuevas relaciones sociales que ciertamente impliquen el reconocimiento y el respeto a la alteridad, al Otro, a la diferencia. O si ¿es simplemente una rearticulación de las relaciones de dominación en el terreno de la educación con alcances de control social más amplios? (Sierra y Tibán, 2015, p. 144)

La EIB fue pensada como una “escuela distinta, donde fundamentalmente se cuente con la participación de la comunidad, una pedagogía que practicaron nuestros viejos” (Macas, 2000) “que reconoce y atiende a la diversidad cultural y lingüística, promueve el respeto a las diferencias” (Viveros y Moreno, 2014, p. 60), con base en la “diversificación curricular sin que ello signifique necesariamente un alejamiento total del currículo nacional” (López y Küper, 1999, p. 62). Incluso se llegó a plantear que “la EIB plantea un cambio de mentalidad de la sociedad y de las estructuras de poder y un replanteo del sistema educativo vigente” (Comboni, 1996, p. 123).

Entre otros, los resultados de la EIB se evidencian en el incremento del nivel de escolaridad de las niñas, la nivelación de niños y niñas en cuanto a su rendimiento, la promoción del involucramiento de las familias en la gestión escolar, una mayor capacidad para resolver problemas matemáticos, de comprensión lectora y habla incluso en castellano y mejores estándares de clima de aula según las y los estudiantes y docentes (Viveros y Moreno, 2014, p. 56; López y Küper, 1999, pp. 52-53; OREALC, 2017, pp. 67-81).

Sin embargo, es de rigor señalar también los diagnósticos que destacan las limitaciones de la EIB. En primer término, la inserción en el sistema escolar tradicional es concebida casi como una fatalidad histórica; mientras se ve como positiva la distinción educativa, la escolarización se ve como negativa (Llorente y Kantasalmi, 2010, pp. 26-28), pero el resultado de esta inclusión fue la asimilación de la EIB en el modelo escolar de la modernidad capitalista, específicamente en sus dispositivos de disciplinamiento de la población (Mashinkiyash, 2012, p. 84), que llevó a la burocratización de activistas y dirigentes sociales y al cierre de experiencias alternativas de educación (como la escuela Inka Samana en Saraguro), por ejemplo testimoniado por Angelina Gualán, docente de la EIB:

Mi clase demostrativa hice sobre el tema del agua, desde la visión de los textos escolares o sea desde la modernidad, luego quise exponer el mismo tema desde mi cultura indígena campesina, desde mi cosmovisión, no me permitieron, manifestaron que debo dar lo mismo que expuse en castellano, pero en lengua kichwa. (Santillán y Chimba, 2016, p. 109)

Adicionalmente, bajo estas condiciones, el espacio escolar promueve “la ilusión del empleo urbano y la profesión para las generaciones posteriores, en desidia de sus sabidurías ancestrales” (Santillán y Chimba, 2016, p. 30).

En segundo término, la segmentación del sistema escolar en intercultural —otrora hispano— e intercultural bilingüe es cuestionada como mecanismo que crea guetos para indígenas y que, respectivamente, son percibidos como escuelas de calidad para mestizos provenientes de familias de ingresos medio-altos y, en el caso de la EIB, con escuelas caracterizadas por fuertes carencias en todo sentido, destinadas a los “indios” o “nativos” que vienen de familias de ingresos bajos (Bermúdez, 2016, p. 60; Murcia, 2016, p. 86).

No tiene sentido hablar de interculturalidad para los pueblos indígenas y no para los llamados mestizos; uno se preguntaría dónde radica la interculturalidad en la educación, donde está el inter, pues el sistema de EIB parece ser exclusivo y al mismo tiempo excluyente. (Sierra y Tibán, 2015, p. 145)

Finalmente, las observaciones al interior de la EIB también señalan la preeminencia de las nacionalidades demográficamente más numerosas, kichwa y shuar, que terminan hegemonizando el sistema de la EIB, en detrimento de la identidad de las nacionalidades minoritarias (Murcia, 2016, p. 82). Uno de los argumentos para esta crítica es el uso recurrente del kichwa en las instituciones de la EIB, dado el peso de esta nacionalidad dentro del magisterio, lo que puede provocar “una suerte de “kichwización” de otras nacionalidades indígenas” (Rodríguez, 2018, p. 227).

Conclusiones

Además del proceso de explotación cauchera, la realidad de los pueblos y nacionalidades indígenas de la Amazonía fue reorganizada a profundidad desde la segunda mitad del siglo XX a partir del desarrollo del modo de producción capitalista que, al modificar las condiciones ambientales, sociales y culturales de la vida comunitaria, condujo a una paulatina inserción de este segmento de la población en el mercado y,

de la mano con este proceso, una inclusión en el sistema escolar, especialmente fiscal.

Sin embargo, una vez dentro de la maquinaria escolar saltan las evidencias de las particulares condiciones de existencia de los PNI que resultan desfavorables para sus posibilidades de tener una trayectoria escolar que culmine en la educación de tercer nivel. Así, los resultados de aprendizaje son sistemáticamente más bajos que el promedio nacional y dan cuenta del peso que tienen los factores de aprendizaje escolar. En primer término, la condición socio económica donde destaca la región amazónica por los amplios índices de pobreza y extrema pobreza por NBI, entre otros indicadores. También, se atraviesan disimuladas por la escasa inversión estatal, la precariedad de las instalaciones, de los recursos y del rendimiento docente, así como las dificultades en la interacción de los diferentes actores involucrados en la escuela.

En el caso de la región en estudio, la presencia de la Educación Intercultural Bilingüe es notable, dada la dispersión poblacional, y es un baluarte para asegurar la cobertura del servicio escolar, sobre todo entre las comunidades indígenas de las zonas rurales. Destacan las contribuciones en el sostenimiento de la identidad y la garantía del derecho a la escolarización. Más, las contradicciones entre el modelo de la EIB propuesto y la modernidad capitalista generan controversias. En ese sentido, la inserción de la EIB en el sistema escolar se mueve entre el reconocimiento oficial del subsistema y su asimilación al modelo de escuela capitalista, es decir, al parecer los aportes de la EIB solo pueden potenciarse a partir de un permanente cuestionamiento y replanteamiento de su rol al interior del sistema escolar del Estado-nación.

Finalmente, el camino recorrido por las universidades en la región Amazónica permite mostrar la necesidad de repotenciar la educación de tercer nivel pública y, a la vez, presentan una evidencia importante sobre el impacto positivo de las universidades situadas en territorio, el papel de las iniciativas locales —especialmente a nivel de la organización estudiantil— para sostener la identidad de los PNI y la posibilidad de sostener una alternativa epistémica para la educación de tercer y cuarto nivel proveniente de los PNI.

Referencias bibliográficas

- Abarca, G. (2015). Educación Intercultural Bilingüe: Educación y Diversidad. *Apuntes*, 9. <https://bit.ly/2VGEEMN>
- Alfonso, M., Bos, M., Duarte, J. y Rondón, C. (2012). Panorama general de la educación en América Latina y el Caribe. En Marcelo Cabrol y Miguel Székely (eds.), *Educación para la transformación* (pp. 1-49). Banco Interamericano de Desarrollo. <https://bit.ly/3aaqQxY>
- Antamba, L. (2015). Desagregación socio-demográfica de la tasa de abandono a primer año del Bachillerato. *Contexto*, 1(1), 15-29. <https://bit.ly/2uH0KU3>
- Bermúdez, V. (2016). *Análisis de la práctica y concepción educativa del profesorado ante la interculturalidad: la experiencia en unidades educativas interculturales bilingües en la provincia de Pastaza (Puyo, Pastaza-Ecuador)*. (Tesis de maestría). Universidad de Málaga.
- Bustamante, J. (2012). Aportes para la construcción del país que queremos, intercultural, bilingüe y garante de los derechos de los niños y niñas. En Juan Llorente y Unai Sacona (eds.), *Investigación aplicada a la educación intercultural bilingüe. Algunas reflexiones epistemológicas* (pp. 21-41). Universidad de Helsinki.
- Cañete, M. (2017). *Mujeres: cultura, familia y vida. Estudio sobre la influencia de la educación cultural y formal de las mujeres sobre su desarrollo vital en el contexto de Pastaza (Ecuador)* (Tesis de maestría). Universidad de Córdoba.
- CARE. (2007). *Avances y desafíos de la Educación Intercultural Bilingüe en Bolivia, Ecuador y Perú*. CARE, IBIS.
- Comboni, S. (1996). La Educación intercultural bilingüe. Una perspectiva para el siglo XXI. *Nueva Sociedad*, 146, 122-135.
- Corbetta, S., Bonetti, C., Bustamante, F. y Vergara, A. (2018). *Educación intercultural bilingüe y enfoque de interculturalidad en los sistemas educativos latinoamericanos. Avances y desafíos*. Naciones Unidas.
- GAD Provincial de Orellana GADPO. (2011). *Plan de Desarrollo de la Provincia de Orellana*. <https://bit.ly/2VzduqY>
- GAD Provincial de Pastaza GADPP. (2013). *Plan vial de la provincia de Pastaza 2013-2025*. Puyo: GAD Provincial de Pastaza. <https://bit.ly/3cmoBt8>
- GAD Provincial de Sucumbios GADPS. (2015). *Plan de Desarrollo y Ordenamiento Territorial*. Nueva Loja: GAD Provincial de Sucumbios. <https://bit.ly/2vIhGjx>
- GAD Provincial Zamora Chinchipe GADPZCH. (2015). *Plan de Desarrollo y Ordenamiento Territorial 2015-2019*. GAD Provincial Zamora Chinchipe. <https://bit.ly/2wgcy0a>
- GAD Provincial de Napo. (2018). *Plan de Desarrollo y Ordenamiento Territorial Provincial de Napo (2019-2023)*. <https://bit.ly/2Tv5ftb>
- García, G. (2017). *La educación intercultural bilingüe como fenómeno sociológico en las realidades indígenas de América Latina: el caso de Ecuador*. (Tesis de maestría). Universidad del País Vasco. <https://bit.ly/32CCm2A>
- Heise, M., Tubino, F. y Ardito, W. (1994). *Interculturalidad, un desafío*. 7-22. CAAP.
- Ikiam-Universidad Regional Amazónica Ikiam. (2016). *Plan Estratégico Sistema Ikiam 2016-2020*. Ikiam. <https://bit.ly/2TtJ9az>

- Illicachi, J. (2015). La educación intercultural bilingüe como proyecto epistémico de los movimientos indígenas en el Ecuador. *Sophia*, 18, 212-229. Universidad Politécnica Salesiana. <https://bit.ly/2VABhXm>
- Instituto Nacional de Estadística y Censos INEC. (2011). *Las cifras del pueblo indígena. Una mirada desde el Censo de Población y Vivienda 2010*. INEC.
- Instituto Nacional de Estadística y Censos INEC. (2018). *Base de datos Encuesta Nacional de Empleo, Subempleo y Desempleo (ENEMDU)*.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa INEVAL. (2018). *La educación en Ecuador: logros alcanzados y nuevos desafíos. Resultados educativos 2017-2018*. INEVAL. <https://bit.ly/32G6HNR>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa INEVAL. (2019). *Informe de resultados Ser Bachiller 2018-2019*. <https://bit.ly/32Dtr0V>
- Jara, R. y Massón, R. (2016). Política de acción afirmativa, su repercusión en la Universidad Politécnica Salesiana. Caso: indígenas de Quilloac. *Revista Cubana de Educación Superior*, 2, 139-153. <https://bit.ly/3atIcpR>
- Larrea, C. (2013). Desarrollo social, desigualdad y pobreza. En SENPLADES. *Atlas de las desigualdades socioeconómicas del Ecuador* (pp. 22-48). SENPLADES.
- Llorente, J., Kantasalmi, K. y Simón, J. (2010). *Aproximando el conocimiento indígena. Complejidades de los procesos de investigación*. Universidad de Helsinki.
- López, L. y Küper, W. (1999). La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 20, 17-85.
- Luna, M. (2012). En busca del sentido de la educación ecuatoriana. En *Educación y buen vivir: reflexiones sobre su construcción* (pp. 55-61). Contrato Social por la Educación.
- Macas, L. (2000). ¿Cómo se forjó la Universidad Intercultural?. *Boletín ICCI-ARY Rimay*, 19. <https://bit.ly/2TaQOf6>
- Madrid, T. (2019). El sistema educativo de Ecuador: un sistema, dos mundos. *Revista Andina de Educación*, 2(1), 8-17. <https://bit.ly/2Tu2MPH>
- Mashinkiaish, J. (2012). *Etnoeducación Shuar y Aplicación del Modelo de Educación Intercultural Bilingüe en la Nacionalidad Shuar*. Universidad de Cuenca. <https://bit.ly/2PFBV2i>
- Mato, D. (2012). Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Constituciones, leyes, políticas públicas y prácticas institucionales. En Daniel Mato (coord.), *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Normas, políticas y prácticas* (pp. 17-98). IESALC.
- Mayorga, O. y Haboud, M. (2013). Geolingüística Ecuador: un estudio interdisciplinario sobre la vitalidad de las lenguas ancestrales del Ecuador. En Marleen Haboud y Nicholas Ostler (eds), *Voces e imágenes de las lenguas en peligro* (pp. 137-144). Ediciones Abya-Yala, Universidad Politécnica Salesiana, Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Foundation for Endangered Languages.
- Ministerio de Educación. (2010). *Proyecto Fortalecimiento de la Educación Intercultural Bilingüe 2011-2014*.
- Ministerio de Educación. (2013). *MOSEIB. Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe*. Quito: Ministerio de Educación.

- MINTEL/MINEDUC/SENESCYT. (2018). *Ecuador Intercultural. Programa TIC de formación ciudadana en pueblos y nacionalidades e interculturalidad*. <https://bit.ly/2TtGe1B>
- Moya, R. (2009). La interculturalidad para todo en América Latina. En Luis López (ed.), *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 21-56). Plural Editores.
- Murcia, M. (2016). *Percepción en la comunidad educativa sobre interculturalidad, igualdad de género y estereotipos sociales hacia colectivos tradicionalmente excluidos: un estudio pedagógico en cuatro unidades educativas de la provincia de Pastaza (Ecuador)* (Tesis de maestría). Universidad de Málaga. <https://bit.ly/2Tz4pvQ>
- Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe OREALC. (2017). *Inequidad en los logros de aprendizaje entre estudiantes indígenas en América Latina: ¿Qué nos dice TERCE?* OREALC. <https://bit.ly/2uEHKWe>
- Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe OREALC. (2019). *Conocimientos indígenas. Hacia un diálogo de saberes. Segundo informe*. OREALC, Ministerio de Educación Chile. <https://bit.ly/2VwFIII>
- Pazmiño, A. (2013). Sondeo de vitalidad de la lengua kichwa en comunidades serranas. En Marleen Haboud y Nicholas Ostler (eds), *Voces e imágenes de las lenguas en peligro* (pp. 227-231). Ediciones Abya-Yala, Universidad Politécnica Salesiana, Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Foundation for Endangered Languages.
- Quishpe, C. (2000). *Ciencia, conocimiento y producción en educación intercultural bilingüe. Perspectivas al año 2025*. Instituto de Altos Estudios Nacionales.
- Reyes, C. (2017). *Fortalecimiento del Estado. Educación y conflicto durante la Revolución Ciudadana (2007-2014)* (tesis de maestría). FLACSO Ecuador. <https://bit.ly/2x0HYbc>
- Rivera, J. (2018). La malnutrición infantil en Ecuador: Una mirada desde las políticas públicas. En *Revista de Estudios de Políticas Públicas*, 5(1), 89-107. Universidad de Chile. <https://bit.ly/2wegvSV>
- Rivera, S. (14 de octubre 2018). Ponencia en la XVIII Feria Internacional del Libro. En S. Rivera y S. Federici. *Parte 1. Conversatorio Silvia Rivera Cusicanqui y Silvia Federici. FIL Zócalo CDMX* <https://bit.ly/3cosQ7s>
- Rodríguez, M. (2018). Construir la interculturalidad. Políticas educativas, diversidad cultural y desigualdad en Ecuador. *Íconos*, 60, 217-236. FLACSO Ecuador. <https://bit.ly/2TspuYB>
- Salinas, V., Bilsborrow, R. y Gray, C. (2020). Cambios socioeconómicos en el siglo XXI en poblaciones indígenas amazónicas: retos actuales. *Estudios Demográficos y Urbanos*, 103(35), 83-116. <https://bit.ly/2VzneS3>
- Samaniego, J. (2013). Educación. En SENPLADES, *Atlas de las desigualdades socioeconómicas del Ecuador* (pp. 54-68). SENPLADES.
- Santillán, M. y Chimba, L. (2016). *Ishkay Yachay. Propuesta de educación intercultural bilingüe para vigorizar los saberes ancestrales andinos en equivalencia con la modernidad*. Yachay Wasi, Fundación Pakarina Sisari.

- Sierra, N. y Tibán, A. (2015). *La educación intercultural bilingüe en el Ecuador: historia, balance y perspectivas*. <https://bit.ly/3ckQVw7>
- Universidad Estatal Amazónica UEA. (2015). *Reunión con las nacionalidades indígenas*, viernes 22 de mayo del 2015. UEA.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia UNICEF. (2009a). *Enfoque pedagógico del aula unidocente en las nacionalidades amazónicas del Ecuador*. Quito: UNICEF.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia UNICEF. (2009b). *Estado del Arte: La Producción de Material Educativo para la Educación Intercultural Bilingüe en Bolivia, Ecuador y Perú*. Lima: UNICEF.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia UNICEF. (2009c). *La Formación Inicial y la Capacitación de Docentes en Servicio para la Educación Intercultural Bilingüe en Bolivia, Ecuador y Perú*. Lima: UNICEF.
- Ushigua, L. y Ushigua, J. (2014). *Repercusiones del nuevo modelo de gestión educativa del ministerio de educación en la dirección de educación de la nacionalidad sapara*. (Tesis de licenciatura). Universidad de Cuenca. <https://bit.ly/3ckQVw7>
- Valeš, M. (2013). Vitalidad de la lengua shuar y actitud de los hablantes hacia su lengua vernácula. En Marleen Haboud y Nicholas Ostler (eds), *Voces e imágenes de las lenguas en peligro* (pp. 129-136). Ediciones Abya-Yala, Universidad Politécnica Salesiana, Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Foundation for Endangered Languages.
- Vernimmen, G. (2019). Educación Intercultural Bilingüe en Ecuador: Una revisión conceptual. *Alteridad*, 14(2), 162-171. <https://bit.ly/2TwER28>
- Viteri Gualinga, C. (2002). Visión indígena del desarrollo en la Amazonía. *Polis*, 3. <https://bit.ly/2TchGeD>
- Viveros, J. y Moreno, T. (2014). El enfoque intercultural bilingüe y su impacto en la calidad de la educación indígena: estudio de caso. *Ra Ximhai*, 3(10), 55-73. Universidad Autónoma Indígena de México. <https://bit.ly/2Tq9Mxf>
- Walsh, C. (2008). Interculturalidad y Plurinacionalidad: Elementos para el debate constituyente. *Revista Yachaykuna*, 8, 36-71. Instituto Científico de Culturas Indígenas.

CAPÍTULO III

Del discurso hacia la estructura: interculturalidad en las universidades amazónicas

Ruth Arias-Gutiérrez

Manuel Pérez

Paola Pozo

Introducción: el reto de la interculturalidad en sociedades inequitativas

Desde el enfoque de la interculturalidad como proceso vivencial educativo, histórico, alternativo y político de decolonización, que emerge de la necesidad de una transformación de las estructuras, instituciones y relaciones de la sociedad, este capítulo analiza la reciente presencia de instituciones de educación superior en la Amazonía ecuatoriana, la creación de mayores posibilidades de acceso a la universidad para jóvenes de culturas minorizadas, y enfoca experiencias que edifican la interculturalidad en la Universidad Estatal Amazónica (UEA).

La interculturalidad está referida en la Constitución de la República del Ecuador, para el país en su conjunto y no solo para pueblos indígenas; aparece como eje central de un Estado Pluricultural, pero no logra encontrar caminos para su realización (Ramón, 2019). Ocurre en la relación entre culturas cuyo pensamiento y mundos simbólicos diferentes dialogan entre sí, construyen identidades y reconocimiento del otro; ocurre por hechos dinámicos, en permanente cambio y construcción, sin anulación ni subordinación mutua (Albó y Anaya, 2004; Ortiz, 2019; Walsh, 2014). La interculturalidad debe reconocer y aceptar el pluralismo cultural como una realidad y contribuir a la construcción de sociedades en las que la igualdad de derechos sea el estandarte (Escarbajal, 2011).

Interculturalidad aparece en documentos de planificación nacional, en los fines de la UEA, según su estatuto (UEA, 2022, art. 8, 187); es un discurso recurrente en narrativas institucionales, una demanda —de

la diversidad de pueblos y nacionalidades que habitan el país— con la aspiración de diálogo cultural fértil que invoca el reconocimiento social, igualdad, aceptación y armonía entre todos los grupos en la sociedad, con una comprensión de la cosmovisión de los demás, en aprendizajes mutuos, en horizontes de decolonización antropológica, académica y de la vida misma (Guerrero, 2019, p. 146).

Desde su creación en la década de 1980, la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE) lucha por el fortalecimiento de la Interculturalidad y el respeto a la Educación Intercultural Bilingüe; en el último levantamiento de junio de 2022, llamado del Inti Raymi, se mantienen estas demandas, junto con otras de carácter socioeconómico y estructural, y se incorpora la petición de garantía del acceso de la juventud a la educación superior y el mejoramiento de la infraestructura en escuelas, colegios y universidades (CONAIE, 2022). El planteamiento indígena de interculturalidad no se reduce a la educación y no es funcional al sistema capitalista neoliberal, abarca toda la estructura de la sociedad, “como la misma CONAIE propone, debe juntar las fuerzas sociales vivas en su diferencia y diversidad, dar cabida a ‘otras’ maneras de concebir y edificar, no solo lo propio indígena, sino también lo (pluri)nacional, y asumir en la práctica real, el principio y la apuesta de la interculturalidad liderando, desde su sabiduría e insurgencia milenaria, un nuevo orden político y social para todos” (Walsh, 2008, p. 19).

Condiciones de inequidad y explotación, marcadas por estructuras complejas, estratificadas y asimétricas, son herencia colonial que han sometido a pueblos y nacionalidades, que, sin embargo, conservan la fortaleza de la identidad y la cultura (Ayala Mora *et al.*, 2008, pp. 9-71). Aunque persisten diferentes culturas, por centurias, la injusticia social que aún afrontan los pueblos indígenas en Latinoamérica es estructural y estructurante (Turbino, 2019), de ahí que los procesos interculturales implican construir estructuras socioeconómicas menos inequitativas, las cuales afectan especialmente a las poblaciones rurales, indígenas, amazónicas.

Los jóvenes aspiran ingresar a la universidad, si no pueden hacerlo por razones económicas, si hay un logro educativo incompleto o

no pueden acceder a la educación básica y de bachillerato, habrá una incidencia de 25 % en la tasa de pobreza multidimensional, por no poder satisfacer la dimensión “educación” (Instituto Nacional de Estadística y Censos-INEC, 2022, pp. 22-23). La Tasa de Pobreza Multidimensional (TPM) corresponde al porcentaje de personas que viven en hogares que tienen privaciones en una tercera parte o más de los indicadores ponderados de i) educación (25 %), ii) trabajo y seguridad social (25 %), iii) salud, agua y alimentación social (25 %), iv) hábitat, vivienda y ambiente sano (25 %). La dimensión educación tiene como indicadores: inasistencia a la educación básica y de bachillerato entre los 5 y los 17 años, no acceso a la educación superior por razones económicas entre los 18 y los 29 años, y, logro educativo incompleto entre los 18 y 64 años (INEC 2022, p. 23).

El INEC (2022, p. 4) indica que la pobreza por ingresos es sinónimo de carencia y privación, limita a una persona para alcanzar un mínimo nivel de vida. En Ecuador, a diciembre de 2021, la pobreza por ingresos alcanzó el 27,7 % y la pobreza extrema el 10,5 %; a nivel rural llegó al 42,4 %, mientras que, la pobreza extrema fue de 20,3 %; una persona pobre por ingresos, para diciembre 2021, es quien percibe un ingreso familiar per cápita menor a USD 85,60 mensuales y pobre extremo si percibe menos de USD 48,24 (INEC, 2022, pp. 4-6).

Una persona es pobre por necesidades básicas insatisfechas (NBI) si pertenece a un hogar que presenta carencias en la satisfacción de al menos una de sus necesidades básicas representadas en cinco componentes: i) calidad de la vivienda, ii) hacinamiento, iii) acceso a servicios básicos, iv) acceso a educación, v) capacidad económica. Cada dimensión tiene un indicador de carencia asociado el cual se identifica a nivel de hogar y se analiza a nivel de persona. En diciembre de 2021, la pobreza por necesidades básicas insatisfechas fue de 33,2 % a nivel nacional; 22,0 % en el área urbana, y 57,0 % en el sector rural (INEC, 2022, pp. 18, 20).

Todos los indicadores de pobreza afectan más a las zonas periféricas: la Amazonía y las zonas rurales (INEC, 2022); zonas con mayor concentración de pueblos y nacionalidades indígenas, donde el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) implementado para la educación básica y de bachillerato, ha afrontado diversas contradicciones respecto a

una educación culturalmente pertinente y de calidad (Hohenthal y Minoia 2021). La educación superior tiene menos avances en interculturalidad que los otros niveles de formación; los estudiantes indígenas y afrodescendientes acceden y culminan los estudios en condiciones alarmantemente inequitativas (Mato, 2008); “las políticas para modificar la educación superior monocultural necesitan enfrentar problemas estructurales de la población a la que pretenden servir” (Cuji, 2012, p. 236).

El ente rector de la política pública de la educación superior en el país —la Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESCYT)— junto con la UNESCO (SENESCYT y UNESCO, 2015), reproducen el discurso de la construcción de la igualdad en la educación superior, con fundamentos en la interculturalidad: proponen 38 lineamientos para transversalizar los ejes de igualdad y ambiente, entre los cuales están el reconocimiento, conocimiento, preservación e investigación sobre lenguas originarias, saberes ancestrales, aportes del conocimiento intercultural en todos los programas académicos, promoción de procesos de vigilancia y veeduría de discriminación étnica e igualdad en áreas de influencia e intermediaciones de las instituciones; diagnósticos sobre desigualdades étnicas en las instituciones; sistemas de estadísticas e indicadores sobre acceso, permanencia y egreso de pueblos y nacionalidades indígenas en estudiantes, académicos y personal administrativo. Los lineamientos incluyen investigación, formación con la perspectiva intercultural, trabajo de vinculación con la sociedad, gestión y acciones afirmativas para que los estudiantes puedan acceder, permanecer y culminar sus carreras (SENESCYT y UNESCO, 2015).

Hay un desafío no resuelto entre el discurso intercultural y la cotidianidad de la institucionalidad pública enclavada en estructuras socioeconómicas inequitativas, por lo que, con el objetivo de evaluar el acceso de pueblos y nacionalidades minorizadas, a la educación superior y en la Amazonía, en este capítulo se presenta 1) la demanda de acceso a la educación superior de pueblos y nacionalidades, 2) la oferta de educación superior en la Amazonía ecuatoriana, 3) la evolución de la matrícula por autoidentificación étnica y los intentos locales de construcción de procesos interculturales en la Universidad Estatal Amazónica (UEA).

Materiales y métodos

En primer lugar, se realiza un análisis documental de la información nacional de la SENESCYT y UNESCO (2015) y la Dirección de Nivelación de la SENESCYT (2020) sobre la oferta, la demanda y acceso nacional a la educación superior en general y de pueblos y nacionalidades Indígenas. Los datos del segundo semestre 2017 (septiembre 2017-febrero 2018) al segundo semestre 2019 (septiembre 2019-febrero 2020) provienen de los registros administrativos del Sistema Nacional de Admisión y Nivelación que gestiona la Subsecretaría de Acceso a la Educación Superior de la SENESCYT (2020); fueron proporcionados por la coordinación de saberes ancestrales de la SENESCYT, por solicitud de los investigadores y están actualizados a febrero 2020. El análisis de los datos, confrontado con la información local, la información bibliográfica de períodos precedentes y la publicada en internet por el ente oficial Sistema Nacional de Nivelación y Admisión de la SENESCYT, permiten observar la oferta de educación superior. La investigación se focaliza en la región amazónica ecuatoriana.

En segundo lugar, a partir del sistema de información académico docente de la UEA —que contiene la estadística de los datos de interés— se estudia la evolución de la matrícula por autoidentificación étnica.

En tercer lugar, mediante observación directa y participante, se analizan los intentos locales de construcción de procesos interculturales en la UEA, que ocurren en una realidad cultural y naturalmente compleja, por el escenario en que se desarrollan, donde la diversidad de poblaciones indígenas, rurales y sub-urbanas que provienen de procesos de colonización tienen interés de acceso a la universidad en el territorio. Se analiza la dinámica de las relaciones interculturales, se reporta la interacción social durante el estudio y colecta de datos, en la comprensión de que cada sujeto en el ámbito de estudio tiene su propia percepción y construye su propia realidad (Yin, 1994; Arzaluz, 2005; Díaz *et al.*, 2011; Jiménez-Chaves, 2012); se comparan los lineamientos específicos propuestos en los documentos por la SENESCYT-UNESCO (2015) para la transversalización de la igualdad en la Educación Superior, con la información de los procesos curriculares y extracurriculares documentados

en el ámbito de la investigación, para determinar percepciones sobre la construcción de procesos interculturales desde abajo, en la estructura universitaria.

La observación participante ha permitido a los investigadores insertarse en las experiencias del grupo de análisis, para una mejor comprensión y contacto directo con el fenómeno en estudio, de manera que las percepciones de quien observa se amplían con las de los sujetos participantes y logran disminuir la subjetividad de un solo punto de vista (Vitorelli *et al.*, 2014, pp. 75-79).

Resultados

Se presenta la demanda de acceso de pueblos y nacionalidades minorizadas a la educación superior pública, a nivel nacional, luego se analiza el papel de las instituciones públicas que tienen oferta académica en la región amazónica, en relación con el territorio en el que están instaladas y en el que se manifiesta la diversidad cultural que puede propiciar procesos interculturales entre pares. Finalmente se enfoca la evolución de la matrícula de estudiantes de pueblos y nacionalidades minorizadas de la Universidad Estatal Amazónica y los intentos de los estudiantes, desde sus propios espacios, por construir interculturalidad.

Demanda y acceso a la educación superior de pueblos y nacionalidades minorizadas

La educación superior en el país es ofrecida por 30 universidades y escuelas politécnicas públicas, 26 universidades particulares, 85 institutos superiores técnicos tecnológicos y conservatorios públicos y 92 institutos superiores técnicos, tecnológicos y conservatorios particulares; son 2159 carreras disponibles. Cada institución determina sus cupos, modalidad, jornada, puntaje de referencia de ingreso, entre otros aspectos institucionales. Aunque no hay restricciones de acceso por ubicación geográfica, se planifica el primer semestre de admisión para los bachilleres que en la región Costa podrían iniciar su educación superior en marzo, abril o mayo de cada año. El segundo semestre se planifica para los estudiantes

de las regiones Sierra y Amazonía que habiendo concluido su bachillerato deberían iniciar los estudios superiores en septiembre u octubre de cada año (SENESCYT, 2022). Debido a que la mayor parte de personas que se autoidentifican indígenas viven en las regiones Sierra y Amazonía, su demanda de cupos aumenta en cada segundo semestre. Así mismo, debido a que las personas que se autoidentifican como afrodescendientes y montubios viven mayoritariamente en la región Costa, su demanda de cupos es más alta en cada primer semestre (tabla 1).

Tabla 1

Personas que rindieron el examen “Ser Bachiller”, como aspirantes por pueblos y nacionalidades a un cupo para la educación superior, en primer y segundo semestres planificados por el Sistema de Admisión SENESCYT

Total aspirantes desde Pueblos y Nacionalidades	II Semestre 2017 (septiembre 2017-febrero 2018)	I Semestre 2018 (marzo-agosto 2018)	II Semestre 2018 (septiembre 2018-febrero 2019)	I Semestre 2019 (marzo-agosto 2019)	II Semestre 2019 (septiembre 2019-febrero 2020)
	16 310 (100 %)	23 259 (100 %)	22 872 (100 %)	24 708 (100 %)	21 098 (100 %)
Afrodescendiente	3495 (21,43 %)	9958 (42,81 %)	8040 (35,15 %)	9583 (38,79 %)	6344 (30,07 %)
Indígena	7901 (48,44 %)	4396 (18,90 %)	9068 (39,65 %)	4957 (20,06 %)	8496 (40,27 %)
Montubio	4214 (25,84 %)	8135 (34,98 %)	5155 (22,54 %)	9.466 (38,31 %)	5759 (27,30 %)
Otro	700 (4,29 %)	770 (3,31 %)	609 (2,66 %)	702 (2,84 %)	499 (2,37 %)

Nota. SENESCYT, Subsecretaría de Acceso a la Educación Superior, Coordinación de Saberes Ancestrales (2020).

El proceso previo al ingreso en la educación superior implica postulación por parte de los aspirantes, asignación de cupo por el ente rector SENESCYT y aceptación del cupo por el aspirante. Del 2017 al 2019 se observa un incremento en el número de aspirantes por pueblos y nacio-

nalidades, a un cupo en la educación superior. La cifra corresponde a un 8,5 % de los 247 682 aspirantes registrados a nivel nacional el segundo semestre del 2019, que a su vez representa más del doble de los 97 818 aspirantes que postularon en el segundo semestre de 2012 por un cupo, con la rendición de examen (SENESCYT, Dirección de Nivelación, 2020), cuando empezó a utilizarse el sistema de postulación por cupos. Para 2019 se reporta un 60 % de aspirantes que a nivel nacional alcanzan un cupo dentro del sistema de educación superior pública del país (SENESCYT, Dirección de Nivelación, 2020). Del total con autoidentificación por pueblos y nacionalidades, 29 % son afroecuatorianos, 41 % indígenas, 30 % montubios (SENESCYT, Subsecretaría de Acceso a la Educación Superior, Coordinación de Saberes Ancestrales, 2020).

Para el segundo semestre 2019, del total de aspirantes indígenas, el 78 % pertenecen a la nacionalidad kichwa de la Sierra, el 14 % a la nacionalidad kichwa de la Amazonía, el 6 % a la nacionalidad shuar y el 2 % restante a las demás nacionalidades de la Amazonía y Costa. Se asigna cupo a un 76 % de aspirantes kichwa de la Sierra, 16 % a kichwa de la Amazonía, 6 % a aspirantes shuar y 2 % entre las nacionalidades tsáchila y chachi. Del total de personas asignadas que pertenecen a pueblos y nacionalidades indígenas, el 74 % aceptó un cupo.

La oferta de educación superior en la Amazonía ecuatoriana: universidades en territorios interculturales

La oferta académica de tercer nivel en las seis provincias de la región amazónica ecuatoriana, estaría a cargo de 13 instituciones de educación superior; tres universidades públicas, dos particulares, seis institutos superiores públicos y dos particulares (SENESCYT, 2022) (tabla 2). Los institutos, la Universidad Estatal Amazónica y la Universidad Regional Ikiem están instalados en provincias amazónicas; las otras universidades ofrecen carreras en provincias amazónicas desde sus sedes matrices en la región Sierra.

Tabla 2*Oferta académica de educación superior en las provincias amazónicas (2019)*

Provincias amazónicas	Universidades públicas	Universidades particulares y cofinanciadas	Institutos Superiores Públicos	Institutos Superiores Particulares
Morona Santiago	Escuela Superior Politécnica de Chimborazo (cuatro carreras)	Universidad Católica de Cuenca (cinco carreras)	Instituto Superior Tecnológico Limón (dos carreras) Instituto Superior Tecnológico Sucúa (dos carreras)	
Napo	Universidad Regional Amazónica Ikiam (siete carreras)		Instituto Superior Tecnológico Tena (tres carreras)	
Orellana	Escuela Superior Politécnica de Chimborazo (cuatro carreras)			Instituto Superior Tecnológico Oriente (siete carreras)
Pastaza	Universidad Estatal Amazónica (siete carreras)	Universidad Regional Autónoma de los Andes (cuatro carreras)	Instituto Superior Pedagógico Canelos-Bilingüe Intercultural (una carrera) Instituto Superior Tecnológico Francisco de Orellana (tres carreras)	
Sucumbíos	Universidad Estatal Amazónica (dos carreras)			Instituto Superior Tecnológico Crecermas (cuatro carreras)
Zamora Chinchipe	Universidad Estatal Amazónica (dos carreras)		Instituto Superior Tecnológico Primero de Mayo (dos carreras)	

Nota. SENESCYT (2022).

Pese a no ser reportada en la tabla 2, se considera que la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas *Amawtay Wasi*, con sede en Quito, tiene influencia en la Amazonía, por ser una iniciativa de pueblos y nacionalidades Indígenas representados en la CONAIE (Amawtay Wasi, 2001), un “proyecto epistémico de los movimientos indígenas” del país (Illicachi, 2015, p. 218); creada en 1996, aprobada legalmente en 2004, intervenida en 2011 por el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES) según criterio de bajos estándares de calidad; clausurada en 2013 (García, 2017; Krainer *et al.*, 2017) fue reabierta con la reforma de la Ley Orgánica de Educación Superior en agosto de 2018, con un plazo de institucionalización por el cual está empezando a operar desde 2022. *Amawtay Wasi* implica un proyecto epistemológico intercultural, con modalidades de estudio en la comunidad e integración de actores académicos como sabios para impartir la educación.

La Universidad Ikiam fue creada en 2013 y para 2022 reporta servicios a cerca de 1400 estudiantes en su sede matriz en Napo, aunque su proyección inicial como institución regional fue mantener sedes en otras provincias. El 44,24 % de sus estudiantes proviene de la región amazónica. El 61 % de estudiantes cursarían las carreras de ciencias del agua y biotecnología, el resto se distribuye entre las seis carreras restantes (Ikiam, 2022).

La UEA, creada en 2002, para fines del período académico 2021-2022 tiene más de 4000 estudiantes matriculados en siete carreras de grado, sin contar el centenar de maestrantes en los cinco programas de postgrado autorizados; un 80 % de estudiantes proviene de la región amazónica.

Al considerar la relación entre las universidades y los territorios donde están asentadas, se aprecia que la Universidad Intercultural *Amawtai Wasi* ha sido concebida para el ejercicio intercultural, su sede permanece en Quito, la capital de la República, donde predomina la cultura urbana, la centralidad del poder político de la nación; plantea instalar sedes en diferentes regiones, incluida la Amazonía, para tener contacto directo con las poblaciones locales. Ikiam y la Universidad Estatal Amazónica, están ubicadas e impulsadas por una territorialidad que alberga una alta diversidad natural, cultural y diferentes flujos de colonización;

si bien han sido fundadas con las características convencionales de la universidad pública y no para el ejercicio intercultural estricto, han tenido que adaptarse a los procesos interculturales que traen sus diversos actores desde dentro y fuera de la región amazónica, y han tenido que responder al encargo dado por la sociedad desde el contexto territorial rural, de provincia amazónica, como periferia. Otras universidades públicas, como la FLACSO, o carreras de la Universidad Politécnica Salesiana, la Universidad de Cuenca y la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, en función de algunos de sus programas y del laboratorio intercultural, adaptaron su estructura a las corrientes interculturales por conciencia social. La UEA posee el factor territorial propicio para el fortalecimiento del ejercicio intercultural y la disposición institucional conducente a la interculturalidad pudiera adoptarse paulatinamente.

La territorialidad es inherente a las nacionalidades indígenas, pero la movilidad de estudiantes desde los diferentes rincones del territorio ecuatoriano, ocasionada por los procesos de admisión a la educación superior, provoca mayor interacción e involucra reafirmación o resignificación de la cultura e identidad. En universidades ubicadas en un contexto urbano y/o metropolitano, la identidad cultural tiende a homogenizarse, ocultarse y diluirse, por tanto, el tratamiento de lo intercultural, postula por una visión de construcción, condicionada por abordajes metódicos, epistemológicos, filosóficos, incluso posiciones sociológicas, que crean “laboratorios” para tratar a la interculturalidad; mientras que en el contexto de provincia amazónica, la interculturalidad es vivencial y se la encara en el día a día con aciertos y desaciertos, constituyendo una generación espontánea de nuevos epistemes configurados por el territorio.

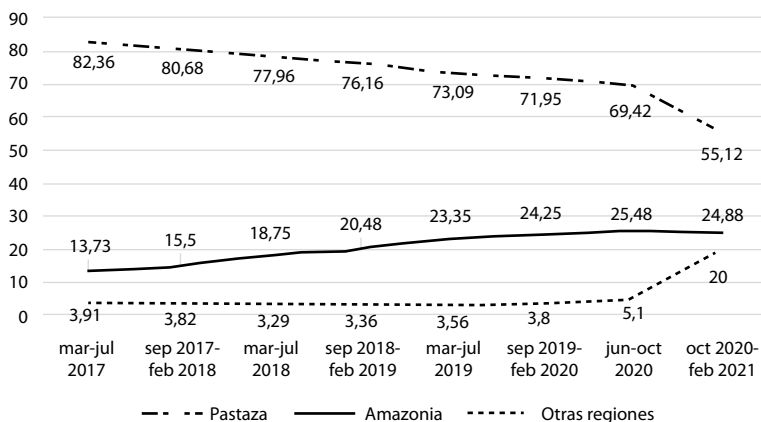
UEA: matrícula por autoidentificación étnica y desafíos para una estructura institucional que sostenga al diálogo intercultural

Muchos estudiantes declaran ser la primera generación en acceder a la universidad. La presencia de la universidad en un territorio dinamiza el acceso de la población local a sus predios y otorga facilidades para que estudiantes —que se autoidentifican como miembros de pueblos y nacionalidades accedan en una proporción mayor a las universidades regionales,

opción que es más difícil respecto a otros territorios, en función de los costos de mantenimiento por alimentación, transporte, vivienda, a pesar de matricularse en universidades públicas, que respetan la gratuidad de la educación. La población estudiantil en la UEA proviene especialmente de Pastaza y la región amazónica (figura 1). La cuarentena por la pandemia de Covid-19, declarada en marzo de 2020, obligó al confinamiento en los hogares, estudio por plataformas virtuales y al cambio de fechas de inicio y finalización de los períodos académicos ordinarios.

Figura 1

Evolución de la matrícula, en porcentaje, según el lugar de residencia de estudiantes



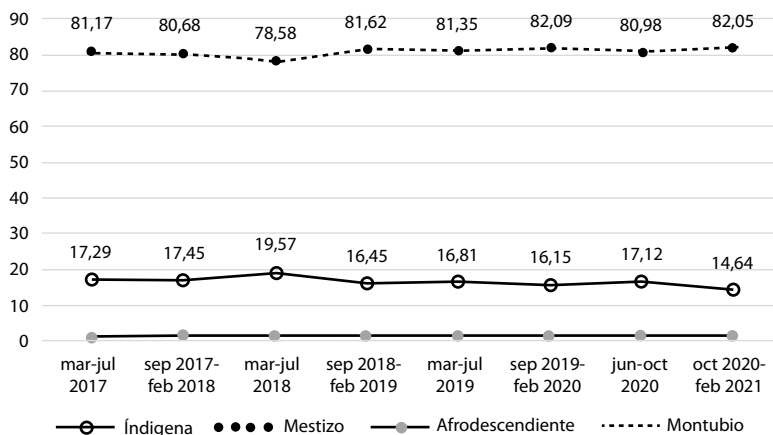
Nota. Sistema de Información Académico Docente (SIAD) de la UEA.

Los resultados del proceso de admisión al segundo período académico 2020, reportado por la Subsecretaría de acceso a la educación superior, refiere que, para el segundo período académico 2020, un 35,76 % de estudiantes de la UEA provienen del quintil más pobre; 58,33 % provienen de los quintiles 1 y 2, lo que evidencia la necesidad de mantener educación pública accesible en territorio amazónico. Hay eventualmente pocas quejas de discusiones por discriminación y más esfuerzos propios, de la comunidad universitaria, por conocer y entender de forma auténtica, el debido respeto intercultural, entre pares.

La evolución de la matrícula por autoidentificación étnica del período marzo 2017-julio 2017 a octubre 2020-febrero 2021 (figura 2) muestra prevalencia de personas autoidentificadas como mestizas-blancas. Provenientes mayoritariamente de la región Costa, las personas autoidentificadas montubias registran porcentajes apenas perceptibles de 0,15 % a 0,09 y las personas autoidentificadas como afrodescendientes, negras y mulatas, registran porcentajes de matrícula entre 1,25 % a 1,43 en el período analizado, mientras que estudiantes con autoidentificación indígena mantienen un promedio de 16,9 % en una matrícula que disminuye de 19,57 % en el período académico marzo-julio 2018, a 14,64 % en el período académico octubre 2020-febrero 2021, cuando la pandemia del Covid-19 obligó a cerrar las instalaciones y realizar clases por entornos virtuales, involucrando una región poco abastecida de caminos, infraestructura, internet, recursos monetarios, pese a que la región amazónica ha sido fuente de ingresos para el Estado ecuatoriano, por las actividades extractivas, principalmente petróleo, desde 1972.

Figura 2

Evolución de matrícula por autoidentificación (período marzo-julio 2017 a octubre 2020-febrero 2021)



Nota. Sistema de Información Académico Docente (SIAD) de la UEA.

No obstante el reconocimiento general de la diversidad cultural y natural de la región, que en ocasiones parece un mero folclorismo, no se encuentra un consistente contenido de la sabiduría local o los conocimientos eco culturales, en las programaciones formales de estudios en la universidad. La institucionalidad pública estatal se ve impedida formalmente de reconocer efectivamente el saber y aporte de las naciones originarias, por ejemplo, no puede hacer un pago a un sabio indígena, a una persona que tiene un conocimiento, información o experiencia determinante, si esta persona no es un funcionario público o si no tiene un determinado título reconocido académicamente. Los esfuerzos de estructuración social en la interacción territorialidad e interculturalidad en la región amazónica, se gestan en actividades curriculares y extracurriculares definidas, como puede observarse a continuación.

Estructuración Social en la UEA, la interacción territorialidad e interculturalidad

Provenientes de diferentes orígenes, en la comunidad académica de la UEA, surgen iniciativas de acogida, solidaridad, conocimiento, comprensión, apropiación del respeto a las naciones originarias, sus culturas, territorios y ambientes de lucha contra procesos extractivistas.

La UEA cumple 27 de los 38 lineamientos propuestos por la SENES-CYT y la UNESCO (2015) en el documento “Construyendo Igualdad en la Educación Superior, Fundamentación y lineamientos para transversalizar los ejes de igualdad y ambiente”. Al interior de la UEA se muestran pautas para entender la interculturalidad, la necesidad de trabajar por la integralidad del territorio amazónico y sus pueblos. Por ejemplo, se ha empezado con información estadística que permita comprender la situación étnica y socioeconómica de los estudiantes; se empezó a diagnosticar la igualdad y desigualdad de oportunidades entre estudiantes, docentes y personal administrativo; se mantiene trabajo de investigación relacionado a Plurinacionalidad y Saberes Ancestrales, a través de proyectos de investigación que al menos tratan de promover el reconocimiento de la sabiduría indígena y su implementación en los programas de asignaturas y carreras; se mantienen en el currículo educativo asignaturas de Saberes

Ancestrales, Antropología, Lenguas Indígenas, entre otras iniciativas y convenios de colaboración con las organizaciones representativas de las naciones originarias.

En otra iniciativa de promoción de los conocimientos interculturales, reconocida como ejemplo de buena práctica de educación intercultural en el país, por la Oficina Regional de la UNESCO en Quito, se desarrolla en la UEA desde 2016, el llamado “Festival antropológico”, en el que los estudiantes exponen sus trabajos para incrementar el conocimiento y valor que dan a las nacionalidades indígenas, los saberes ancestrales, y la cultura popular amazónica, por medio de la investigación, el vínculo con la comunidad, y la difusión.

Como actividad generada principalmente desde los jóvenes estudiantes, destaca la formación propia y el funcionamiento del Colectivo Retomando Raíces, como iniciativa extracurricular creada para resistir a la asimilación cultural de las y los estudiantes que se auto identifican pertenecientes a pueblos y nacionalidades Indígenas y rescatar los conocimientos y saberes ancestrales dentro del espacio urbano. El Colectivo Retomando Raíces inició en 2015 con cuatro estudiantes y, paulatinamente, creció su capacidad de convocatoria. En 2016, consiguieron un reconocimiento —de la SENESCYT y de la UNESCO— a su propuesta de acción. Muestra experiencias interculturales distintivas, mediante la recreación de prácticas tradicionales, charlas sobre cultura, salud sexual y reproductiva y espacios de terapia alternativa para enfrentar la violencia sexual.

En el Colectivo Retomando Raíces se mantiene viva la solidaridad y respeto; colectivamente trabajan por la inclusión, la acogida a los jóvenes que ingresan a la universidad y provienen de diferentes pueblos y entornos rurales. Los jóvenes de este Colectivo realizan la cultura de paz y fortalecen la resiliencia contra cualquier tipo de discriminación. Eventos regulares de celebración de la vida, difusión de culturas, invitación y discusión con líderes populares, son parte de sus actividades.

Hasta la influencia de la pandemia Covid-19, el Colectivo Retomando Raíces sumó un número creciente de miembros, 50 indígenas de la mayoría de las naciones originarias de la Amazonía, así como estudiantes no indígenas de otras regiones del país, tanto hombres como mujeres. Una



de las prácticas de grupo que se realiza con frecuencia es la ceremonia “wayusa upina”, o “toma de wayusa”, un rito social con una enorme carga espiritual, propio de los pueblos amazónicos, con el propósito de estrechar lazos entre los partícipes.

Actualmente es un grupo cohesionado que se auto-conduce y organiza de manera espontánea, manteniendo la horizontalidad y el estímulo hacia una convivencia estudiantil intercultural. La existencia y evolución del Colectivo Retomando Raíces, es la clara evidencia de que la suficiencia y pertinencia de los instrumentos oficiales que buscan la transversalización de la interculturalidad en la educación superior es limitada, por invisibilizar en el instrumento una construcción de tal naturaleza.

Discusión

A nivel nacional hay demanda creciente de los jóvenes bachilleres por obtener un cupo para estudios en las instituciones de educación superior públicas que están bajo gestión de la SENESCYT, mientras que los cupos en las instituciones privadas dependen de cada institución superior y se relaciona con sus costos y autonomía.

Se incrementó la demanda de cupos de acceso de pueblos y nacionalidades minorizadas a la educación superior pública en números absolutos, pero decreció en términos porcentuales para los aspirantes indígenas. Mientras el 6,3 % de la población general tiene un título de educación superior, con un 1,5 % de profesionales indígenas con grado académico, según el último censo nacional (INEC, 2010), para 2020 se mantiene el 1,5 % de títulos universitarios y politécnicos registrados con autoidentificación étnica indígena (SENESCYT, 2020), como confirmación de las escasas oportunidades de acceso de los pueblos Indígenas a la educación superior y por ende a un trabajo mejor remunerado.

La oferta de carreras universitarias en territorio amazónico empezó en 2002 con la instalación de la Universidad Estatal Amazónica, se amplió en 2013 con el funcionamiento de Ikiam, pero en términos de universidad intercultural, solo para 2022 se espera el funcionamiento de la Universidad Amawtay Wasi; en todos los casos se percibe que hay más demanda de cupos, de carreras y de instalación física de universidades

presenciales por parte de estudiantes, sus familias y territorios, pero no se observa la misma respuesta estatal de satisfacer las demandas de las poblaciones puesto que en lugar de fortalecer los presupuestos institucionales más bien se retira presupuesto a las universidades.

Pese a ser universidades convencionales, en el territorio amazónico se observa el ejercicio de la interculturalidad porque el territorio es culturalmente diverso, se desarrollan relaciones interinstitucionales que no pueden dejar de apreciar la diversidad; las interrelaciones son culturales y territoriales, con participación de lo tradicional, flexible y lo múltiple, porque la cultura es inherente al territorio, funcional y simbólico (Ortiz, 2019).

Los continuos e históricos procesos de colonización en la Amazonía amalgaman la sociedad en una suerte de colisión cultural por la variedad lingüística; ahí se insertan las instituciones de educación superior, sus profesores asisten al conocimiento directo de la diversidad a través de testimonios de estudiantes y se propicia el encuentro de jóvenes portadores de la diversidad cultural que caracteriza al país. Cada estudiante porta los rasgos de su procedencia; con el tiempo y la intensidad de interacción, cada uno, generalmente, se adapta y apropia del espacio académico y sus inmediaciones. Entre ellos, los estudiantes de pueblos y nacionalidades Indígenas pueden llegar a las Universidades e Institutos Técnicos y Tecnológicos Superiores, con limitaciones en el manejo de la lengua castellana y —provenientes de las zonas rurales más alejadas— pueden presentar dificultades iniciales en la adaptación al sistema de educación superior, que se superan cuando el ambiente de relación es apropiado.

Aunque la Universidad Estatal Amazónica no haya sido creada explícitamente como una universidad de interacción intercultural, su asentamiento en la región más diversa del país le sitúa como testigo de procesos interculturales (Arias-Gutiérrez y Minoia, 2023). Desde las comunidades y nacionalidades Indígenas hay expectativa —todavía no resuelta— de mayor incidencia de las nacionalidades Indígenas locales en la programación de estudios para acoger académicamente y fielmente la decolonización del saber e incorporar paulatinamente el pluralismo eco cultural, reivindicación de la articulación del contexto sociocultural como vía para una reparación de las desigualdades actuales y penetrantes

que caracterizan a la educación científica; inclusión de aspectos como la conciencia, actitudes, sensibilidad y comportamiento de los actores de la educación; didáctica que involucre otras formas de asumir la enseñanza de las ciencias y la comprensión de los aprendizajes de los estudiantes desde la diversidad cultural (Tobin, 2012; Pérez, 2014). Si bien la dinámica actual de la UEA carece de una perspectiva decolonial y tiene alineamiento con el sistema de educación superior marcado por las reglas, estándares y expectativas del control y la acreditación, su emplazamiento en la región, la incorporación de profesionales indígenas y la escucha atenta a la realidad diversa e intercultural que plantean las organizaciones indígenas de base, podría aportar al proceso intercultural, considerando la territorialidad, apuntando a un horizonte que potencialice otras formas de relacionarnos, porque “la interculturalidad más que ser un aspecto normativo, es un proceso vivencial” (Hernández, 2018, p. 189) y el carácter local, territorial de la universidad permite interacción entre orígenes diferentes.

Sin embargo, no es suficiente situarse en un territorio de diversidad cultural para acogerse al discurso repetitivo de la interculturalidad en la región y el país. El discurso es una creencia, práctica o conocimiento que construye una forma común de entender el mundo en los distintos contextos sociales en que fue formulado (Urrea *et al.*, 2013); el discurso de la interculturalidad es adoptado en la Constitución de la República a partir de la demanda de pueblos y nacionalidades, sin que se evidencie cambio en las estructuras de poder, sin decolonización, que es también parte de la demanda de los pueblos (Quijano, 2011). En el ámbito universitario se reproduce un discurso de interculturalidad sin reflexionar sobre las estructuras de poder colonial heredado. Se requiere trabajo académico, vivencial y una postura crítica para reconocer la colonialidad del poder, del saber y del ser (Guerrero, 2019).

Hay muchos procesos que en la Universidad Estatal Amazónica deben adelantarse con firmeza: percibir con respeto la sabiduría milenaria, simbólica y práctica de los pobladores Indígenas y amazónicos que han logrado preservar ecosistemas naturales, en función de sus patrones de vida, sus cosmovisiones; incorporar conocimientos culturalmente pertinentes en el currículo educativo de las carreras de grado y postgrado,

pertinentes al ambiente y a la convivencia entre pueblos diferentes, entre pobladores que acceden a espacios similares, que se ven amenazados por actividades industrializadas extractivistas. En general, en la demanda y acceso a la educación superior y en la responsabilidad de construcción de procesos interculturales en la Universidad Estatal Amazónica, se puede fortalecer lo ya creado y encarar la adopción sistemática de los conocimientos y prácticas adaptadas a la región, en las diferentes esferas de la sociedad, que inciden sobre el territorio.

Pese a que siempre se señala la autonomía universitaria, en la práctica, la entidad estatal está circunscrita a las normas estatales que pueden impedir o permitir cualquier paso, por ejemplo, la universidad no puede contratar un sabio y pagar un dinero por un proceso de facilitación metodológica si la persona no cuenta con formalidades reconocidas por los órganos de control.

Se observan inequidades entre los estudiantes, confirmada por justificaciones de estudiantes que no pueden dedicarse totalmente a sus estudios porque deben trabajar para mantenerse en la ciudad; sus familias, de entornos rurales, no siempre pueden brindarles todo el apoyo económico de permanencia en la urbe. La desestructuración histórica del tejido social de los pueblos originarios, vivida desde la conquista, persistiría hasta nuestros días como estructuras simbólicas de poder, que forman parte de la base epistemológica y de las formas del relacionamiento intercultural presentes, como “marcas” que generan inequidades y asimetrías perversas que legitiman jerarquías sociales históricas y estigmatizan al ser humano (Turbino, 2019); por no padecerlas los aspirantes a la universidad pueden esconder su identidad, afirmando ser mestizos por miedo a los prejuicios sociales.

Para propiciar la equidad y la interculturalidad en la educación superior, además de instrumentos conceptuales, técnicos, de gestión y de medición, se necesitan valores éticos compartidos, solidaridad, trabajo constante y comunitario, para modificar esquemas de pensamiento desde una pedagogía inclusiva (Rodríguez-Cruz, 2018). La gestión de un sistema educativo, exige una estructura que articule la implementación

de un proceso sumamente complejo y que implica desafíos en el ámbito pedagógico que aún no están resueltos.

Turbino (2019) explica que lo que no es funcional en la interculturalidad es crítico; mientras que Hernández (2018, p. 163), aclara que “el carácter funcional o crítico de la interculturalidad no se da por decreto, o por la asunción de un discurso, sino que depende de las prácticas concretas que se generan”. Si la interculturalidad debe trascender del discurso a la estructura, debe formarse con la suma de experiencias y otros conocimientos, que no se rigen por normas o construcciones de lo óptimo, sino más bien de la singularidad creativa de estudiantes, docentes, administrativos, personal de limpieza, investigadores que abren el pensamiento receptivo al aprendizaje y respeto mutuo.

Krainer y Guerra (2016, p. 53) analizan algunas prácticas en la formación docente frente a retos hacia una educación transformadora, encontrando salidas inéditas que tienen por horizonte al *Sumak Kawsay*, sin que esto se restrinja solo al sector indígena, sino sea un cisma de connotación nacional, tal cual lo expresa el art. 27 de la Constitución (Asamblea Nacional, 2008); por consiguiente, la tarea docente es una pieza clave y esencial que nutre al acompañamiento del proceso intercultural, por el cual se busca insertar en el modelo pedagógico: a) el respeto a los diferentes ritmos de aprendizaje; b) considerar aspectos psico-sociales; c) capacidad creativa; d) los conocimientos ancestrales y, e) la incorporación de otros saberes que aporten al desarrollo armónico humano y del medioambiente.

Docentes que apostaron y experimentaron la propuesta, dan su testimonio y aseveran que: “...No es fácil de hacer... Que no se quede en un discurso ideológico, sino que aterrice en las actividades del aula”, otros docentes de sistemas convencionales, mencionan problemas sustanciales luego de una revisión de las mallas curriculares “...temas como género, ciudadanía, interculturalidad no son temas que se trabajan en la formación docente” (Krainer y Guerra, 2016, p. 62).

La labor docente es la principal catalizadora del proceso intercultural, y como prioridad urgente está crear las herramientas pedagógicas adecuadas: “... son los docentes los que, en última instancia, deciden lo que

se aprende, o no, en el aula” ... “el currículo propone y el profesor dispone”; las implicaciones de la interculturalidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje se reduce a “un análisis escueto de la diversidad cultural del país...o a referencias superficiales sobre los ‘saberes ancestrales’”, mientras que no se discuten contenidos críticos; en general, solo queda una visión marginal de la interculturalidad en los programas de los cursos y los materiales didácticos (Granda, 2018, p. 162). A pesar de que la interculturalidad en la educación superior en el Ecuador fije sus metas bajo un enfoque de inclusión, al parecer, la experiencia indica que la profesionalización de estudiantes indígenas, dará la apertura de futuros profesionales que cultiven un tipo de interculturalidad crítica (Hernández, 2018).

El sistema UEA, desde su constitución, contó con la generación espontánea de actores clave que supieron dar lectura al significativo encuentro plurinacional que compone su escenario. El colectivo Retomando Raíces, formado entre los estudiantes, contó con el apoyo cercano de la Unidad Educativa Intercultural Bilingüe Amauta Ñanpi y sus maestros pioneros en la promoción de la identidad de los pueblos y nacionalidades (Martínez y Gutiérrez, 2018). Hay que proseguir la tarea siempre inconclusa de educar en la diversidad, desde el encuentro entre estudiantes, generando un papel en la educación intercultural, una convivencia fructífera intercultural, como un proceso pedagógico y socio-comunitario, aunque hay escasez de aportes pedagógicos dirigidos a espacios universitarios (Leiva y Gutiérrez, 2018).

El tránsito de lo funcional a lo crítico, depende de la disminución de una actitud de cumplimiento o exigencia, hacia una forma de relacionarse y construir libremente y con respeto desde las diferencias, producto del incentivo, entusiasmo y necesidad de participar. El colectivo, por ejemplo, no solo representa los aportes del accionar de la comunidad universitaria UEA para nuevos instrumentos oficiales con otra óptica, sino el nacimiento de la senda conducente hacia la interculturalidad crítica en la educación superior amazónica.

De manera que los predios de la academia pueden ser espacios de revitalización de la identidad de los pueblos y nacionalidades en la medida en que su proceso organizativo se fomente y respete y, proba-

blemente, esto pueda tener efectos sobre la configuración intercultural de las instituciones de tercer y cuarto nivel (Martínez y Gutiérrez, 2018).

Conclusiones

Este capítulo discute la demanda de acceso de jóvenes de la región amazónica a la educación superior, la oferta educativa disponible, cómo evoluciona el enrolamiento de jóvenes indígenas en la matrícula en la UEA y cómo los y las estudiantes generan procesos de interculturalidad. Hay demanda creciente de acceso a la educación superior de jóvenes de pueblos y nacionalidades, pero representan apenas el 8,5 % de los aspirantes a nivel nacional de todas las autoidentificaciones. El número de aspirantes indígenas (34 818) a un cupo para la educación superior, que rindieron examen en cinco procesos nacionales entre el segundo semestre de 2017 y el segundo semestre de 2019, es similar al número de aspirantes montubios (32 729) y afrodescendientes, mulatos y negros (37 420).

No se ha reportado diferenciación cualitativa, culturalmente pertinente, regional o lingüística en los procesos de evaluación nacionales por los cuales los jóvenes acceden a un cupo de estudios en la educación superior pública, sin embargo, el porcentaje de asignación de cupo en la educación superior es menor para los aspirantes de pueblos y nacionalidades. El reporte permite concluir que es necesario respaldar las universidades regionales dotándoles de mayor presupuesto, contar con mayor fortalecimiento en el sistema y en los territorios, para albergar la demanda de educación superior en los regímenes educativos de la Costa y de la Sierra-Amazonía.

La oferta de educación superior en la región amazónica no es amplia, sin embargo, todas las provincias tienen alguna institución de educación superior que opera desde su territorio. La oferta incluye institutos superiores y tres universidades públicas, dos de ellas con su administración asentada en la región. No se han instalado como universidades interculturales, como sí se ha declarado la universidad de los pueblos indígenas Amawtay Wasi, en proceso de implementación, pero al estar en el territorio amazónico deben responder a la generación de conocimiento y a la apertura hacia conocimientos de la diversidad cultural y

natural que otorga el escenario vivo de la Amazonía. Hay un reto por generar una construcción académica plural, intercultural, fortalecida, receptiva, con generación de espacios de convivialidad, reto que no es igual a instalar una nueva institución en cada lugar por ocurrencia de intereses personales o clientelares.

En la UEA ha aumentado la matrícula para estudiantes amazónicos, de un 13,73 % en el primer semestre 2017 a 24,88 % en el segundo semestre 2020, mientras que la matrícula de montubios y afrodescendientes permanece en promedios bajos de 0,13 y 1,47 respectivamente, en una región lejana a su hogar, aunque las postulaciones y asignaciones de cupos es de nivel nacional. Los estudiantes mestizos representan un 81,06 % y los indígenas 16,9 %, en promedio, pero su porcentaje de representación bajó de 19,57 % en el primer semestre 2018, a 14,64 % en el segundo semestre 2020, durante la pandemia y el seguimiento educativo con clases virtuales.

La diferencia socioeconómica en estudiantes de autoidentificación indígena, que provienen de sectores rurales y declaran poca disponibilidad de recursos para mantenimiento, acceso a internet y atención a clases que se imparten por plataformas virtuales, es parte de la barrera estructural vigente que limita un mayor acceso a la educación universitaria; sin embargo, los datos de matrícula, retención y graduación en la UEA, respecto a los datos del censo de 2010, revelan que estudiantes de diversos entornos tienen mejor oportunidad de acceso a la educación superior asentada en el territorio amazónico.

El esfuerzo de los jóvenes de culturas minorizadas para mantenerse en los estudios universitarios ocasiona mayor visibilidad a la interculturalidad y con ello, reconocimiento y participación, simientes de una estructuración plural en la universidad, que, sin embargo, mantiene la diferencia estructural socio económica que se percibe a nivel nacional, pero cerca en el territorio.

Desde las iniciativas estudiantiles y de otros actores del sistema de educación superior, se percibe trabajo de acercamiento a entornos plurales, interculturales, que están presentes en el territorio amazónico, pero se requiere incrementar la discusión académica, con una perspectiva

crítica, de manera que no se oculten las relaciones de poder intra-cultural, se visibilice y deconstruya la discriminación activa y reactiva.

Por actividades cotidianas, respecto a interculturalidad, la UEA presenta un acercamiento al cumplimiento de estándares de la transversalización de la igualdad en la Educación Superior en las áreas académica, investigación, vinculación y gestión, mientras las áreas de formación y administrativa tienen menor desempeño. La principal debilidad es que no existe un mecanismo de inserción del inter-conocimiento en la estructura pedagógica que involucre un quiebre a nivel curricular y por tanto una estructura realmente intercultural.

Se requiere trabajo de largo plazo que fomente redes de trabajo en estudios interculturales y prácticas decoloniales.

Referencias bibliográficas

- Albó, X. y Anaya, A. (2004). La audacia de la educación intercultural y bilingüe en Bolivia. *Revista andina*, (38), 281.
- Amawtay Wasi (Universidad Intercultural de las Nacionalidad y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi). (2001). "Amawtay Wasi". En *Boletín ICCI-ARY Rimay* 33. <https://bit.ly/32DPWCM>
- Arias-Gutiérrez, R.I., y Minoia, P. (2023). Decoloniality and critical interculturality in higher education: experiences and challenges in Ecuadorian Amazonia. *Forum for Development Studies*, 50(1), 11-34.
- Arzaluz, S. (2005). La utilización del estudio de caso en el análisis local. *Revista región y sociedad*, 17(32), 108-143.
- Ayala Mora, E. (ed.), Moreno, S., Bustos, G., Terán, R. y Landázuri, C. (2008). *Manual de Historia del Ecuador, tomo I, épocas aborígen y colonial, independencia*. Universidad Andina Simón Bolívar, sede Ecuador, Corporación Editora Nacional.
- Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador, CONAIE. (2022). <https://bit.ly/3yEI05a>
- Cuji, L. (2012). Decisiones, omisiones y contradicciones. Interculturalidad y políticas públicas en educación superior en Ecuador. En Daniel Mato (coord.), *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Normas, Políticas y Prácticas* (pp. 211-240). UNESCO, IESALC.
- Díaz, S., Mendoza, V. y Porras, C. (2011). Una guía para la elaboración de estudios de caso. *Revista razón y palabra*, febrero-abril, (75), 1-25. <http://bit.ly/3JCICP0>
- Escarbajal Frutos, A. (2011). Hacia la Educación Intercultural Pedagogía Social. *Revista Interuniversitaria*, 18, 131-149. Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social Sevilla.

- García, G. (2017). *La educación intercultural bilingüe como fenómeno sociológico en las realidades indígenas de América Latina: el caso de Ecuador*. (Tesis de maestría). Universidad del País Vasco. <https://bit.ly/32CCm2A>
- Granda, S. (2018). La Revolución Ciudadana y la apuesta por una educación intercultural y bilingüe para todos. En *Pueblos Indígenas y Educación* (pp. 153-173). Ediciones Abya-Yala.
- Guerrero, P. (2019). Después de mi tiempo otro tiempo vendrá y ustedes cogerán leña de otro tiempo: Corazonando las insurgencias runas, los procesos políticos, la universidad y la interculturalidad. En Fernando Garcés y Rubén Bravo (coords.), *Interculturalidad, problemáticas y perspectivas diversas*, Ediciones Abya-Yala, Universidad Politécnica Salesiana. <http://bit.ly/42gzE1g>
- Hernández, S. E. (2018). *Los diversos sentidos de lo intercultural en las experiencias de Educación Superior en Ecuador*. <http://bit.ly/3LoxVRj>
- Hohenthal, J. y Minoia, P. (2022). Territorial and mobility justice for Indigenous youth: accessing education in Ecuadorian Amazonia. *Mobilities*, 17(6), 850-866. <http://dx.doi.org/10.1080/17450101.2021.1987154>
- Ikiam. (2022). *Información general, población universitaria-Ikiam*. <https://bit.ly/3YNQn8U>
- Illicachi, J. (2015). La educación intercultural bilingüe como proyecto epistémico de los movimientos indígenas en el Ecuador. *Sophia*, 18, 212-229. Universidad Politécnica Salesiana. <https://bit.ly/2VABhXm>
- Instituto Nacional de Estadística y Censos, INEC. (2022). Encuesta Nacional de Empleo, Desempleo y Subempleo 2021 (ENEMDU) Indicadores de Pobreza y Desigualdad Diciembre, 2021. <https://bit.ly/3JuXsa4>
- Instituto Nacional de Estadística y Censos, INEC. (2010). Base de datos de resultados del censo de población y vivienda 2010 en el software Redatam. INEC: CPV Ecuador 2010-Aplicación de R+SP xPlan (CELADE-CEPAL).
- Jiménez-Chaves, V. (2012). El estudio de caso y su implementación en la investigación. *Rev. Inv. Cienc. Soc.*, julio, 8(1), 141-150.
- Krainer, A. y Guerra, M. (2016). *Interculturalidad, educación, educación intercultural, formación de docentes y políticas públicas*. ECUADOR. 306-CDD.
- Krainer, A., Aguirre, D., Guerra, M. y Meiser, A. (2017). Educación superior intercultural y diálogo de saberes: el caso de la Amawtay Wasi en Ecuador. *Revista de la educación superior*, 46(184), 55-76.
- Leiva, J. y Gutiérrez, R. (eds.) (2018). *Prácticas pedagógicas para el fomento de la interculturalidad en el contexto universitario: la experiencia de la Universidad Estatal Amazónica en convenio con la Universidad de Málaga*. Universidad Estatal Amazónica.
- Martínez, R. y Gutiérrez, R. (2018). Interculturalidad e inclusión y su desarrollo social y educativo. En Juan J. Leiva Olivencia, Rosaura Gutiérrez Valerio (eds.), *Prácticas pedagógicas para el fomento de la interculturalidad en el contexto universitario: la experiencia de la Universidad Estatal Amazónica en convenio con la Universidad de Málaga*. Puyo, Ecuador.
- Mato, D. (coord.). (2008). *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. UNESCO, IESALC.

- Ortiz Tirado, P. (2019). Interculturalidad, territorio y conflictos: apuntes en torno al desencuentro entre Estado y nacionalidades indígenas a partir del caso de Pastaza. En *Territorio, identidad e interculturalidad* (pp. 47-102). Ediciones Abya-Yala.
- Quijano, A. (2011). 'Colonialidad del poder y clasificación social'. *Contextualizaciones latinoamericanas, revista semestral del Departamento de estudios ibéricos y latinoamericanos de la Universidad de Guadalajara*, 3(5), julio-diciembre. <http://bit.ly/3Tdvjrj>
- Ramón, G. (2019). Territorio, identidad e interculturalidad. Serie Territorios. *Debate 10* (pp. 17-24). CONGOPE, Ediciones Abya-Yala, Incidencia Pública.
- Rodríguez-Cruz, M. (2018). Construir la interculturalidad. Políticas educativas, diversidad cultural y desigualdad en Ecuador. *Íconos. Revista de Ciencias Sociales*, (60), 217-236.
- SENESCYT (Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación). (2020). Boletín anual- SENESCYT/ Versión N.- 2/Agosto 2020/Quito-Ecuador/Análisis anual de los principales indicadores de educación superior, ciencia, tecnología e innovación (SENESCYT).
- SENESCYT y UNESCO. (2015). Construyendo Igualdad en la Educación Superior. Fundamentación y lineamientos para transversalizar los ejes de igualdad y ambiente. Quito, Ecuador. 176 páginas.
- SENESCYT, Dirección de Nivelación. (2020). Ficha informativa de proyecto 2019: K001 IE-ES-SENESCYT- Sistema Nacional de Nivelación y Admisión. <https://www.educacionsuperior.gob.ec>
- SENESCYT, Subsecretaría de Acceso a la Educación Superior, Coordinación de Saberes Ancestrales. (2020). Información de demanda y acceso a la educación superior de pueblos y nacionalidades, II semestre 2017- II semestre 2019.
- SENESCYT. (2022). Oferta Académica de las instituciones de educación superior, segundo semestre 2019. <http://bit.ly/42deqRM>
- Turbino, F. (2019). La interculturalidad crítica latinoamericana como proyecto de justicia. *Forum Historiae Iuris*. Alemania. <http://bit.ly/3TdxgEd>
- UEA. (2022). Estatuto Universidad Estatal Amazónica, codificado 04 marzo 2022. Puyo.
- Urra, E., Muñoz, A. y Peña, J. (2013). El análisis del discurso como perspectiva metodológica para investigadores de salud. *Enfermería universitaria*, 10(2), 50-57. <https://bit.ly/3YO9AqY>
- Vitorelli Diniz Lima Fagundes, K., Almeida Magalhães, A. de, dos Santos Campos, C. C., Garcia Lopes Alves, C., Mônica Ribeiro, P. y Mendes, M. A. (2014). Hablando de la Observación Participante en la investigación cualitativa en el proceso salud-enfermedad. *Index de Enfermería*, 23(1-2), 75-79. <https://dx.doi.org/10.4321/S1132-12962014000100016>
- Walsh, C. (2008). *Interculturalidad y plurinacionalidad: Elementos para el debate constituyente*. Universidad Andina Simón Bolívar. <https://bit.ly/3YO9Vde>
- Walsh, C. (2014). ¿Interculturalidad? Fantasmas, fantasías y funcionalismos. *Revista Nuestra América*, 2(4), 17-30.
- Yin, R. (1994). *Case Study Research: Design and Methods*. Sage Publications, Thousand Oaks.

CAPÍTULO IV

Educación intercultural y agencia de comunidades indígenas: una mirada desde el territorio sapara

*Riikka Kaukonen Lindholm
Mariano Ushigua*

Introducción

En este capítulo proporcionamos un análisis etnográfico sobre la educación de las nacionalidades indígenas en Ecuador tal como se realiza dentro del territorio de la nacionalidad sapara, que es la más pequeña de las 15 nacionalidades indígenas reconocidas bajo el Estado plurinacional de Ecuador (Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador, CONAIE, 2022). Analizamos los problemas y las posibilidades de acceder a la educación y la consiguiente negociación entre los sistemas de conocimiento indígenas y occidentales, que enfrentan los grupos que viven en las regiones remotas de la Amazonía ecuatoriana.

Si bien este libro de resultados de investigación de campo se refiere a experiencias con respecto a la educación universitaria y de bachillerato, debido al déficit de colegios en el territorio sapara, incluimos experiencias con escuelas primarias en las comunidades con las que trabajamos. Además, como su educación actual incluye un colegio que no pertenece a la educación intercultural bilingüe (EIB), aquí nos concentraremos en ilustrar la agencia de los miembros de la comunidad en su intento de construir una educación de mejor calidad para sí mismos a pesar de los problemas sustanciales presentes en todo el sistema escolar. Agencia es la capacidad política, social y de gestión interinstitucional que el pueblo sapara realiza a través de sus propios integrantes, sus dirigentes, a partir de sus preocupaciones, demandas e intereses sobre los aspectos

que conciernen sus vidas y territorios. Aunque hay inversión general en educación en Ecuador, el Estado no está invirtiendo adecuadamente en la promoción de una educación de calidad dentro del territorio sapsara, lo que se evidencia por el hecho de que no hay posibilidad de asistir a la escuela que incluya la enseñanza oficial en su idioma. Esto causa una seria amenaza para la supervivencia de su idioma y cultura.

Los sapsara están en desventaja debido a su escasa población dispersa dentro de su territorio, atendidos de manera más apropiada en forma de pequeñas escuelas comunitarias, que fueron objeto de recortes en el presupuesto educativo que promovió el desarrollo de unidades educativas del Milenio (Mignolo y Walsh, 2018). Actualmente, el idioma sapsara se enseña a lo largo de la educación, pero ocurre extraoficialmente en el colegio como resultado de una inversión activa de la comunidad, como ejemplificamos a continuación, junto con otras iniciativas realizadas por los miembros de las comunidades, para aumentar la interculturalidad y la igualdad epistémica en la educación. Aunque este capítulo no se centra únicamente en la EIB, los problemas y los proyectos comunitarios analizados aquí podrían proporcionar pautas para su desarrollo posterior con un mayor respeto por la agencia de los miembros de las comunidades, especialmente, dadas sus esperanzas de apropiarse de la educación financiada por el estado; a diferencia de la EIB actual, se introduciría su propio plan de estudios en respuesta a sus necesidades específicas como nacionalidad sapsara.

Los problemas de interculturalidad funcional (véase la introducción de este libro, también Mignolo y Walsh, 2018) se perciben en la escolarización de los estudiantes sapsara: el sistema educativo actual no integra su cosmovisión. El acceso a la educación, especialmente después de la escuela primaria, es problemático, ya que dejar la comunidad a una edad temprana para asistir al colegio pone en peligro la continuidad del conocimiento indígena transmitido dentro de la vida normal. Finalmente, el proyecto carece de fondos adecuados para transformar la interculturalidad funcional en interculturalidad crítica desarrollada por activistas indígenas. Para alcanzar realmente esa meta, se requeriría un profundo respeto por la agencia de las personas sapsara en el desarrollo de su propia educación.

Conocimiento indígena, relacionalidad y agencia

Mientras que en Ecuador la EIB aspira teóricamente a combinar sistemas de conocimiento indígenas y occidentales de manera respetuosa e igualitaria, en la práctica el modelo educativo representa una forma completamente diferente de relacionarse, conocer y compararse con la vida de los sápara; la ambigüedad se la deja para la adaptación y negociación de los miembros de la comunidad. La implementación de la interculturalidad se ha mantenido superficial en la EIB; esta realidad de interculturalidad funcional descuida las transformaciones de la educación y mantiene la superioridad de la epistemología occidental.

Para los propósitos de este capítulo, definimos que el conocimiento indígena no puede describirse únicamente como una recopilación de información, sino que forma un sistema de conocimiento completo con sus propios idiomas, conceptos de epistemología, filosofía, ciencia y validez lógica (Battiste, 2008). Además, el conocimiento indígena a menudo se describe como relacional, concepto esencial en nuestro estudio, porque cuestiona los supuestos euroamericanos básicos sobre qué es el conocimiento y cómo esta conceptualización occidental difiere de conocimientos indígenas. Tomamos prestado el concepto de relacionalidad de Wilson (2008), quien ha enfatizado su fundamento para las epistemologías y ontologías indígenas, considerando que las relaciones constituyen la realidad.

También extendemos la relacionalidad para describir algunas cualidades interrelacionadas del conocimiento indígena que han sido descritas por Reascos (2009), quien ha enfatizado la importancia de las relaciones para la epistemología indígena: las cosas adquieren su significado de sus relaciones con la totalidad del universo y sus partes, como la sociedad, en lugar de tener significado independientemente. El conocimiento también es subjetivo en el sentido de que siempre existe en relación con una persona que lo posee. Esta relación cuestiona los supuestos euroamericanos comunes de conocimiento identificados por Strathern (2018), tales como que el conocimiento puede separarse de sus titulares y su valor depende de la corrección de su correlación con fenómenos aparentemente independientes más que su impacto en las relaciones entre personas. En el nivel

ontológico, este tipo de epistemología del conocimiento puede explicarse a través de lo que Escobar (2016) llama ontología relacional, donde el mundo nace a través de relaciones experimentadas entre diferentes seres, ya sean humanos o no, y las relaciones se promulgan y constituyen la realidad en interacciones. El conocimiento no puede separarse de la red de relaciones que constituyen el conocimiento.

Esto nos lleva a los problemas de la agencia de los pueblos marginados y su reconocimiento en el desarrollo, que, como sostiene McEwan (2014), debería ser parte integral de los proyectos poscoloniales o decoloniales. Las personas que históricamente han sido sujetos de proyectos de desarrollo a menudo han sido representadas como “objetos” de intervención de desarrollo sin prestar la debida atención a sus necesidades o acciones. Centrarse en la agencia, definida aquí como las múltiples formas en que las personas participan recíprocamente en la creación y el desarrollo de sus realidades vividas a través de sus relaciones, corrige la objetivación de las personas, proporciona espacio para las voces y críticas de los sujetos locales del trabajo de desarrollo e incluye su propia capacidad para nombrar y resolver problemas como alternativas a los modelos de desarrollo que avalan sin reservas los ideales hegemónicos occidentales y han llevado a la (re) creación de estructuras coloniales.

Además, este capítulo avanza y documenta la agencia crítica practicada por los sapara, con quienes colaboramos, en su lucha por establecer una educación de calidad en sus propios términos. Nuestro objetivo es ilustrar estos proyectos de educación para respaldar su agencia en la realización de una mejor educación tal como la definen ellos mismos. El tema de la agencia, además, abarca todo el proceso de investigación, porque esta investigación fue el resultado de la colaboración entre Kaukonen, estudiante de maestría trabajando junto con el proyecto “Pluralismo ecocultural en la educación de calidad en la Amazonía”, y Ushigua, un miembro nato de Cuyacocha, que ahora vive en Puyo y es el dirigente de educación de la Nación Sapara del Ecuador, NASE. A partir de una asamblea educativa organizada por las naciones indígenas de Pastaza, los autores visitaron las comunidades sapara en la perspectiva de desarrollar el sistema educativo. No presentamos la visión de la nación sapara sobre

la educación en su totalidad, reconociendo la imposibilidad de hablar por otros o por “subalternos”, criticada por Spivak (1988). Más bien, este capítulo presenta nuestro diálogo entre nosotros mismos y los miembros de la comunidad, marcando una forma de cómo las pequeñas naciones indígenas pueden actuar en su agencia en colaboración con investigadores. Como diálogo, nuestras conversaciones siguen siendo víctimas de equívocos, pero como lo sugiere Viveiros de Castro (2004), esto no tiene que ser tratado como un límite desafortunado de comunicación exitosa, sino más bien debe abrirse y explorarse para dejar espacio para perspectivas culturalmente diferentes de los participantes.

Un análisis histórico del territorio, educación e idioma sapara

Para comprender la lucha de los sapara por una mejor educación, es importante echar un vistazo a la historia reciente de la nacionalidad sapara y su lucha por establecer una educación que responda a sus intereses. La formación de una nacionalidad indígena es un proceso político, que también ha exigido mucho esfuerzo considerable por parte de la gente sapara, pero el hecho de ser reconocido como nacionalidad otorga a los pueblos indígenas ciertos derechos, de los cuales la posibilidad de afirmar su propio territorio ha sido el más importante.

Con una población estimada de menos de doscientos a poco más de trescientos, los sapara son la nacionalidad indígena menos numerosa en Ecuador, aunque históricamente su población fue grande (Viatori y Ushigua, 2007). Su número se ha aproximado a decenas de miles de personas, diezmadas como resultado de enfermedades, asimilación a otras comunidades indígenas, esclavitud y migración forzada. Además, la guerra entre Ecuador y Perú en 1941 arrasó las comunidades sapara separándolas por la nueva frontera (Bilhaut, 2011). Los efectos fueron tan devastadores que los antropólogos ecuatorianos declararon extinta la gente sapara hasta que los sapara comenzaron su proyecto para revivir su cultura e identidad (Viatori y Ushigua, 2007).

El primer gran paso para formarse de nuevo como una nacionalidad indígena ocurrió en 1998, cuando se estableció la primera organización sapara que representa a las comunidades de la cabecera de los ríos Pindo-

yacu y Conambo con el objetivo de recuperar el idioma, el chamanismo, el territorio y la historia (Viatori y Ushigua, 2007; Bilhaut, 2011). Hasta la fecha, esta organización se ha convertido en la actual organización sapara, NASE, que ha unido a todas las comunidades sapara previamente representadas por dos organizaciones distintas (Viatori y Ushigua, 2007).

La clave para que los sapara obtuvieran reconocimiento como una nacionalidad indígena fue su capacidad de demostrar que tenían su propio idioma, porque el concepto de nacionalidad indígena ecuatoriana se basa en el idioma, entre otros aspectos fundamentales. El idioma sapara existe, pero no se habla comúnmente y hoy día solo menos de diez personas hablan sapara con fluidez y su idioma vernáculo es el kichwa. Sin embargo, el lenguaje es una herramienta principal para que los sapara retraten su distinción de otros pueblos indígenas en la región (ibid.). Así, la gente sapara al mismo tiempo avanzó en la revitalización de su idioma junto con su lucha por ser reconocidos como una nacionalidad. Como fruto de esta lucha, fueron reconocidos por primera vez por las federaciones indígenas amazónicas y nacionales, la Confederación de Nacionalidades Indígenas de la Amazonía Ecuatoriana (CONFENIAE) y la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE), y en 2001 la UNESCO reconoció su lengua y cultura oral como una obra maestra intangible de la humanidad (Bilhaut, 2011). Desde 2008 está inscrita de forma binacional Ecuador-Perú en la Lista Representativa del Patrimonio Cultural Inmaterial de la Humanidad. En consecuencia, los sapara han sido reconocidos a nivel estatal como una nacionalidad indígena separada, lo que ha hecho posible reclamar su territorio (Radcliffe, 2012; Viatori y Ushigua, 2007). Esto resalta cómo el idioma es estratégicamente crucial para promover los derechos, incluidas las reclamaciones territoriales que solo puede afirmar una nacionalidad indígena, por lo tanto, vincula el territorio con el idioma.

La obtención de un estatus oficial de nacionalidad también permitió a la gente sapara planificar adecuadamente su educación como parte de la EIB. Históricamente, había algunas escuelas misioneras disponibles para los niños sapara en la década de 1970, pero fue solo durante el tiempo del programa EIB que la primera escuela se estableció en Llanchama-

cocha, a mediados de los ochenta. Los primeros años estuvieron llenos de dificultades, porque los maestros frecuentemente abandonaban la escuela después de las primeras vacaciones (Bilhaut, 2011). Sin embargo, después de ser reconocidos como una nacionalidad, los sapara podrían aprovechar la posibilidad de que la EIB, bajo la jurisdicción de la Dirección nacional de la EIB (DINEIB), permita a cada nacionalidad integrar su propio idioma y conocimiento en el currículum, lo que les permitió crear su propio modelo de educación trilingüe (Moya, 2007; Oviedo y Wildemeersch, 2008), con el uso del sapara, español y kichwa, con el objetivo de facilitar el aprendizaje de los estudiantes, cuya lengua materna es el kichwa y que aprenden español como segunda lengua, al tiempo que enfatiza la importancia de resaltar el idioma sapara. En comparación, la EIB actualmente privilegia a los hablantes de kichwa, además del español, mientras que otras lenguas indígenas no se emplean sustancialmente en materiales educativos (Rodríguez Cruz, 2018).

Sin embargo, el gobierno del presidente Rafael Correa (2007-2017) introdujo cambios en la educación sapara, porque la EIB experimentó transformaciones después de que la autonomía de la DINEIB fuera anulada en 2009 (Veintie, 2018). Esto significó que el pueblo sapara perdiera en gran medida su autodeterminación sobre el sistema educativo.

La educación rural sufrió durante 2013-2014, cuando más de diez mil escuelas comunitarias se cerraron a nivel nacional y se reasignaron fondos para unidades educativas de milenio (Mignolo y Walsh, 2018). En la política educativa, esto ha significado una violación del derecho colectivo acordado desde 1988 para la escolarización sociocultural y lingüísticamente apropiada, porque el cierre de las escuelas comunitarias limitó un acceso a la educación (Mignolo y Walsh, 2018). La consiguiente fractura política y cultural combinada con una mayor presión para reubicarse más cerca de las escuelas amenazan a estas comunidades (ibid.). Según Bilhaut (2011), los sapara originalmente emplearon la dispersión como una estrategia política para reclamar el control sobre su territorio: delimitaron su territorio en el proceso de legalización y durante los primeros años de la década de 1990, decidieron dividir Llanhamacocha, dando a luz a las nuevas comunidades de Masaramu y Jandia Yacu. Esto

les permitió afirmar un espacio territorial más amplio y consolidar su demanda, especialmente, puesto que todas las comunidades tenían al menos un individuo que hablaba sapara. La dispersión comunitaria, por lo tanto, ha sido una estrategia esencial para reclamar territorio desde el comienzo del proyecto territorial de los sapara, pero la nacionalidad está amenazada por la falta de acceso a la educación en todo el territorio.

En una de las afectaciones más fuertes que enfrentaron recientemente por su territorio, la Nación Sapara de Ecuador, NASE y la Defensoría del Pueblo del Ecuador (DPE, 2021) ganaron —en las instancias judiciales— una acción de protección presentada contra del Ministerio de Agricultura y Ganadería, que, sin consulta, entregó más del 50 % de su territorio a una organización particular, así lograron restituir su derecho.

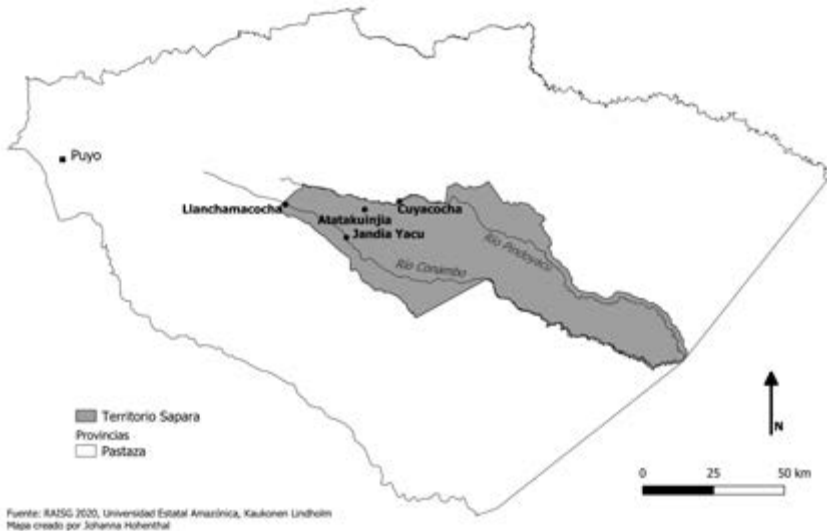
Data y métodos

Se realizó trabajo de campo etnográfico del 15 de septiembre de 2018 al 31 de noviembre de 2018 en la provincia de Pastaza que incluyó un viaje de tres semanas a comunidades situadas en el territorio sapara (figura 1). El material de la investigación consistió en 27 entrevistas semiestructuradas y observación participante. Con el enfoque en una nacionalidad individual, nuestro objetivo es superar lo que Rodríguez Cruz llama una comprensión simplista de la complejidad de las realidades indígenas como base de la EIB (2018). Nuestro análisis presenta partes de las complejidades que requieren atención en la planificación e implementación de la EIB. La experiencia de los sapara también refleja múltiples similitudes con otros pueblos indígenas en Ecuador.

Visitamos cuatro comunidades: Llanchamacocha y Jandia Yacu en el río Conambo así como Atatakuinjia y Cuyacocha en el río Pindoyacu, como se ilustra en la figura 1. Llanchamacocha, Jandia Yacu y Cuyacocha tenían escuelas primarias durante nuestra visita, mientras que los niños de Naruka Matsakau y Akachiña, que son otras comunidades cercanas a Llanchamacocha, caminaron aproximadamente 30-45 minutos cada día para participar en la escuela. En Atatakuinjia, no había escuelas a una distancia razonable en el momento de nuestra visita. Todas las escuelas

tenían aproximadamente de 20 a 30 estudiantes. En la tabla 1 se muestra el número de profesores y el financiamiento.

Figura 1
El territorio sapara



Llanchamacocha se diferenciaba de otras comunidades, ya que era la única con el colegio, el Colegio Tsitsanu, donde un maestro enseñaba todos los grados desde la básica, secundaria hasta el bachillerato. Fue organizado con fondos del proyecto turístico Naku que funciona en la comunidad, como una extensión de la educación a distancia de la unidad educativa 15 de Noviembre, con sede en Shell, por lo que, no siguieron el plan de estudios de la EIB, sino el currículum general. Sus esperanzas eran que el colegio en Llanchamacocha eventualmente fuera financiado por el Estado y con un currículum respetuoso del conocimiento e idioma sapara.

Tabla 1*Establecimientos educativos del territorio sapara, según financiamiento*

Escuelas	Comunidad	Número de profesores	Fondos	Curriculum
Colegio Tsitsanu (Básica secundaria y bachillerato)	Llanchamacocha	1	Privada	General
Básica primaria	Llanchamacocha	1	Publica	EIB
Básica primaria	Jandia Yacu	2	Publica	EIB
Básica primaria	Cuyacocha	1	Publica	EIB

Análisis etnográfico: problemas y soluciones

Las comunidades que visitamos siguen el patrón típico de asentamiento dentro del territorio Sapara, donde las personas se dispersan en pequeñas comunidades, que tienen un tamaño promedio de aproximadamente 40 residentes (Viatori y Ushigua, 2007). Este tipo de asentamiento en comunidades permanentes es un fenómeno relativamente reciente que se había desarrollado durante las últimas décadas inspirado en la esperanza de obtener acceso a servicios estatales como la educación (Andrade Pallares, 2001).

En las comunidades, la vida gravita en torno a las principales actividades de subsistencia que implican el cultivo de jardines hortícolas, chacras, caza, pesca y recolección de diferentes productos forestales. Las mujeres son cuidadoras de chacras, de donde obtienen principalmente plátanos y yuca, alimentos básicos en las comunidades. A partir de la yuca, las mujeres preparan una bebida fermentada, chicha, que se sirve durante todo el día. La agricultura es paralela a la caza y la pesca que forman las responsabilidades de los hombres. Además de los alimentos, las plantas medicinales se adquieren tanto del cultivo como de la recolección del bosque, que es la fuente de la mayoría de los materiales necesarios en la vida diaria, como palmeras y árboles para la construcción de cerbatanas, canoas y casas. Otras actividades comunes implican la participación en

mingas, donde las personas colaboran para trabajar en beneficio de toda la comunidad o de un individuo.

La vida en las comunidades también incluye asambleas, que son lugares de discusión y toma de decisiones, de manera igualitaria, sobre cuestiones comunitarias. Las asambleas constituyen el nivel más fundamental de la toma de decisiones, donde todos tienen la misma oportunidad de compartir un debate, facilitado por quienes ocupan cargos rotativos. Nadie en las comunidades tiene un poder directo sobre los demás, pero las decisiones pasan por un debate comunitario. Toda la gente sapara también se reúne en asambleas más grandes para tomar grandes decisiones, como decidir nuevos líderes para NASE. Se espera que los miembros de la NASE consulten en su trabajo los puntos de vista en las comunidades. También participamos con frecuencia en estas asambleas que se organizaron para compartir puntos de vista sobre la educación. Estas reuniones proporcionaron una parte formidable de las declaraciones y opiniones que compartimos aquí.

La toma de decisiones también se basa en la actividad principal de soñar. Las familias comienzan su día alrededor de las 4 am compartiendo sus sueños, que los guían para planificar el día que les espera. Los sueños componen parte esencial del conocimiento que ayuda a la gente sapara a vivir en su entorno. La importancia se extiende a decisiones oficiales, tal como Bilhaut (2011) señala que cuando los sapara decidieron organizarse, reconocieron el sueño como una herramienta principal que guiaba la acción en todos los asuntos importantes, ya sean cotidianos, sociales o políticos. Esto enfatiza las dimensiones interculturales de los procesos políticos entre los sapara.

De estas asambleas, proviene la opinión colectiva de que la educación se percibe como un componente clave para el futuro de la nacionalidad. La continuidad de la cultura sapara depende de la educación, que, si se realiza adecuadamente, puede revitalizar su cultura y prepararse para desafíos como el ejercicio de la autonomía territorial. Fernando, un ex maestro y miembro de la comunidad Llanhamacocho, expresó su esperanza del futuro de sus hijos, que ellos podrían preservar la cultura sapara, que incluye aprender a mantener el bosque existente. Para realizar

estos objetivos, previno que los sapara tendrían que introducir sus propios conocimientos como parte de la educación oficial.

La siguiente sección informará sobre los problemas más apremiantes que los miembros de la comunidad compartieron con nosotros y que percibieron como obstáculos para lograr los objetivos que tenían para la educación, seguidos de un recuento de las soluciones planteadas por ellos para responder a estos problemas.

Acceso a la educación

La queja más frecuente sobre el estado de la educación fue el acceso deficiente a la misma, especialmente después de la escuela primaria (séptimo grado). Actualmente, este problema se manifiesta en un pequeño número de personas que han completado el bachillerato. Los niños de comunidades lejanas a Llanchamaocha tienen dificultad de migrar a Puyo o Llanchamacochoa para continuar sus estudios después de los 12 años, y a menudo abandonan la escuela.

El territorio sapara tiene distancias largas y moverse por el territorio requiere tiempo. Los estudiantes de Jandia Yacu y otras comunidades río abajo del Conambo no pueden acceder fácilmente al colegio en Llanchamacochoa, que está a un día de viaje de Jandia Yacu, incluso si uno tiene acceso a una canoa motorizada. Como resultado, los estudiantes deben establecerse en Llanchamacochoa por un determinado tiempo, lo que crea más problemas de separación de su familia y comunidad. En Jandia Yacu, Santiago, padre de un estudiante que estudia en Llanchamacochoa, explicó cómo a menudo acompañaba a su hijo a Llanchamacochoa durante los días escolares, pero este arreglo le hizo infeliz. Su frustración fue causada por su posición desventajosa para producir alimentos para comer y lamentaba especialmente no tener chicha cuando llegaba a casa. Esto para él simbolizaba la agonía de ser un extraño lejos de su familia y esposa. Para las comunidades situadas junto al río Pindo Yacu, asistir a la escuela en Llanchamacochoa era prácticamente imposible.

Alternativamente, los estudiantes podrían migrar a la ciudad de Puyo para ir al colegio, pero esto se percibió igualmente problemático, si no peor, aunque era más común, porque el colegio en Llanchamacochoa

solo se había convertido recientemente en una opción. La mayoría de los sapara que viven dentro del territorio carecen de sueldos regulares, porque las personas no dependen de la economía monetaria para satisfacer sus necesidades cotidianas. Tampoco ellos se describen a sí mismos como pobres. En consecuencia, se reportó gran sacrificio para financiar los estudios en la ciudad, donde el dinero es una necesidad. En una asamblea de Jandia Yacu, un miembro de la comunidad provocó la risa colectiva al comentar que ni se puede orinar en Puyo sin dinero. Para continuar los estudios, era necesario que la familia del estudiante buscara fuentes monetarias, lo que promovió una dependencia cada vez mayor de la economía monetaria. Además, los estudiantes migrantes rara vez podían confiar en un suministro estable de dinero, lo que significaba que algunos días tendrían que pasar sin comer. Los padres que conocimos temían que ser pobre y un extraño en una ciudad predispusiera a sus hijos a amenazas como abuso, problemas de alcohol y drogas o prostitución.

En general, dejar el territorio sapara para estudiar afuera era una preocupación, ya que la gente sentía que los migrantes ya no regresaban. Los miembros de la comunidad temían perder el contacto con sus hijos y lo que sucedería con su territorio, si no hubiera nadie en las comunidades defendiéndolo. En Llanhamacocha, varias personas compartieron sus experiencias sobre pasar un tiempo fuera del territorio. Para ellos, había sido una gran diferencia cultural vivir en una ciudad, donde no se sentían conectados con su comunidad. Raramente podían visitar su comunidad, porque el viaje era difícil y costoso. Así, lentamente se acostumbraron a la vida de la ciudad y, cuando decidieron regresar, se sintieron alienados. Habían olvidado cómo vivir allí, y la selva parecía extraña al regresar. Para resumir, la migración representaba una amenaza para la supervivencia de la nacionalidad, porque la gente sapara, que abandonó el territorio, a menudo estaba alienada de su identidad, y muchos de los que habían emigrado se habían ido para siempre.

Por esta razón, educar a las personas localmente tiene otro nivel de importancia reconocida por los miembros de la comunidad, por las políticas territoriales de dispersión que se utilizan para reclamar el control territorial. La gente temía que la migración subrayara la dispersión

estratégica, porque su éxito dependía de la viabilidad de las pequeñas comunidades. La pérdida de los jóvenes, por lo tanto, se percibió como una gran amenaza.

Problemas estructurales en la educación

Las escuelas que visitamos sufrieron problemas de infraestructura que comienzan con la falta de fondos para la reparación de edificios, pero también se extienden a las cuestiones de pedagogía. Especialmente los maestros mencionaron múltiples problemas que habían observado con los entornos escolares. Por ejemplo, André, un joven profesor universitario en el colegio Tsitsanu, se lamentó de que el aula se parecía a una prisión. El colegio, al igual que las otras aulas, eran espacios confinados que se calentaban y se llenaban de mosquitos durante el día. Los edificios se deterioraron fácilmente en la selva tropical, por ejemplo, el techo del colegio Tsitsanu goteó y evitó que se impartieran clases allí durante los días lluviosos. El Estado no apoyó adecuadamente el mantenimiento de los edificios, como también se nos dijo en Cuyacocha, donde, aunque se habían asignado materiales a la escuela, no había fondos para transportarlos a la comunidad. Este problema de financiación también es relevante para tener maestros y presenta un problema para la continuidad del colegio Tsitsanu. Los maestros que vienen de fuera del territorio sufren salarios bajos que no cubren el costo del transporte de regreso a casa, lo que desalienta a los probables maestros. André, el maestro actual, era muy capaz, pero solo había firmado el contrato por tiempo limitado.

Los arreglos de infraestructura se relacionan también con cuestiones pedagógicas. Veintie (2013) ha observado la dimensión cultural de los arreglos espaciales en la EIB que incluyen la promoción del igualitarismo de la cosmovisión indígena mediante la implementación de un semicírculo, donde un maestro se sienta entre los estudiantes en lugar de filas (2013). Todas las aulas que visitamos en el territorio sapara siguieron una disposición de asientos semicirculares, aunque los escritorios de los maestros todavía estaban en el frente. Por lo tanto, no escaparon por completo de reforzar la figura autorizada de un maestro. Este tipo de arreglos espacio-temporales también promulgan cierto tipo de disciplina.

Fernando criticó la educación por problemas similares. Por ejemplo, comentó cómo la escuela obligaba a los niños a sentarse durante los días repetitivos. Fernando pensó que los niños sapara eran de espíritu libre y en contra de tal rigor. Comparó este modelo con una forma anterior de educación indígena durante los días previos a la escolarización oficial. Fernando describió este calendario alternativo de la siguiente manera: “primer (día) caminar, segundo pescar y nadar, tercer recolectar frutas, cuarto insectos, quinto, preparar yuca, sexto minga, donde todas las familias están invitadas a ayudar y se les ofrece comida y bebida a cambio”. Las escuelas estructuraron el tiempo en las comunidades de manera diferente al anterior, porque requerían que cada día de la semana fuera igual que ayer. Fernando criticó a las escuelas por forzar estos cambios y vio negativamente cómo la educación actualmente disciplinaba a los niños a estos nuevos conceptos de tiempo y autoridad a través de sus arreglos espacio-temporales.

Conocimiento y aprendizaje indígena

La educación también sufrió la falta de una integración profunda entre el conocimiento y el idioma sapara. Los sapara, con quienes realizamos investigaciones, están profundamente orgullosos de su cultura y conocimiento. Es importante reconocer las formas de educación que hayan existido en las comunidades indígenas más allá de la educación estatal. Fernando enfatizó estas formas de educación y describió el sistema propio de los sapara con aprendizaje y conocimiento que difería de su contraparte occidental en su sentido práctico, porque aprendieron a través de las prácticas como caminar y soñar. En su propia educación, las personas estudiaban el bosque caminando y trabajando y, en consecuencia, aprendieron, por ejemplo, a reconocer las plantas. Fernando sintió que su vida podría florecer a través de la conexión con el entorno. En su declaración, Fernando ilustró la relacionalidad del conocimiento sapara y sus prácticas de aprendizaje.

Del mismo modo, otros miembros de la comunidad criticaron la educación por la falta de atención a su propio conocimiento y señalaron cómo faltaba por completo en el currículum oficial del colegio.

En las escuelas primarias, las personas también percibieron el papel del conocimiento indígena como superficial. Tampoco en otros colegios de EIB se incorporan conocimientos indígenas al plan de estudios de manera integral. El análisis de Rodríguez Cruz (2018) sobre los materiales utilizados en la EIB concluye que la representación de los pueblos indígenas y sus conocimientos sigue siendo unidimensional y los describe principalmente a través de imágenes estereotipadas de la tradición, que omite elementos tales como los intelectuales y los movimientos políticos históricos y contemporáneos indígenas.

La manifestación más clara del conocimiento sapsara es su idioma y su enseñanza demuestra las necesidades únicas que tienen con respecto a la educación. La situación con los idiomas se complica aún más, porque los materiales escritos en kichwa representan el kichwa unificado que está muy lejos del cotidiano kichwa utilizado por los sapsara (Limerick, 2018). De hecho, los libros escritos en español eran más fáciles de entender para los estudiantes, a pesar de que también tenían dificultades con el español.

Agencia a nivel comunitario

A pesar de los problemas sustanciales que las comunidades sapsara tenían con su educación, su agencia prevaleció en sus propias soluciones de educación comunitaria, especialmente en el colegio Tsitsanu. El colegio en sí mismo se había abierto recientemente para proporcionar acceso a niveles superiores de la educación después de la escuela primaria dentro del territorio sapsara. Además, se incorporaron eventos comunitarios como las mingas como parte del colegio, para promover el conocimiento indígena, la cultura y las prácticas de toma de decisiones.

La apertura del colegio Tsitsanu con fondos privados del proyecto turístico fue un motivo de orgullo en Llanhamacocha, también porque mejoró significativamente las posibilidades de educar a los jóvenes sobre el conocimiento sapsara junto con las ciencias enseñadas por el colegio. Los miembros de la comunidad de Llanhamacocha y las comunidades cercanas podían organizar su propia enseñanza sobre el idioma y la cultura sapsara, para complementar el plan de estudios seguido en el colegio que no incluía la enseñanza de idiomas indígenas. El colegio regularmente

dedicaba tiempo a la enseñanza del idioma sapara impartida por una abuela, quien era una anciana respetada y, como uno de los últimos hablantes sapara, que tenía el mayor conocimiento sobre el tema. Las clases tuvieron lugar en la choza, que fue construida con métodos tradicionales. Fomentar el aprendizaje de los conocimientos e idiomas indígenas dentro de la educación formal también corrigió la posible pérdida cultural que podría derivarse de la introducción de la educación estatal, como Rival (1996) ha observado entre los waorani. La educación comunitaria que presenciamos facilitó el aprendizaje del lenguaje sapara, el conocimiento a través de la práctica inmersa en el contexto cotidiano de la realidad sapara, y permitió diferentes tipos de aprendizaje y comunicación que respetaron la relacionalidad del conocimiento indígena.

Como los jóvenes no tenían que emigrar, estaban mejor equipados para aprender el conocimiento sapara también fuera del colegio, lo que la preservación del conocimiento indígena requiere (Battiste, 2008). Muchos de los miembros de la comunidad nos expresaron la opinión de que solo vivir dentro del territorio podría enseñar el conocimiento sapara. Por ejemplo, un ex maestro y voluntario activo en el colegio, Julio exclamó esto de la siguiente manera:

Acá tú reflejas otra vez la vida, de lo que tú vives acá mismo. Entonces, por ejemplo, cuando te conectas en sus sueños, conversas con las personas acá entre los mayores y los ancianos, entre las personas, las mujeres, conversas y dices, mire esto pasó así, esto soñé. Entonces, acá es más con el sueño. Tú sueñas. Y esta actividad tal vez puede ser negativo, puede ser positivo, pero te conectas.

André también habló sobre el mismo tema explicando cómo sintió que el conocimiento sapara se convirtió en parte de la educación todos los días, porque era parte verificable de las realidades cotidianas de los estudiantes y ellos reflexionaron sobre el tema. Observó diariamente cómo las personas usaban las plantas como curaciones y vivían en su entorno utilizando conocimiento que era nuevo para él. André quería desarrollar una educación que pudiera ayudar a reflexionar y actuar en la realidad en la que vivían los estudiantes, pero sintió que solo vivir y estudiar en el territorio podría ayudarlos de verdad. Muchos de los sapara con los que

conversamos expresaron cómo promover la posibilidad de vivir dentro del territorio, cómo ofrecer una educación adecuada allí, sería la mejor estrategia para revitalizar y mantener su conocimiento y su idioma.

Abordar el conocimiento relacional en el plan de estudios también fue promovido por el cultivo del propio jardín del colegio que fue otro ejemplo de la agencia comunitaria. Este proyecto promovió oportunidades económicas junto con el aprendizaje sobre prácticas agrícolas nuevas y tradicionales a medida que los estudiantes se familiarizaron con plantas medicinales y nuevas plantas alimenticias que podrían diversificar su dieta o ser vendidas, por ejemplo, al proyecto Naku. Rodríguez Cruz (2018) también señala cómo los grupos indígenas enfatizan en la educación la incorporación del aprendizaje que ocurre fuera de las escuelas, lo que respalda una visión holística del conocimiento y apunta a incorporar una variedad de prácticas de aprendizaje en el sistema educativo.

Los miembros de la comunidad esperaban que al crear este tipo de proyectos que aumentan las oportunidades económicas a nivel local, también podría aumentar su autodeterminación al disminuir la necesidad de migrar. La educación podría enseñar a los estudiantes cómo se pueden emplear los recursos locales de nuevas maneras. Para las perspectivas futuras, la educación podría apoyar otras opciones que van desde el turismo hasta la investigación científica.

Además, los miembros de varias comunidades sugirieron que desarrollar la educación sapura podría implicar intercambio de conocimiento intercultural a nivel nacional e internacional. Especialmente en Llanhamacocha, los miembros de la comunidad discutieron apasionadamente sus planes para crear un sistema de intercambio de las personas y conocimientos con las universidades. En otras comunidades los miembros expresaron un deseo más modesto de enseñar a las personas que visitan su territorio, ya sea de forma independiente o mediante el turismo, aprender sobre sus conocimientos. Estos proyectos podrían promover el aprendizaje intercultural que abordaría seriamente los conocimientos indígenas y avanzaría su inclusión en la educación estatal, ya que los conocimientos indígenas actualmente se devalúan en relación con las ciencias occidentales, incluso dentro de la EIB (Rodríguez Cruz, 2018).

Conclusión

Después de mostrar la realidad de la educación sapara a través de la descripción etnográfica, se puede resumir hasta qué punto la educación sapara actualiza la interculturalidad crítica. El difícil acceso, la escasa financiación y la integración de bajo nivel del conocimiento y el idioma sapara en el currículum oficial, son los principales problemas de la educación formal en el territorio y se superponen a la educación. La agencia comunitaria, como los proyectos turísticos que se utilizan para financiar escuelas, dentro del territorio sapara, ha ayudado a superar algunos de estos desafíos y su reconocimiento debe desempeñar un papel fundamental en cualquier desarrollo futuro de la educación sapara.

La mayoría de estudiantes sapara carecen de acceso fácil a los colegios, que no son financiados por el Estado que asigna los recursos de acuerdo con el principio utilitario del número de estudiantes posibles. Esto no tiene en cuenta las condiciones de la nacionalidad sapara, que está en desventaja por su número, como resultado de la historia colonial. El futuro de la nacionalidad sapara depende del acceso a la educación, el respeto a su agencia, que sirva a sus objetivos para revitalizar sus conocimientos y lenguaje. Si la educación para los pueblos indígenas lograra un nivel de interculturalidad crítica, las necesidades estratégicas de las nacionalidades con respecto a la supervivencia cultural deberían incluirse en los principios que miden el financiamiento para la educación.

Por falta de organización y financiamiento gubernamental de la educación en el territorio, las comunidades deben trabajar activamente para asegurarse esta función básica para sus jóvenes y, obviamente, esto crea competición, división y desigualdad dentro del territorio. Las empresas extractivistas acumulan poder sobre los pueblos indígenas dividiendo al pueblo ofreciendo becas y servicios para unas comunidades a cambio de la venta de la tierra. También, otras oportunidades, como el turismo, crean esas divisiones, porque solamente comunidades activas con relaciones con el mundo exterior pueden obtener soporte financiero de este tipo.

La educación ahora se enfoca en la ciencia occidental y el espacio epistémico para el conocimiento de los sapara no se abre seriamente, lo que es mejor descrito como interculturalidad funcional. La integración

adecuada del conocimiento indígena exige el reconocimiento de su racionalidad, lo que incluye reconocer las prácticas pedagógicas apropiadas. El reconocimiento de la agencia comunitaria, las soluciones que la gente crea en el nivel básico de los servicios que lamentablemente no tienen, podrían servir inicialmente para incluir el conocimiento relacional dentro de los currículos escolares. La participación activa de la comunidad en la educación ha facilitado la apertura del colegio y la enseñanza del idioma y la cultura sapara, que se llevan a cabo de una manera respetuosa de las redes de relaciones locales, que comprenden los seres humanos y los otros seres. Por lo tanto, la educación podría tratar a los sujetos de conocimiento indígena, como el pueblo sapara, como agentes activos en lugar de objetos de conocimiento, integrando su agencia como parte de la enseñanza.

Cabe destacar que los sapara que conocimos también sugieren posibilidades sobre cómo su conocimiento también podría afectar a los otros segmentos de la sociedad ecuatoriana. Actualmente, la interculturalidad a menudo sigue siendo algo que se dirige a los pueblos indígenas, pero no al revés (Rodríguez Cruz, 2018). La interculturalidad crítica exigiría que los conocimientos indígenas puedan impactar a toda la sociedad.

Para transformar la educación, los sapara imaginaron posibilidades de incluir su conocimiento y lenguaje como hemos ilustrado. Además de fortalecer la cultura y el idioma sapara, el cultivo de los conocimientos indígenas en el sistema educativo también contribuye a la emancipación política y la autodeterminación territorial, porque los derechos territoriales se han hecho accesibles a través del idioma, elementos constitutivos de una nacionalidad indígena en Ecuador. Lo más apremiante es que la educación debe ejecutarse localmente, porque la emigración es la principal amenaza para la revitalización y supervivencia de la nacionalidad y su idioma. La pertinencia de la educación para la localidad es coherente con la igualdad de género. Aunque tradicionalmente los papeles de mujer y hombre han sido complementarios, con la vida sedentaria y familias más grandes, es muchísimo más común brindar soporte para la educación de los niños, más que nada si significa enviar a los niños fuera de la comunidad. Los sapara practican su agencia en varias formas, cuando planifican y organizan estrategias complementarias para lograr

un mayor nivel de igualdad e interculturalidad en el sistema educativo, y están buscando fuentes no estatales para financiar la educación local, invitando a investigadores a escuchar y discutir con ellos los problemas y las soluciones posibles que perciben en el sistema educativo. Esta agencia desafía a la EIB a comprometerse más profundamente con los ideales decoloniales propugnados por el movimiento indígena. El futuro de la EIB imaginado por los miembros de la comunidad, no solo sería el sistema de EIB financiado por el estado, sino una asociación entre las escuelas y las comunidades que participaría en una discusión de iguales, como lo observamos durante nuestro trabajo de campo.

Referencias bibliográficas

- Andrade Pallares, C. (2001). *Kwatupama Sapara: Palabra Zápara*. Ediciones Abya-Yala.
- Battiste, M. (2008). Research ethics for protecting indigenous knowledge and heritage: institutional and researcher responsibilities. En Norman Denzin, Yvonna Lincoln Linda Smith (eds.), *Handbook of Critical and Indigenous Methodologies* (pp. 497-510). SAGE Publications,
- Bilhaut, A. (2011). *El sueño de los záparas. El patrimonio onírico de un pueblo de la Alta Amazonía*. Ediciones Abya-Yala, FLASCO.
- Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador, CONAIE. (2022). Quienes somos. <https://conaie.org/quienes-somos/>
- Defensoría del Pueblo del Ecuador, DPE. (28 noviembre 2021). “La nación Sapara y la defensoría del pueblo ganan acción de protección en contra del MAGAP por afectación de derechos colectivos del territorio”. <https://bit.ly/3JfKJHa>
- Escobar, A. (2016). Thinking-Feeling with the Earth: Territorial Struggles and the Ontological Dimension of the Epistemologies of the South. *AIBR, Revista de Antropología Iberoamericana*, 11, 11-32.
- Limerick, N. (2018). Attaining multicultural citizenship through indigenous-language instruction: successful kichwa misfires and the modeling of modernist language ideologies in Ecuador. *Journal of Linguistic Anthropology*, 28(3), 313-331.
- McEwan, C. (2014). Postcolonialism. En V. Desai, R. Potter (eds.), *The companion to development studies*. Routledge.
- Mignolo, W. y Walsh, C. (2018). *On decoloniality: concepts, analytics, praxis*. Duke University Press.
- Moya, A. (2007). *Sapara: Los aritiakus, hijos e hijas del mono colorado*. UNESCO.
- Oviedo, A. y D. Wildemeersch (2008). Intercultural education and curricular diversification: the case of the Ecuadorian Intercultural Bilingual Education Model (MOSEIB). *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 38(4), 455-470.

- Radcliffe, S. (2012). Development for a postneoliberal era? Sumak Kawsay, Living Well and the limits to decolonisation in Ecuador. *Geoforum*, 43(2), 240-249.
- Reascos, N. (2009). Encuentros y desencuentros entre la epistemología occidental y la epistemología de los pueblos Indígenas. *El Vuelo de la Luciérnaga*, 2, 20-45.
- Rival, L. (1996). Formal schooling and the production of modern citizens in the ecuadorian Amazon. En B. A. Levinson, D. E. Foley, D.C. Holland (eds.), *The cultural production of the educated person: critical ethnographies of schooling and local practice* (pp. 153-168). Suny Press.
- Rodríguez Cruz, M. (2018). *Educación Intercultural Bilingüe, interculturalidad y plurinacionalidad en el Ecuador. Políticas educativas de la Revolución Ciudadana: teorías y realidades. Escuelas Comunitarias y Unidades del Milenio*. Vol. 2. Ediciones Abya-Yala, Fundación Pueblo Indio del Ecuador, Ministerio de Educación-DINEIB.
- Spivak, G. (1988). Can the Subaltern Speak? En L. Grossberg, C. Nelson (eds.), *Marxism and the interpretation of culture*. Macmillan Education.
- Strathern, M. (2018). Opening Up Relations. En M. de la Cadena, M. Blaser (eds.), *A world of many worlds*. Duke University Press.
- Veintie, T. (2013). Coloniality and Cognitive justice: reinterpreting formal education for the indigenous peoples in Ecuador. *International Journal of Multicultural Education*, 15(3), 45-60.
- Veintie, T. (2018). *Revival and regeneration of indigenous knowledge in intercultural bilingual teacher education: a study in the Ecuadorian Amazon*. University of Helsinki, Faculty of Educational Sciences.
- Viatori, M. S. y Ushigua, G. (2007). Speaking sovereignty: indigenous languages and self-determination. *Wicazo Sa Review*, 22(2), 7-21.
- Viveiros de Castro, E. (2004). Perspectival anthropology and the method of controlled equivocation. *Tipiti: Journal of the Society for the Anthropology of Lowland South America*, 2(1).
- Wilson, S. (2008). *Research is ceremony: indigenous research methods*. Fernwood Publishing.

CAPÍTULO V

Acceso de jóvenes indígenas a los colegios en la provincia de Pastaza

*Johanna Hohenthal
Ruth Arias-Gutiérrez*

Introducción

Las posibilidades de los y las jóvenes de educarse están influenciadas por factores sociales y geográficos, y por la disponibilidad y calidad de las unidades educativas (atractividad académica) (Wells *et al.*, 2018). En este capítulo, consideramos un enfoque interseccional —especialmente articulado en autoidentificación étnica, género, y localización geográfica— para analizar las diferentes condiciones del acceso escolar de estudiantes de la región amazónica ecuatoriana, el cual no solo depende de la distancia, sino también de otras condiciones sociales y ambientales que constituyen desafíos cotidianos. Estudios previos han encontrado que, en el Ecuador, la población indígena ha sido marginalizada en la educación en términos de accesibilidad y contenido educativo culturalmente pertinente por un largo tiempo (Almeida, 2008; Arcos Cabrera, 2008; Rodríguez, Caguana, 2011).

Según el censo de 2010, la tasa de asistencia escolar indígena fue del 92,4 % en la educación básica y el 67,3 % en el nivel de bachillerato; sin embargo, especialmente en el nivel de bachillerato, ha habido una clara diferencia entre los varones (71,3 %) y las mujeres (63,3 %) en la asistencia escolar. Los resultados del último censo indican que solo el 1,5 % de la población con título superior es indígena; el porcentaje varía de 1,9 % en varones frente a 1,1 % en mujeres, sobre el 6,3 % de la población en general (INEC, 2010, CONEPIA s/f). Para 2019, el registro de matrícula en universidades y escuelas politécnicas muestra un 71,37 % de

autoidentificación como mestizo, 5,01 % como afroecuatorianos, 2,61 % como indígenas, 1,69 % como blancos y 1,51 % como mulatos; el resto no registra autoidentificación. Para 2020, se mantiene el 1,5 % de títulos universitarios y politécnicos registrados con autoidentificación étnica indígena, con 1901 registros, de los 126 466 totales, frente al 89,7 % con autoidentificación mestiza, 1,2 % afroecuatoriana, 0,9 % blanco, 1,2 % mulato y 5,5 % no identificado (SENESCYT, 2020).

Áreas remotas, por ejemplo, en la Amazonía ofrecen menos oportunidades educativas que las zonas urbanas, y además carecen de facilidades tecnológicas. La electricidad podría permitir estudios a distancia, pero no está disponible regularmente en las áreas distantes en la selva. Debido a esto, muchos jóvenes indígenas de zonas remotas tienen que viajar diariamente largas distancias a las unidades educativas o salir de sus comunidades y trasladarse a la ciudad especialmente para asistir a la educación secundaria o superior. Según la constitución, las niñas, niños y adolescentes del Ecuador tienen derecho a recibir educación culturalmente pertinente (Asamblea Constituyente 2008, art. 45) y, por lo tanto, a muchos jóvenes indígenas les gustaría estudiar en unidades educativas interculturales bilingües que también ofrezcan enseñanza en su idioma indígena. Más recientemente, la modernización y centralización de educación redujo el número de unidades educativas interculturales bilingües y aumentó las necesidades de movilidad para llegar a unidades educativas del Milenio que normalmente se ubican en pueblos y ciudades grandes (Rodríguez Cruz, 2018). La movilidad geográfica es un desafío para las familias marginalizadas que tienen pocos recursos económicos. De este modo hay potencialmente una tensión entre los factores locales “impulsores” y las “limitaciones creadas por la estructura geográfica de oportunidades” (Wells *et al.*, 2018, p. 460).

El acceso a la educación ha sido analizado desde diferentes perspectivas, que incluyen la cercanía a ofertas educativas culturalmente pertinentes —contextualizadas en el respeto de los conocimientos y de la cosmovisión de las comunidades— como aspectos de justicia social y territorial (Hohenthal y Minoia, 2022). Sin embargo, en este estudio nos centramos particularmente en las dimensiones espacial y temporal de la accesibilidad que es,

por supuesto, afectada por diversos aspectos socioeconómicos y ambientales. Al adaptar la definición generalizada de la geografía del transporte (van Wee, 2016), podemos definir el acceso a la educación de la siguiente manera: cuantas más opciones hay para participar en el nivel y el tipo de educación deseado, y cuanto menor es la resistencia de viajar medido como tiempo, costos monetarios y esfuerzo, más alto es el nivel de accesibilidad. Este estudio considera en particular las diferencias de accesibilidad entre los estudiantes indígenas, no indígenas y entre los géneros.

Enfoque del estudio

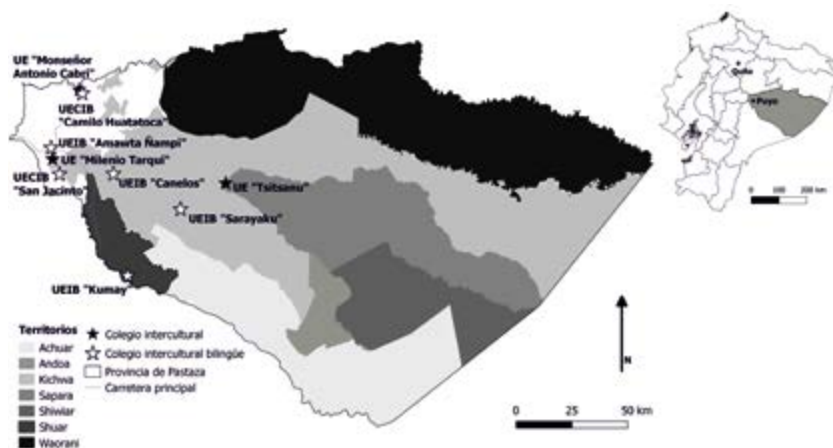
En este estudio, nos enfocamos en el acceso de las y los jóvenes a la educación en el nivel de bachillerato en la provincia de Pastaza en la región amazónica. Siete nacionalidades indígenas viven en Pastaza y juntas forman el 36,87 % de la población provincial (Zambrano *et al.*, 2019, p. 11). Las nacionalidades indígenas mayoritarias son los kichwa y los shuar (21 % y 7 % de la población provincial). En 2010, la tasa de asistencia escolar de la población indígena al nivel de bachillerato en Pastaza estuvo entre 65,8 % y 70,3 % (INEC, 2010). La educación de bachillerato está apenas disponible en las áreas rurales y territorios indígenas, evidencia de que, históricamente, las poblaciones no hispanas son en general excluidas de la educación, pese a que desde fines de la década de los 80 del siglo pasado hasta la primera década del siglo XXI la educación indígena se desarrolló, tuvo reconocimiento del Estado y los maestros pudieron contar con un sueldo como empleados públicos (Flores, 2016). El obstáculo al acceso a la educación de bachillerato en comunidades indígenas amazónicas puede evaluarse con la consideración que, de los 369 establecimientos educativos de Pastaza del año lectivo 2018-2019, 59 tienen algún tipo de oferta de educación de bachillerato presencial, a distancia, con financiamiento estatal, fiscomisional o particular, 34 están en el área rural y 19 ofrecen bachillerato intercultural bilingüe, en dos distritos educativos y cuatro cantones; de una población escolarizada de 37 092 estudiantes, 3342 corresponden a establecimientos que incluyen también bachillerato y contemplan el sistema de educación intercultural bilingüe (Archivo Maestro de Instituciones Educativas, AMIE, 2018). En un estudio ante-

rior, se observó que muchos niños y jóvenes tienen caminos difíciles y a menudo peligrosos hacia los colegios, especialmente en las zonas rurales de Pastaza (Hagström *et al.*, 2016). Por lo tanto, es importante ampliar la muestra en la investigación en el nivel de bachillerato.

Según el registro del Ministerio de Educación, en 2018, en la provincia de Pastaza había 56 unidades educativas que ofrecían educación en el nivel de Bachillerato (Ministerio de Educación, 2020); 21 de ellos eran colegios *interculturales bilingües* y los otros eran colegios regulares. La diferencia entre ellos es que el currículo de los colegios del sistema educativo intercultural bilingüe (EIB) sigue el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB), utilizan el español y el idioma indígena en la enseñanza y ofrecen, por ejemplo, clases de cosmovisión (Ministerio de Educación, 2013). Los colegios regulares solo utilizan el español en la enseñanza y ofrecen contenidos de aprendizaje culturalmente menos pertinentes. Ambos tipos de colegios se incluyeron en este estudio (figura 1).

Figura 1

Provincia de Pastaza, territorios de las nacionalidades y colegios incluidos en el estudio



Nota. Red Amazónica de Información Socioambiental Georreferenciada, RAISG, 2020, Universidad Estatal Amazónica.

Objetivos

Este estudio tiene cuatro objetivos. Primero, examinamos cómo viajan a los colegios las y los estudiantes de bachillerato. En segundo lugar, analizamos las diferencias en la duración de los viajes escolares y si hay diferencias entre colegios, entre géneros y entre estudiantes indígenas y mestizos. Además, examinamos la distribución espacial de las comunidades de origen de los estudiantes y la duración de sus viajes hasta los colegios. En tercer lugar, estudiamos cómo los estudiantes experimentan sus viajes escolares en diferentes entornos. Finalmente, analizamos si hay diferencias en los horarios de despertar en los días escolares entre los géneros y entre los estudiantes indígenas y mestizos y si esto está relacionado con la duración del viaje escolar y la necesidad de hacer las tareas domésticas en la mañana antes de ir al colegio.

Materiales y métodos

Los datos para el estudio fueron colectados mediante cuestionarios en seis colegios interculturales bilingües y en tres colegios interculturales, entre junio de 2018 y octubre de 2019 (tabla 1). Se solicitó el permiso para la encuesta del cuestionario a los directores de los colegios quienes también firmaron el consentimiento informado para participar en el estudio. Antes de distribuir los cuestionarios, también se previno a los estudiantes que su participación es voluntaria y que tienen derecho a retirarse del estudio en cualquier momento si lo desean. Los cuestionarios contienen preguntas sobre el lugar de origen del estudiante, su vivienda, la migración para la educación, la motivación de elegir el colegio, el costo del viaje escolar, la experiencia del viaje escolar y los horarios diarios.

Tabla 1
Colegios incluidos en el estudio

Nombre	Sistema educativo	Ubicación	Grupo principal	Otros grupos
UEIB Amawta Ñampi	Intercultural bilingüe	Puyo	Kichwa	Mestizos
UECIB Camilo Huatatoa	Intercultural bilingüe	Santa Clara	Kichwa	Mestizos
UEIB Canelos	Intercultural bilingüe	Canelos	Kichwa	Mestizos
UEIB Kumay	Intercultural bilingüe	Kumay	Shuar	Mestizos
UE del Milenio Tarqui	Regular	Tarqui	Mestizos	Kichwa
UE Monseñor Antonio Cabri	Regular	Santa Clara	Mestizos	Kichwa
UECIB San Jacinto	Intercultural bilingüe	Nueva Vida	Kichwa	Mestizos
UEIB Sarayaku	Intercultural bilingüe	Sarayaku	Kichwa	Mestizos
UE 15 de Noviembre ext. "Tsitsanu"	Regular	Llanhamacoha	Sapara	-

Nota. UEIB=Unidad Educativa Intercultural Bilingüe; UECIB=Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe.

En total, 480 estudiantes de más de 15 años de edad de nueve colegios respondieron a los cuestionarios (tabla 2). La proporción de estudiantes del bachillerato que respondieron a los cuestionarios varió del 38 % en la UE Monseñor Antonio Cabri al 96 % en la UE del Milenio Tarqui. El 65,4 % de los estudiantes que respondieron a los cuestionarios se autoidentificaron como indígenas, el 32,1 % como mestizos y el 2,5 % pertenecen a otros grupos. En las unidades educativas interculturales bilingües (UEIB), la mayoría de los estudiantes eran indígenas, mientras que en la UE Monseñor Antonio Cabri y UE del Milenio Tarqui, la mayoría de los estudiantes eran mestizos. Sin embargo, en la UE Tsitsanu —que es una extensión de la UE 15 de Noviembre (basada en el centro achuar en Copataza) en el territorio sapara— todos los estudiantes eran indígenas. La mayoría de los estudiantes

indígenas en los colegios pertenecían a la nacionalidad kichwa. Solo en la UEIB Kumay, la mayoría era shuar y en la UE Tsitsanu todos eran sapara. Un mayor porcentaje de los estudiantes indígenas eran varones (54,8 %) respecto a mujeres (39,8 %). De los encuestados no indígenas, una proporción mayor eran mujeres (51,3 %) que varones (47,4 %).

Tabla 2

Número de los y las estudiantes que respondieron los cuestionarios en los colegios

Colegio	Estudiantes de las nacionalidades indígenas				Mestizos				Estudiantes de los otros grupos				Total	% de todos los estudiantes	
	M	V	-	Total	M	V	-	Total	M	V	-	Total			
UEIBs	Amawta Nampi	20	23	10	53	7	7	1	15	0	0	0	0	68	76 %
	Camilo Huatatoca	23	36	4	63	16	15	0	31	4	1	0	5	99	72 % + 21 %*
	Canelos	18	19	0	37	0	2	0	2	1	0	0	1	40	83 %
	Kumay	14	32	2	48	2	0	0	2	0	0	0	0	50	~88 %**
	San Jacinto	4	11	1	16	1	0	0	1	0	0	0	0	17	85 %
	Sarayaku	13	22	0	35	0	2	0	2	0	0	0	0	37	~62 %**
UEs	Antonio Cabri	14	14	0	28	31	16	1	48	0	1	0	1	77	38 %
	Milenio Tarqui	14	7	0	21	22	31	0	53	1	3	0	4	78	96 %
	Tsitsanu	5	7	0	12	0	0	0	0	0	0	0	0	12	N/A
Total	125	172	17	314	79	73	2	154	7	5	0	12	480		

Nota. M=Mujeres, V=Varones.

*En UEIB Camilo Huatatoca, los datos se recopilaron durante dos quimestres diferentes en los años 2018 y 2019.

** El número total exacto de estudiantes no está disponible y esta es una proporción estimada basada en el número de estudiantes en años escolares anteriores y el número de cuestionarios recopilados.

Los datos del cuestionario fueron validados y complementados con material de entrevistas semiestructuradas aplicadas a los estudiantes de la UEIB Amawta Nampi (diez entrevistas), UE Monseñor Antonio

Cabri (cinco entrevistas), UECIB Camilo Huatatoca (nueve entrevistas), UEIB Kumay (ocho entrevistas) y UEIB Sarayaku (diez entrevistas) y los rectores de estos colegios. Los estudiantes voluntarios para las entrevistas provienen de las aulas del primero, segundo y tercer año del bachillerato en cada colegio. Las preguntas de la entrevista abordaron los estudios de los estudiantes en general (esos datos se utilizan para otros fines) pero también contenían preguntas sobre sus viajes escolares y horarios diarios que son relevantes para el presente estudio. Además, viajamos juntos con algunos estudiantes a su casa desde el colegio, les entrevistamos en el camino, hicimos observaciones y medimos la distancia y el tiempo de la ruta entre el colegio y la casa con aparatos GPS y cronómetros.

Análisis de los datos

El análisis de los datos combina métodos estadísticos cuantitativos y análisis cualitativo del contenido. El procesamiento y análisis estadístico de los datos se realizaron con el MS Excel e IBM SPSS Statistics. *Los modos de viaje* de los estudiantes se analizaron calculando los porcentajes de los distintos modos de viaje en cada colegio. *Las duraciones de los viajes escolares* se compararon entre colegios, entre géneros y entre los estudiantes indígenas y mestizos. La comparación entre los géneros no se realizó en el UE Tsitsanu, porque tenía un pequeño número de estudiantes y respuestas. La comparación entre grupos de estudiantes se realizó solo para las unidades educativas Amawta Ñampi, Camilo Huatatoca, Antonio Cabri y Milenio Tarqui porque las otras tenían solo unos pocos o cero estudiantes mestizos. El no paramétrico test U de Mann-Whitney (por ejemplo, Sheskin, 2000) se utilizó para evaluar la significación estadística de la diferencia entre los grupos. El test U de Mann-Whitney se consideró apropiado, porque la duración de los viajes escolares no siguió una distribución normal y los datos tuvieron algunos valores atípicos. Debido a que las formas de las distribuciones de las duraciones de viaje no fueron similares en diferentes grupos, el test U de Mann-Whitney se utilizó para comparar los rangos medios y no las medianas (Hart, 2001). Debido a que los conjuntos de datos eran relativamente pequeños, se calculó el valor *p*

exacto para cada comparación y la significación estadística se estableció en 0,05 (nivel de significación del 5 %).

Adicionalmente, a través de mapas equidistantes elaborados en el programa QGIS 2.18, ilustramos el acceso espacial a los colegios con respecto a las comunidades de donde provienen diariamente los estudiantes.

El análisis de *cómo los estudiantes experimentan sus viajes escolares diarios* incluyó el cálculo de la proporción de estudiantes en cada colegio que piensan que sus viajes escolares son agradables y la proporción de aquellos que sienten que hay algo peligroso o aterrador en su viaje. Las razones de estas experiencias se analizaron a partir de los contenidos de las descripciones de los estudiantes sobre sus viajes y el análisis se complementa con las observaciones de los investigadores.

Los tiempos de despertar de los estudiantes se analizaron de manera similar a la duración de los viajes escolares al hacer comparaciones entre los colegios, entre los géneros y entre los estudiantes indígenas y mestizos. También se calcularon las proporciones de los estudiantes que necesitan hacer algunas tareas domésticas antes del día escolar.

Resultados

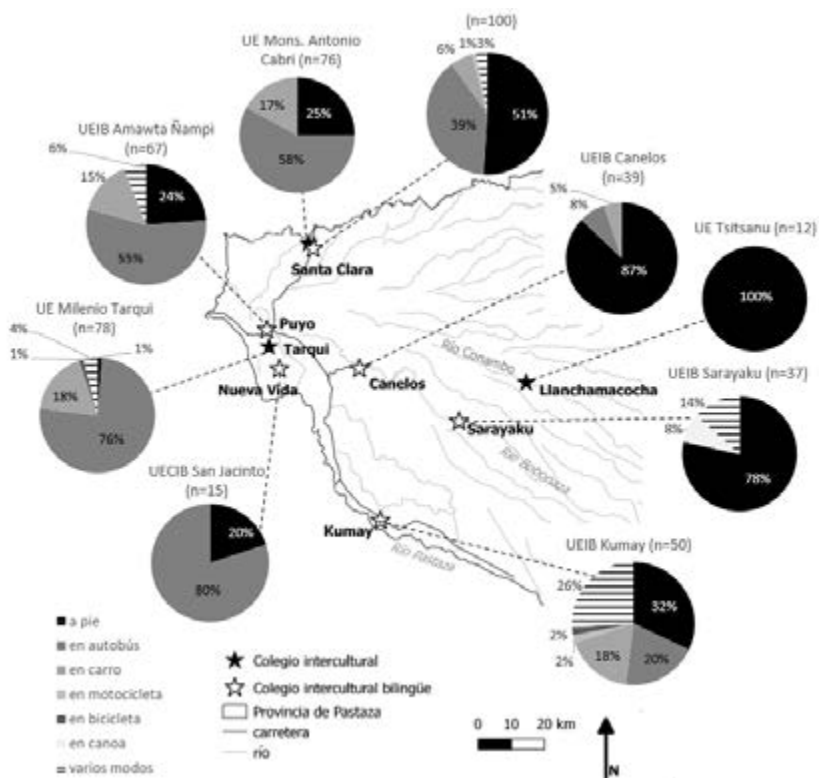
Modos de viaje

El primer objetivo del estudio fue explorar cómo viajan al colegio los estudiantes del bachillerato. Como se esperaba, los resultados muestran que la mayoría de los y las estudiantes de los colegios en o cerca de áreas urbanas de Puyo o Santa Clara viajan al colegio con autobuses o carros, mientras estudiantes en áreas más remotas normalmente caminan al colegio (figura 2). En Sarayaku y Kumay, algunos estudiantes utilizan una canoa para viajar al colegio. Relativamente pocos estudiantes usan bicicletas: solo en la UE Milenio Tarqui y en la UEIB Kumay. Esto se debe probablemente a que las familias no pueden comprar bicicletas y costear su mantenimiento, o porque no es seguro, porque no hay vías específicas para las bicicletas y el tráfico a veces está congestionado o porque los perros callejeros atacan a los ciclistas. Hace algún tiempo, el consejo provincial donó bicicletas a casi 25 estudiantes de UEIB Kumay

que normalmente necesitan caminar una o dos horas desde comunidades distantes como Kuakash, San José, Nanki y Kawa al colegio. Sin embargo, no todos los que habrían necesitado las bicicletas las recibieron. Las bicicletas también se rompieron pronto y no había posibilidades de arreglarlas. En la entrevista, un estudiante dijo que a pesar de que sus amigos tienen bicicletas, prefieren caminar con él, porque no recibió una bicicleta. Otro estudiante dijo que la bicicleta en realidad no acorta mucho el viaje, porque la bicicleta necesita ser transportada sobre un río grande y es más fácil caminar.

Figura 2

Modos de viaje escolar en diferentes colegios, según movilización de los estudiantes



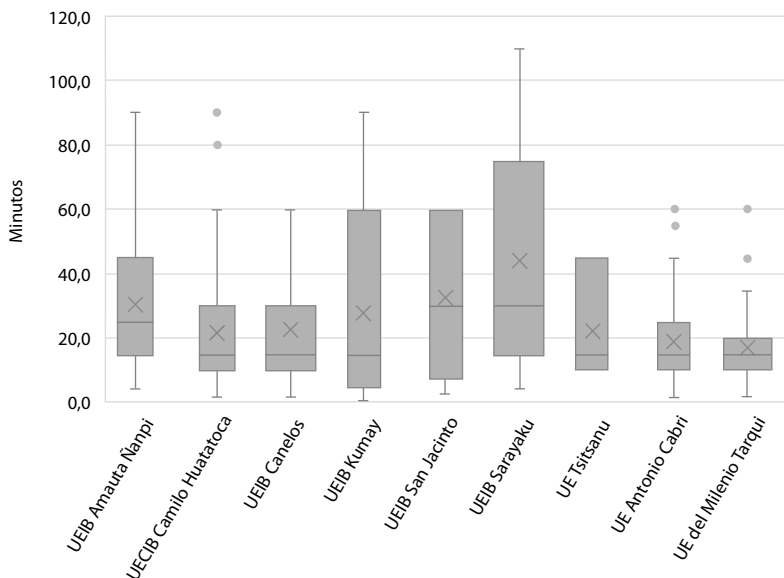
Pese a la educación gratuita, particularmente en las familias grandes, es posible que los padres no puedan brindar educación a todos sus hijos, especialmente en el bachillerato; el presupuesto puede ser alto debido al costo de los pasajes diarios en el transporte. Por ejemplo, en Kumay, el viaje de ida con el autobús cuesta 25 centavos. Para los estudiantes de la UEIB Amawta Ñampi y la UECIB Camilo Huatatoca, los costos pueden ser incluso de 60-75 centavos si viven en las parroquias distantes. En la UE del Milenio Tarqui se ofrece transporte escolar gratuito a los estudiantes que provienen de las escuelas comunitarias que se cerraron al instalarse la UE del Milenio Tarqui, pero no cubre todos los destinos. También en la UECIB San Jacinto hay transporte escolar pero algunos estudiantes viven fuera del circuito de recorrido. Algunos estudiantes trabajan para financiar sus estudios.

Distancia temporal del hogar al colegio

La duración de los viajes escolares diarios de ida de los estudiantes varía de unos pocos minutos a casi dos horas (figura 3). En promedio, los tiempos de viaje son más largos en la UEIB Sarayaku, seguidos de la UECIB San Jacinto y la UEIB Kumay. Sin embargo, la figura 3 no muestra la imagen completa, ya que, en algunas áreas, los estudiantes han tenido que trasladarse más cerca de los colegios. Por ejemplo, en Kumay, los estudiantes que vienen de lugares distantes, como Yampis en el río Oso y Mamayak en la vecina provincia de Morona Santiago, al otro lado del río Pastaza, necesitan vivir en el albergue escolar en el centro de Kumay. Ellos pueden regresar a sus comunidades de origen solo durante los fines de semana; estos viajes duran varias horas y pueden ser muy difíciles porque necesitan cruzar los ríos y pueden encontrarse con animales peligrosos. También en Puyo y Santa Clara, algunos estudiantes de la UEIB Amawta Ñampi y la UECIB Camilo Huatatoca vienen de muy lejos y algunos necesitan abandonar sus comunidades de origen, trasladarse a la ciudad para estudiar, alquilar un lugar o quedarse con familiares durante los meses de estudio.

Figura 3

Duración de los viajes diarios de estudiantes del bachillerato entre el hogar y el colegio



Nota. Los “rectángulos” muestran la variación entre el primer (la marca del 25 %) y el tercer (la marca del 75 %) cuartil de los datos de cada colegio. Esta escala contiene la porción media (50 %) de la duración del viaje. La duración media está representada por “x” y la mediana por una línea horizontal en el rectángulo. Las líneas debajo y encima de cada rectángulo indican las duraciones mínima y máxima en los datos. En los conjuntos de datos, donde hay valores atípicos (duraciones de viaje escolar excepcionalmente largas), la línea en el lado atípico se dibuja a 1.5 * escala intercuartil en lugar de a la duración máxima. Los puntos indican los valores atípicos.

En la mayoría de los colegios, no existe una diferencia estadísticamente significativa en la duración de los viajes escolares entre los géneros (tabla 3). Solo en la UECIB Camilo Huatatoca y en la UEIB Canelos, en general las mujeres tienen viajes más largos. Aunque es difícil explicar este resultado y puede ser solo una coincidencia, también puede ser que en estas áreas la educación de las mujeres sea especialmente apoyada también cuando viven lejos.

Tabla 3*Diferencia en la duración de los viajes escolares entre las mujeres (M) y los varones (V)*

Colegio		N		Rango medio		U	p
		M	V	M	V		
UEIBs	Amawta Ñampi	25	27	26,20	26,78	330,0	0,894
	Camilo Huatatocha	39	53	55,49	39,89	683,0	0,004
	Canelos	19	21	26,05	15,48	94,0	0,003
	Kumay	16	32	24,59	24,45	254,5	0,978
	San Jacinto	4	8	4,75	7,38	9,0	0,287
	Sarayaku	12	23	22,5	15,65	84,0	0,059
UE	Antonio Cabri	42	31	37,56	36,24	627,5	0,794
	Milenio Tarqui	36	39	35,28	40,51	604,0	0,296

Nota. “N” es el número de respuestas. El rango medio se refiere a la media de los números de rango de las duraciones de los viajes. U es el resultado del test U de Mann-Whitney. Los resultados muestran que las diferencias entre los grupos son estadísticamente significativas solo en la UEIB Camilo Huatatocha y en la UEIB Canelos en el nivel de significancia del 1 % ($p < 0,01$). En estos colegios en general hay viajes más largos entre mujeres que entre varones (el rango medio de las mujeres es mayor).

Sin embargo, en la UEIB Amawta Ñampi y en la UE del Milenio Tarqui, la duración de los viajes de los estudiantes indígenas es mayor que la de los estudiantes mestizos (tabla 4). Esto probablemente se deba a que muchos estudiantes indígenas vienen de comunidades rurales, mientras que la mayoría de los mestizos viven más cerca del colegio en los barrios de Puyo o Tarqui (figura 4). Por ejemplo, hay jóvenes indígenas que viajan todos los días de 30 a 80 minutos en carro o en autobús desde las parroquias Madre Tierra, Veracruz, Pomona, Diez de Agosto y Teniente Hugo Ortiz para estudiar en la UEIB Amawta Ñampi. En la UE del Milenio Tarqui, hay menos estudiantes indígenas, pero algunos de ellos vienen de lugares relativamente distantes en la parroquia Madre Tierra

(duración de viaje de 30 a 60 minutos en carro o autobús). Especialmente, en la UEIB Amawta Ñampi, hay estudiantes indígenas de comunidades distantes como Sarayaku, Curaray y Montalvo. Ellas y ellos visitan sus comunidades de origen solo durante las vacaciones (una o dos veces al año) o más raramente. En la UE del Milenio Tarqui, no hay estudiantes indígenas que se hubieran trasladado debido a sus estudios desde partes remotas de Pastaza, pero hay algunos estudiantes que son originarios de otras provincias de Ecuador.

Tabla 4

Diferencia en la duración de viajes escolares entre estudiantes de las nacionalidades indígenas (I) y mestizos (M)

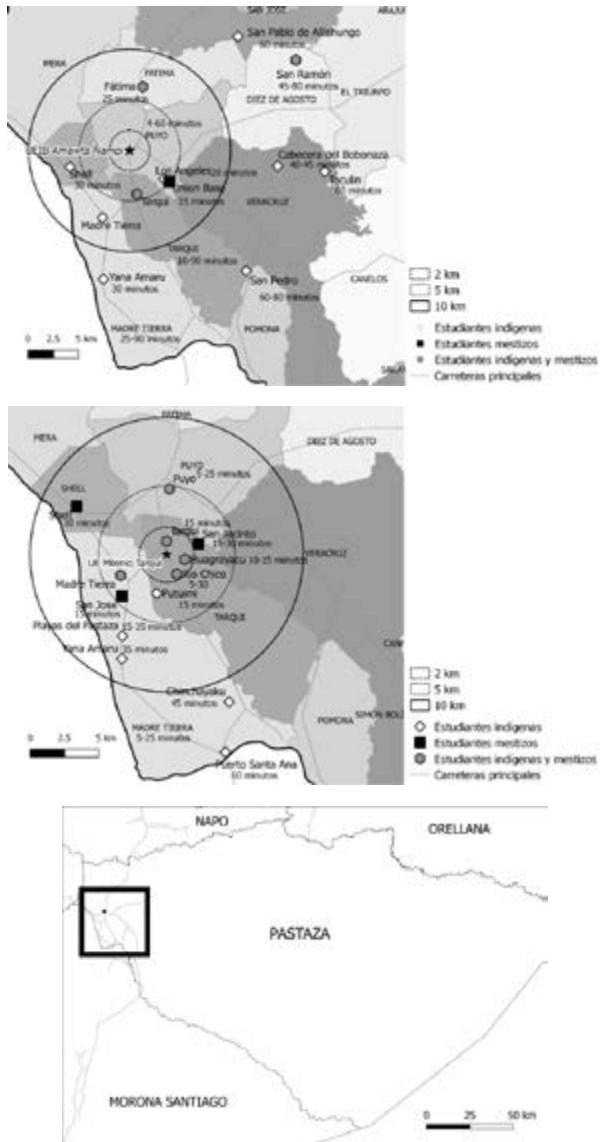
Colegio		N		Rango medio		U	p
		I	M	I	M		
UEIBs	Amawta Ñampi	49	13	34,21	21,27	185,5	0,019
	Camilo Huatatoca	61	30	45,48	47,07	883,0	0,785
UE	Antonio Cabri	27	47	37,91	37,27	623,5	0,903
	Milenio Tarqui	20	51	47,28	31,58	284,5	0,003

Nota. “N” es el número de respuestas. El rango medio se refiere a la media de los números de rango de las duraciones de los viajes. U es el resultado del test U de Mann-Whitney. Los resultados muestran que la diferencia entre los grupos es estadísticamente significativa en la UE del Milenio Tarqui en el nivel de significancia del 1 % ($p < 0,01$) y en la UEIB Amawta Ñampi en el nivel de significancia del 5 % ($p < 0,05$). En estos colegios en general hay viajes más largos entre estudiantes indígenas que entre los mestizos (el rango medio de los estudiantes indígenas es mayor).

Quando se les preguntó a los estudiantes por qué habían elegido estudiar en el colegio donde actualmente estudian, muchos respondieron por la corta distancia entre el hogar y la escuela. Sin embargo, por ejemplo, los estudiantes de la UEIB Amawta Ñampi también expresaron que valoran la educación intercultural bilingüe.

Figura 4

Procedencia de los estudiantes de bachillerato de: a) UEIB Amawta Ñampi y b) UE del Milenio Tarqui y sus tiempos de viaje informados (solo ida)



Experiencias de los viajes escolares

La mayoría de los y las estudiantes evalúan como agradable sus viajes al colegio (figura 5). Muchos de los estudiantes no dieron ninguna razón en particular, pero algunos expresaron que es porque viajan juntos con sus amigos o porque pueden observar la naturaleza en el camino. Sin embargo, en la UEIB Kumay y en la UEIB Sarayaku, casi el 40 % de los encuestados siente que hay algo peligroso o aterrador en su viaje al colegio. Los temores de los estudiantes en la UEIB Kumay a menudo están relacionados con animales, especialmente depredadores, como jaguares y pumas (los estudiantes los llaman “tigres” y “leones”), y serpientes que son un peligro para quienes caminan al colegio. La carretera que conduce al colegio también está en malas condiciones, por lo que algunos experimentan que el viaje en autobús es aterrador. La carretera es bastante estrecha y rocosa y, especialmente cuando llueve, es lodosa y escurridiza. También hay una parte donde un río cruza la carretera y no hay un puente. Los estudiantes que caminan necesitan cruzar este río y se mojan. En la UEIB Sarayaku, los estudiantes experimentan a veces dificultades cuando necesitan cruzar los pequeños afluentes que se inundan cuando llueve y el agua sube en el río Bobonaza. Los puentes a menudo están en mal estado. Muchos también mencionaron que temen las mordeduras de serpientes. En las zonas más urbanas, en Puyo y Santa Clara, algunos estudiantes mencionan que a menudo los autobuses están muy llenos y conducen rápido, lo cual es inconveniente y aterrador. En las entrevistas, algunas estudiantes también dijeron que temen la violencia y la violación, especialmente cuando necesitan caminar solas en ciertos caminos.

Horarios diarios de los estudiantes

En la mayoría de los colegios, el día escolar comienza entre las 7:00 y las 7:30 de la mañana. Solo en la UE Tsitsanu, el día escolar comienza a las 8:00. Sin embargo, los resultados de la encuesta indican que hay algunos estudiantes casi en cada colegio que se despiertan muy temprano en los días escolares (figura 6). En muchos colegios, en promedio, las mujeres parecen despertarse más temprano que los varones. Las diferencias entre las mujeres y los varones son estadísticamente significativas solo en la UE CIB Camilo

Huatatoca y en la UEIB Canelos (tabla 5). En esos colegios, la duración del viaje escolar de las mujeres también es generalmente más larga (tabla 3), lo que puede explicar al menos en parte su tiempo de despertar más temprano.

Figura 5

La experiencia de los estudiantes de su viaje escolar

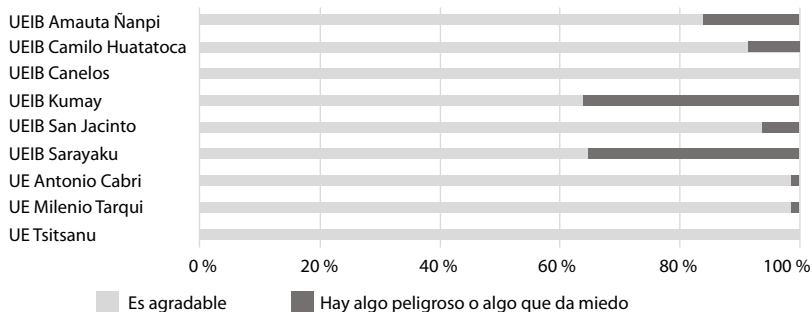
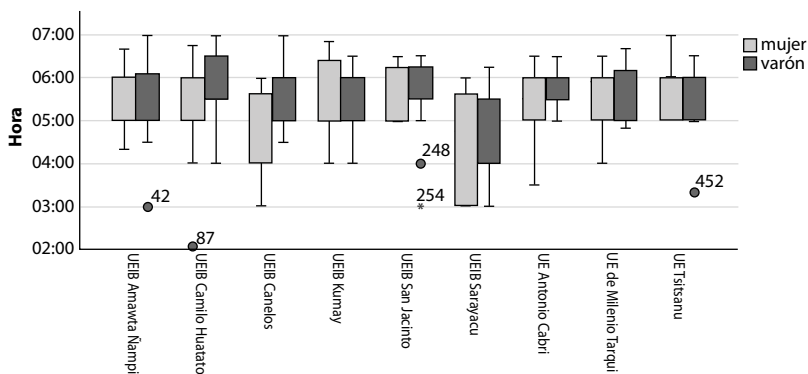


Figura 6

Horas de despertar de los estudiantes en diferentes colegios



Nota. Los “rectángulos” muestran la escala de variación entre el primer (la marca del 25 %) y el tercer (la marca del 75 %) cuartil de los datos de cada colegio. Esta escala contiene la porción media (50 %) de las horas de despertar. La mediana está representada por una línea horizontal en el rectángulo. Las líneas debajo y encima de cada rectángulo indican las horas mínima y máxima en los datos. En los conjuntos de datos, donde hay valores atípicos (horas excepcionalmente tempranas), la línea en el lado atípico se dibuja a 1.5 * escala intercuartil en lugar de a la máxima. Los puntos indican los valores atípicos y los asteriscos son valores extremos (el valor más de tres veces la altura del rectángulo).

Tabla 5*Diferencias en los horarios de despertar entre mujeres (M) y varones (V)*

Colegio		N		Rango medio		U	P
		M	V	M	V		
UEIBs	Amawta Ñampi	27	30	26,44	31,30	336,0	0,266
	Camilo Huatatoca	43	52	38,37	55,96	704,0	0,002
	Canelos	18	21	15,08	24,21	100,5	0,009
	Kumay	16	31	26,31	22,81	211,0	0,404
	San Jacinto	4	11	7,50	8,18	20,0	0,886
	Sarayaku	12	22	15,63	18,52	109,5	0,423
	Antonio Cabri	44	31	34,61	42,81	533,0	0,102
	Milenio Tarqui	37	41	37,89	40,95	699,0	0,549

Nota. “N” es el número de respuestas. El rango medio se refiere a la media de los números de rango de las horas de despertar. U es el resultado del test U de Mann-Whitney. Los resultados muestran que las diferencias entre los grupos son estadísticamente significativas solo en la UEIB Camilo Huatatoca y en la UEIB Canelos en el nivel de significancia del 1 % ($p < 0,01$). En estos colegios en general las mujeres se despiertan antes que los varones (el rango de las mujeres es menor).

Las diferencias en los horarios de despertar también son estadísticamente significativas entre los estudiantes indígenas y mestizos en la UEIB Amawta Ñampi, la UEIB Camilo Huatatoca y la UE del Milenio Tarqui (tabla 6). La diferencia puede explicarse al menos en parte en la UEIB Amawta Ñampi y en la UE del Milenio Tarqui por la mayor duración de los viajes escolares (tabla 4), pero en Camilo Huatatoca, no existe una diferencia estadísticamente significativa en la duración de viaje entre los grupos.

Tabla 6

Diferencias en los horarios de despertar entre los estudiantes de las nacionalidades indígenas (I) y los estudiantes mestizos (M)

Colegio		N		Rango medio		U	p
		I	M	I	M		
UEIBs	Amawta Ñampi	53	15	31,42	45,40	234,0	0,013
	Camilo Huatatoca	58	30	40,64	51,97	646,0	0,046
	Antonio Cabri	29	46	39,43	37,10	625,5	0,648
	Milenio Tarqui	21	53	27,19	41,58	340,0	0,008

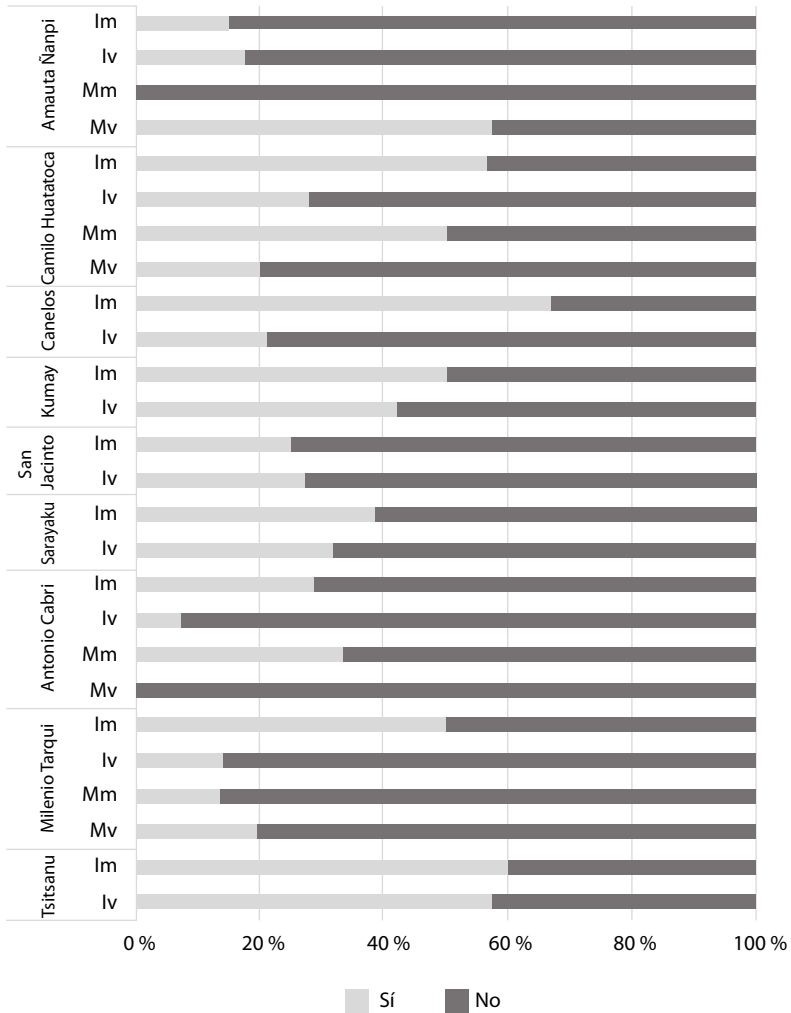
Nota. “N” es el número de respuestas. El rango medio se refiere a la media de los números de rango de las horas de despertar. U es el resultado del test U de Mann-Whitney. Los resultados muestran que la diferencia entre los grupos es estadísticamente significativa en la UE del Milenio Tarqui en el nivel de significancia del 1 % ($p < 0,01$) y, en la UEIB Amawta Ñampi y UEIB Camilo Huatatoca en el nivel de significancia del 5 % ($p < 0,05$). En estos colegios en general los estudiantes indígenas se despiertan antes que los estudiantes mestizos (el rango medio de las estudiantes indígenas es menor).

Otro factor, además de la duración del viaje escolar, que puede afectar la hora de despertarse es que los estudiantes tienen que hacer las tareas domésticas, como limpiar, cocinar o alimentar a los animales, en la mañana antes del día escolar. Además, en muchas comunidades indígenas kichwa, los estudiantes se despiertan temprano en la mañana para tomar guayusa con sus familias. Algunos estudiantes mencionan esto en las entrevistas, aunque no se mencionó en los cuestionarios. En muchas unidades educativas las mujeres reportan más tareas domésticas por la mañana que los varones (figura 7). Por ejemplo, en la UECIB Camilo Huatatoca, tanto las mujeres indígenas como las mujeres mestizas tienen más tareas domésticas (56 % y 50 % respectivamente) que los varones indígenas y los varones mestizos (28 % y 20 % respectivamente). En la UEIB Canelos, el 67 % de las mujeres indígenas y el 27 % de los varones indígenas hacen tareas domésticas antes de su jornada escolar. Esto puede explicar las diferencias en las horas de despertar entre los géneros (tabla 5). Solo en la UEIB Amawta Ñampi y San Jacinto las mujeres indígenas y mestizas reportan menos tareas domésticas que los varones indígenas y

mestizos, y en la UE Milenio Tarqui las mujeres mestizas tienen menos tareas que los varones mestizos.

Figura 7

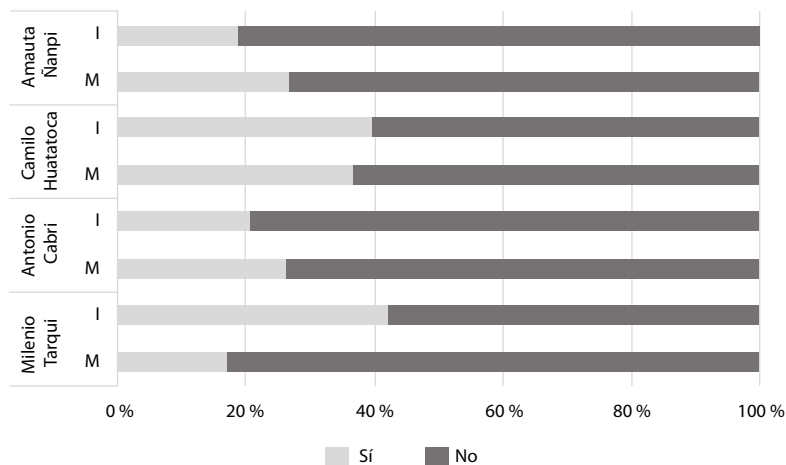
Tareas domésticas de las mujeres indígenas (Im) y mestizas (Mm) y los varones indígenas (Iv) y mestizos (Mv) antes del día escolar



Entre todos los estudiantes indígenas y mestizos, la diferencia más grande está en la UE del Milenio Tarqui, donde el 42 % de estudiantes indígenas, pero solo el 17 % de estudiantes mestizos, hacen tareas domésticas antes del día escolar (figura 8). Por lo tanto, esto puede explicar en parte las horas tempranas de despertar de los estudiantes indígenas en la UE Milenio Tarqui (tabla 6). Sin embargo, proporcionalmente, la mayoría de las tareas son realizadas por mujeres indígenas y, de hecho, una proporción menor de varones indígenas (14 %) que de varones mestizos (24 %) reportan tareas domésticas (figura 7). En la UECIB Camilo Huatatoqa, casi la misma proporción de todos los estudiantes indígenas (40 %) y mestizos (37 %) realizan las tareas domésticas por la mañana (figura 8). En la UEIB Amawta Ñampi y en la UE Antonio Cabri, hay una proporción un poco mayor de los estudiantes mestizos que hacen tareas domésticas por la mañana, en comparación con los estudiantes indígenas. Por lo tanto, es probable que la diferencia en la duración de los viajes escolares explique las diferencias en los tiempos de despertar entre los grupos en la UEIB Amawta Ñampi y la UECIB Camilo Huatatoqa.

Figura 8

Tareas domésticas de los estudiantes indígenas (I) y mestizos (M) antes del día escolar



Discusión

En este estudio, hemos demostrado que, en las áreas urbanas de Pastaza, los viajes escolares de los estudiantes del bachillerato dependen del transporte motorizado, principalmente de los autobuses públicos, mientras que, en áreas más remotas, el modo más común de viaje es caminar. Especialmente en las zonas urbanas, la accesibilidad a la educación puede verse obstaculizada por el costo del viaje en razón de los escasos ingresos monetarios de las comunidades indígenas, que reportan promedio mensuales familiares inferiores a las familias no indígenas, pues son de 35,57 % respecto del costo de la canasta básica establecida a escala nacional, y 39,09 % de los ingresos mensuales en promedio de las familias del área rural a nivel nacional (Arias-Gutiérrez *et al.*, 2016).

En general, los viajes escolares son más largos para los estudiantes indígenas que viven en las comunidades lejanas de las unidades educativas. Algunos también optan por vivir cerca de los colegios durante los días escolares y solo regresan a sus comunidades de origen durante los fines de semana. Los jóvenes que se trasladan a las ciudades para sus estudios pueden experimentar distanciamiento de sus comunidades y de sus culturas de origen (Tuaza Castro, 2016). El aumento de la migración y la movilidad entre las comunidades y asentamientos indígenas, junto con mejores conexiones virtuales con el mundo exterior a través de Internet, socavan también las estructuras sociales del territorio y las identidades incrustadas en el lugar (Cook y Butz, 2019). Se establece a nivel nacional que 89 de cada 100 indígenas acceden al bachillerato y solo 3 de cada 100 tienen un título de educación superior (CONEPIA, s/f); en la región amazónica, sin embargo, con poca cobertura de establecimientos educativos de bachillerato en los territorios originales de las diversas nacionalidades indígenas, y con carreteras de acceso únicamente en la zona cercana a las ciudades, no hay cobertura en educación pertinente a la nacionalidad indígena en su territorio; los estudiantes deben migrar para acceder al sistema educativo.

En todos los colegios estudiados, la mayoría de los estudiantes piensan que sus viajes escolares son agradables. Esto está relacionado con la socialización con amigos y la posibilidad de observar la naturaleza.

Sin embargo, especialmente en las zonas boscosas de Kumay y Sarayaku, algunos estudiantes temen a los animales peligrosos. En Kumay, viajar en autobús puede aumentar la confianza de algunos estudiantes frente a animales peligrosos, pero las malas condiciones de las carreteras hacen que viajar con autobuses sea poco seguro. También en las zonas urbanas, los autobuses a veces están muy llenos y conducen rápido, lo que hace que el viaje sea incómodo al menos.

En casi todos los colegios, hay algunos estudiantes que se levantan muy temprano en la mañana. En parte, esto puede explicarse por la larga duración de los viajes escolares, pero también se ve afectado por diversas tareas y actividades en la mañana antes del día escolar. En promedio, las mujeres reportan despertarse más temprano que los varones, con diferencias significativas en la UECIB Camilo Huatatocha y en la UEIB Canelos, aquellos colegios en que tardan más las mujeres en llegar a los colegios. En los cuestionarios, los estudiantes podían informar libremente qué tareas realizan por la mañana. En la UECIB Camilo Huatatocha y en la UEIB Canelos las respuestas de los estudiantes refirieron a una variedad de tareas domésticas, pero no mencionan explícitamente los aspectos culturales relacionados a la madrugada con toma de guayusa y hablar de los sueños como forma de planificación del día. Solo en las entrevistas, algunos estudiantes mencionaron que toman guayusa en la madrugada. Estos aspectos culturales podrían explicar también por qué los estudiantes indígenas reportan despertar más temprano que los mestizos con diferencias estadísticamente significativas en la UEIB Amawta Ñampi, la UECIB Camilo Huatatocha y la UE del Milenio Tarqui. Sin embargo, en general, las mujeres tienen más responsabilidad en la cocina y otras tareas domésticas (Consejo Nacional de Igualdad de Género, 2014; ECLAC/UNICEF, 2016), que puede explicar por qué las mujeres reportaron más tareas domésticas en la mañana.

Se puede suponer que las tempranas horas de despertar y los largos viajes escolares cansan particularmente a las mujeres indígenas, lo que podría tener un efecto negativo en sus estudios. Estudios científicos sugieren que biológicamente la necesidad de sueño de los jóvenes es más de nueve horas (con alguna variación individual) (Mercer *et al.*, 1998;

Wolfson y Carskadon, 1998) y que dormir menos aumenta las dificultades de aprendizaje (Dewald *et al.*, 2010; Gillen-O'Neel *et al.*, 2013). Sin embargo, en los cuestionarios no preguntamos a los estudiantes a qué hora se acuestan ni cuántas horas duermen. Además de la duración del sueño, la calidad del sueño también afecta el éxito del estudio (Dewald *et al.*, 2010), al igual que muchos otros factores, como las características socioeconómicas y psicológicas, y la calidad de la enseñanza (Areepattammannil, 2018; Muelle, 2019), pero el análisis de esta relación estaba fuera del alcance de nuestro estudio y debería abordarse en futuros estudios.

Durante la reforma educativa del gobierno de Rafael Correa, los colegios con educación del nivel de bachillerato no se cerraron en Pastaza. Sin embargo, aún parece que algunos estudiantes de bachillerato tienen largos viajes escolares. Este estudio tampoco llegó a los jóvenes que no asisten al bachillerato, por lo que es difícil evaluar cómo la duración del viaje escolar ha afectado realmente su decisión de no asistir a la educación secundaria. También en la situación actual, no sería muy realista pedirle al gobierno que aumente el número de colegios pequeños, porque ya es difícil encontrar profesores educados capaces de enseñar en el nivel de bachillerato; solo 3 de cada 1000 indígenas tienen educación de postgrado, aspecto importante dado que el modelo de gestión laboral del Estado se basa en un sistema meritocrático (CONEPIA, s/f).

Conclusiones

El acceso a la educación de bachillerato implica cambios en el asentamiento y en el gasto familiar. Los estudiantes de bachillerato caminan diariamente al colegio inserto en el territorio indígena cercano, en las áreas más remotas en Pastaza. Estudiantes que no son de la comunidad de servicio del colegio, migran y se asientan durante el período escolar en su cercanía. Algunos estudiantes que asisten a colegios en áreas urbanas acceden a través de autobuses y carros, costeadando un pasaje diario que significa un egreso importante para la familia.

En áreas más remotas en Pastaza, los viajes escolares tienen mayor tiempo de duración y en general no hay diferencia significativa en el tiempo empleado según género. La diferencia mayor en duración sí se

establece para los estudiantes indígenas respecto a los mestizos, reflejo de un asentamiento en áreas más alejadas de los colegios. La escasa cobertura de la educación de bachillerato en los territorios indígenas de la selva, ha originado el esfuerzo de las familias por enviar a los hijos a la ciudad o a colegios disponibles, por lo que, el tiempo de duración diaria del viaje entre la habitación regular y el colegio no refleja la duración y distancia desde la comunidad de origen hasta el establecimiento educativo, así se ejemplifica el caso de la UEIB Kumay, con estudiantes que vienen de Yampis y Mamayak, provincia de Morona Santiago.

En general los estudiantes experimentan como agradables sus viajes escolares. Solamente se menciona precaución por algo de miedo o condiciones de peligro en el camino, en menos de un 40 % de las respuestas, apenas en dos de los nueve colegios investigados. Se percibe que el acceso al bachillerato se siente como mayor posibilidad y garantía de ejercicio de derechos respecto a generaciones precedentes, sometidas a peores desigualdades, exclusión y discriminación. Sin embargo, es preocupante que muchos jóvenes experimenten y tengan que temer la violencia en el ámbito escolar. En 2019, el INEC reportó que el 25,4 % de las mujeres (mayores de 15 años) en Pastaza han sufrido violencia en el ámbito educativo a lo largo de su vida.

Los resultados de este estudio también indican que, en particular, las mujeres indígenas realizan más tareas domésticas por la mañana que los varones. Los despertares tempranos, junto con viajes escolares largos y potencialmente peligrosos, pueden tener un impacto negativo en sus estudios y aumentar el riesgo de abandono escolar y abuso, lo que debería estudiarse más.

Referencias bibliográficas

- Almeida, I. (2008). *El Estado plurinacional: valor histórico y libertad política para los indígenas ecuatorianos*. Ediciones Abya-Yala.
- Arcos Cabrera, C. (2008). Política pública y reforma educativa en el Ecuador. En C. Arcos Cabrera y B. Espinosa (ed.), *Desafíos para la educación en el Ecuador: calidad y equidad* (pp. 29-63). Serie Foro FLACSO.
- Areepattamannil, S., Freeman, J. G. y Klinger, D. A. (2018). A qualitative study of Indian and Indian immigrant adolescents' perceptions of the factors affecting their engagement and performance in school. *Social Psychology of Education*, 21, 383-407.

- Arias-Gutiérrez, R., Herrera, H. y González, R. (2016). Poblamiento indígena amazónico y desarrollo local en Pastaza, Ecuador. *Rev. Novedades de población*, 12(23). <https://bit.ly/3Ll2CH8>
- Asamblea Constituyente. (2008). Constitución de la República del Ecuador 2008. Asamblea Nacional.
- CONEPIA (Comisión Nacional de Estadística de los Pueblos Indígenas, Afroecuatoriano y Montubio). (s/f). Atlas “Las Cifras de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas: una mirada desde el Censo de Población y Vivienda 2010”. <https://bit.ly/42e6K1y>
- Consejo Nacional de Igualdad de Género. (2014). Agenda Nacional de las Mujeres y la Igualdad de Género 2014-2017. Comisión de Transición para la definición de la Institucionalidad Pública que Garantice la Igualdad entre Hombres y Mujeres.
- Cook, N. y Butz, D. (2019). Moving toward mobility justice. En N. Cook y D. Butz (eds.), *Mobilities, mobility justice and social justice*. Routledge.
- Dewald, J. F., Meijer, A. M., Oort, F. J., Kerkhof, G. A. y Bögels, S. M. (2010). The influence of sleep quality, sleep duration and sleepiness on school performance in children and adolescents: A meta-analytic review. *Sleep Medicine Reviews*, 14(3), 179-189.
- ECLAC/UNICEF (Economic Commission for Latin America and the Caribbean/United Nations Children’s Fund). (2016). The right to free time in childhood and adolescence. *Challenges*, 19, Santiago.
- Flores, E. (2016). Las instituciones educativas indígenas en el Ecuador y su dialéctica con el estado. *ReHuSo: Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales*. Pontificia Universidad Católica del Ecuador. <http://bit.ly/3ZNMTEF>
- Gillen-O’Neel, C., Huynh, V. W. y Fuligni, A. J. (2013). To study or to sleep? The academic costs of extra studying at the expense of sleep. *Child Development*, 84(1), 133-142.
- Hagström, O., Ropponen, A., Rönnberg, M. y Saari, E. (2016). Accessibility to schools for Kichwa pupils of Santa Clara, Ahuano and Sarayaku in Ecuadorian Amazonia. En A. Häkkinen, P. Minoia, A. Sirén (eds.), *Cultures, environment and development in the transition zone between the Andes and the Amazon of Ecuador. Field trip 2015*. Department of Geosciences and Geography C 12. Department of Geosciences and Geography, University of Helsinki.
- Hart, A. (2001). Mann-Whitney test is not just a test of medians: differences in spread can be important. *BMJ*, 323(7309), 391.
- Hohenthal, J. y P. Minoia (2022). Territorial and mobility justice for Indigenous youth: accessing education in Ecuadorian Amazonia. *Mobilities*, 17(6), 850-866.
- INEC (Instituto Nacional de Estadística y Censos). (2011). Resultados del censo 2010 de población y vivienda en el Ecuador. <https://bit.ly/42dkmxd>
- INEC (Instituto Nacional de Estadística y Censos). (2019). Encuesta Nacional sobre Relaciones Familiares y Violencia de Género contra las Mujeres-ENVIGMU. <https://bit.ly/3Tht5Hm>
- Mercer, P. W., Merritt, S. L. y Cowell, J. M. (1998). Differences in reported sleep need among adolescents. *Journal of Adolescent Health*, 23, 259-263.
- Ministerio de Educación. (2013). *Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe, MOSEIB*.: Ministerio de Educación del Ecuador.

- Ministerio de Educación. (2020). Archivo Maestro de Instituciones Educativas, Estadísticas educativas a partir de 2009-2010. <https://bit.ly/3mT4oVG>
- Muelle, L. (2019). Factores socioeconómicos y contextuales asociados al bajo rendimiento académico de alumnos peruanos en PISA 2015. *Apuntes. Revista de Ciencias Sociales*, 47(86).
- Rodríguez Caguana, A. (2011). El derecho a la educación intercultural bilingüe en el Ecuador. *Ciencia Unemi*, septiembre, 54-61.
- Rodríguez Cruz, M. (2018). *Educación intercultural bilingüe, interculturalidad y plurinacionalidad en el Ecuador*. Vol. 1. Ediciones Abya-Yala.
- SENESCYT (Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación). (2020). Boletín anual-SENESCYT/ Versión N.- 2 /agosto 2020 /Quito-Ecuador /Análisis anual de los principales indicadores de educación superior, ciencia, tecnología e innovación (SENESCYT).
- Sheskin, D. J. (2000). *Handbook of parametric and nonparametric statistical procedures*. 2nd ed. Chapman & Hall/CRC.
- TENK (Finnish National Board on Research Integrity). (2019). The ethical principles of research with human participants and ethical review in the human sciences in Finland. *Publications of the Finnish National Board on Research Integrity*, 3.
- Tuaza Castro, L. A. (2016). Los impactos del cierre de escuelas el medio rural. *Ecuador Debate*, 98, 83-95.
- Van Wee, B. (2016). Accessible accessibility research challenges. *Journal of Transport Geography* 51, 9-16.
- Wells, R., Cuenca, R., Blanco Ramírez, G. y Aragón, J. (2018). Geographic mobility and social inequality among Peruvian university students. *Higher Education*, 75, 449-469.
- Wolfson, A. R. y Carskadon, M. A. (1998). Sleep schedules and daytime functioning in adolescents. *Child Development*, 69, 875-887.
- Zambrano, M., Robles, M., Izurieta S., Torres, B., Bravo, C. y Martínez, C. (2019). *Atlas geográfico de la Provincia de Pastaza*. Gobierno Provincial de Pastaza, The Nature Conservancy, Universidad Estatal Amazónica y Conservación Internacional Ecuador. Puyo, Ecuador.

CAPÍTULO VI

Calendarios vivenciales: creando vínculos entre las comunidades indígenas y el bachillerato

*Tuija Veintie
Anders Sirén
Paola Minoia*

Introducción

En Ecuador, en el marco de la educación intercultural bilingüe (EIB), se sostiene que una de las condiciones que crean conflicto entre la población indígena y el sistema de educación escolarizada nacional es la imposición de horarios y calendarios inadecuados. Por lo tanto, el acuerdo ministerial que oficializó al modelo de EIB en 1993 afirma que en los establecimientos de EIB “se establece un calendario social y un horario de clase de acuerdo con la situación socio-cultural y económica de las comunidades de la sierra, la costa y el oriente” (Ministerio de Educación y Cultura, 1993). El choque entre calendarios tiene largas raíces en la historia colonial del continente latinoamericano.

En gran parte de América Latina, incluidos los territorios ahora conocidos como Ecuador, se adoptó el calendario gregoriano en 1584 por orden de Felipe II, el rey de España (Ortiz García, 2012). El calendario gregoriano, nombrado en honor del papa Gregorio XIII en 1582, es el calendario más utilizado del mundo actualmente (Gutiérrez, 2008). No obstante, el calendario estandarizado gregoriano es solo un modo de organizar unidades de tiempo, mientras varias culturas han elaborado sus respectivos sistemas de calendario con base en sus propios intereses y necesidades en cuanto a marcar y organizar el tiempo (Davenport, 2007). En América Latina, los Maya, México (Azteca) e Inca son conocidos por haber elaborado sus sistemas de medir y organizar el tiempo con base en su rigurosa observación de fenómenos naturales y alto conocimiento

en matemática y astronomía. Los Inca, con mayor trascendencia a las culturas indígenas andinas contemporáneas, desarrollaron una íntima relación entre las ceremonias agrícolas y religiosas con los astros, sobre todo el sol, y elaboraron un calendario agrícola y festivo con base en su conocimiento astronómico (Ortiz García, 2012).

Aunque la sociedad contemporánea latinoamericana actualmente utiliza el calendario gregoriano, existe entre los pueblos y nacionalidades indígenas el interés hacia los calendarios basados en las cosmovisiones y vivencias de las comunidades indígenas. Este interés es notable dentro de la educación intercultural bilingüe. Paz y Esperanza (2012), por ejemplo, cuentan sobre una experiencia en Andahuaylas, sierra peruana, donde varias escuelas, docentes, estudiantes, padres de familia y sabios de las comunidades fueron involucrados en producir un calendario andino agro festivo y ritual para ajustar mejor las actividades escolares con la organización del tiempo y espacio indígena local. Afirman que las generaciones últimas ya no practican ni conocen el calendario andino y su firme vínculo con el sol, la luna y las estrellas. Por lo tanto, se ve necesario involucrar a los padres y madres de familia y sabios y sabias en el proceso de elaboración del calendario (Paz y Esperanza, 2012).

De igual manera, basado en experiencias de educación intercultural en Chiapas, México, Sartorello (2016) destaca que un calendario socrionatural de actividades debe ser elaborado en cada escuela junto con los docentes, estudiantes y miembros de la comunidad, debido a que es un instrumento pedagógico importante que manifiesta la relación íntima entre sociedad y naturaleza. Cabe notar que tal relacionalidad no es importante solamente entre los pueblos de Chiapas, sino es una de las características epistémicas fundamentales en el pensamiento de varios pueblos y nacionalidades indígenas en las Américas (Battiste y Henderson, 2000; Reascos, 2009).

Además, hay que observar que la relacionalidad va más allá de los seres humanos y la naturaleza. Por ejemplo, según estudios en Ecuador, la íntima relación entre el mundo de los seres humanos y el mundo espiritual de abajo y arriba es fundamental en el pensamiento de los kichwa y shuar de la Amazonía (Andy Alvarado *et al.*, 2012; Chiriap Tsenkush *et al.*, 2012). Por lo tanto, es importante incluir el aspecto espiritual dentro del

sistema para organizar el tiempo. También, desde la ontología holística y relacional de los pueblos kichwa y shuar, hay que prestar la atención a la tendencia de conceptualizar el tiempo y espacio en forma circular o espiral (Chacón, 2012; Cornejo, 1993; Pari Rodríguez, 2009; Yañez, 2009) en vez de la conceptualización del tiempo lineal que domina el pensamiento en la religión cristiana, historiografía, y ciencias (Marcus, 1961; Santos, 2004; Yañez, 2009).

Consiguientemente, los calendarios comunitarios fomentan la pluralidad ontológica y epistemológica: la posibilidad para pensar desde otro enfoque y conceptualizar el tiempo, espacio y las relaciones entre los seres que cohabitan el cosmos. De esta manera es posible desafiar las hegemonías onto-epistemológicas y fomentar una interculturalidad que comprende la diversidad epistemológica (Walsh, 2012; Quintriqueo *et al.*, 2019).

Calendarios vivenciales educativos comunitarios. El caso de Pastaza

Aunque dentro de la EIB en Ecuador, el calendario socio-cultural ya se introdujo a principios de la década de 1990, no siempre ha sido una alta prioridad en la política de la EIB en el país. Por ejemplo, la actualización 2010 del modelo del sistema de educación intercultural bilingüe (MOSEIB) no pone énfasis en los calendarios y horarios. Sin embargo, la actualización 2013 retoma la idea del calendario social según las necesidades locales, hablando tanto de un calendario educativo comunitario, como de un calendario vivencial de las nacionalidades, y además un calendario agroecológico y festivo (MinEduc, 2010, 2013). Más recientemente, como parte del proceso de relanzamiento de la EIB, el ministerio de educación publicó un libro de lineamientos para la implementación de MOSEIB (en adelante denominado los “lineamientos”) (MinEduc, 2017). En los lineamientos se destaca que cada centro educativo comunitario intercultural bilingüe (CECIB) y unidad educativa comunitaria intercultural bilingüe (UECIB) deberían organizar su respectivo calendario vivencial educativo comunitario (en adelante denominado “calendario”). Este calendario se ve como un elemento esencial para apoyar a los estudiantes en mantener “el vínculo entre sus vivencias culturales y la educación escolarizada” (MinEduc, 2017, p. 14).

En los lineamientos se afirma que la elaboración del calendario juega un rol fundamental en identificar y revitalizar los saberes y conocimientos de cada nacionalidad o pueblo, generar proximidad entre la comunidad educativa con la cultura y el contexto local, e incorporar contenidos originarios del medio socio-cultural local en el proceso de enseñanza-aprendizaje (MinEduc, 2017). Por lo tanto, el calendario se ve como una herramienta pedagógica que ayuda a generar aprendizajes culturalmente pertinentes a partir de la relacionalidad epistémica y de las diferentes actividades que los habitantes de una comunidad indígena realizan en cada temporada del año en el territorio comunitario (Sartorello, 2016).

Además, la elaboración del calendario funciona como primera fase hacia la elaboración de cartillas de saberes, unos materiales pedagógicos escritos en la lengua de la nacionalidad y español, con explicaciones sobre los elementos esenciales de las vivencias indicadas en el calendario (MinEduc, 2017). Con base en el calendario elaborado por CECIB o UECIB y el Currículo Nacional Intercultural Bilingüe, cada instituto educativo debe elaborar también su planificación curricular institucional, un documento que “plasma las intenciones del proyecto educativo institucional, orienta la gestión del aprendizaje” (MinEduc, 2017, p. 18).

El objetivo de este capítulo es examinar el contenido local e indígena en los calendarios elaborados en colegios interculturales bilingües en la provincia de Pastaza en la Amazonía ecuatoriana. Debido a que los calendarios están en curso de preparación, consideramos oportuno examinar también el proceso de elaboración de calendarios. Por lo tanto, la primera sección de resultados examinará los elementos de los calendarios elaborados, y cómo representan la epistemología y conocimientos ecológicos y culturales de las nacionalidades amazónicas. La segunda sección de resultados se centrará en las fortalezas y desafíos en el proceso de la elaboración y uso de los calendarios.

Métodos y materiales

Se trata de una investigación cualitativa enfocada en los colegios interculturales bilingües de la provincia de Pastaza. Indagamos información desde las oficinas de los dos distritos educativos de la provincia

de Pastaza, así como del equipo técnico de la EIB en la provincia, para identificar los colegios donde hayan avanzado con la elaboración de los calendarios. Desde luego hemos realizado entrevistas sobre los calendarios en nueve centros educativos interculturales bilingües (tabla 1). No cubrimos centros educativos comunitarios únicamente del nivel de educación general básica, sino que nos enfocamos en colegios que cuentan incluso con un programa de bachillerato general unificado (BGU). Con base en la información desde las oficinas de educación de nivel de la provincia y distritos educativos, así como a la recopilación de datos en los colegios, en la mayoría de los colegios en Pastaza no se cuenta con un calendario elaborado.

En tres de las Unidades Educativas (UE) visitadas (UE7, UE1 y UE3) han elaborado un borrador que hemos podido observar. Uno de estos (UE1) es un primer borrador trazado por dos profesores con un bolígrafo en una hoja de papel bond, mientras dos (UE7 y UE3) son más avanzados y elaborados con más tiempo y con la participación de varios actores. En cada caso, hemos entrevistado por lo menos al rector y uno o dos docentes quienes han estado activamente involucrados en el proceso de elaboración del calendario. En las entrevistas los docentes explicaron detalladamente cada elemento del calendario.

En cuatro colegios (UE2, UE5, UE4 y UE8) realizamos entrevistas con representantes del colegio quienes nos han conversado sobre la elaboración del calendario, pero por diferentes motivos no nos han podido mostrar ningún borrador. En dos de los colegios (UE6 y UE9) la elaboración del calendario no estaba en vías de planificación en el momento de las entrevistas, pero los directores y profesores de estos colegios nos han compartido su reflexión sobre el tema de los calendarios. Por lo tanto, analizamos primero los elementos de los calendarios o borradores ya elaborados, y después nos enfocamos en el proceso de elaboración de los calendarios. Las cartillas de saberes no están incluidas en este estudio debido a que en esta fase ninguno de los colegios había elaborado las cartillas.

Tabla 1*Calendarios en centros educativos interculturales bilingües*

Código	Nombre de la Unidad educativa	Parroquia	Nacionalidad Indígena mayoritaria	Programa de bachillerato general unificado (BGU)	Entrevistados	Estado del calendario
UE1	Canelos	Canelos	Kichwa	Ciencias	E1, E2, E3	Borrador
UE2	Camilo Huatataoca	Santa Clara	Kichwa	Ciencias y Técnico	E4, E5	En desarrollo
UE3	Gabriel López	Arajuno	Kichwa	Ciencias	E6, E7	Borrador
UE4	Palati	Curaray	Kichwa	Ciencias	E8	En desarrollo
UE5	Monte Sinai	Curaray	Kichwa	Ciencias	E9	En desarrollo
UE6	Kumay	Simón Bolívar	Shuar	Ciencias	E10, E11, E12	No
UE7	Amawta Ñanpi	Puyo	Kichwa	Ciencias y Técnico	E13, E14	Borrador
UE8	San Jacinto	Madre Tierra	Kichwa	Técnico	E15, E16, E17	En desarrollo
UE9	Sarayaku	Sarayaku	Kichwa	Técnico	E18, E19	No

Resultados

Elementos de los calendarios

Según las instrucciones del ministerio de Educación, el calendario se elabora en forma de un círculo dividido en 12 sectores, cada uno representa un mes del calendario, yendo en sentido anti horario (figura 1). Por otra parte, desde el centro del círculo hasta su límite, el círculo está dividido en diferentes partes, representando diferentes aspectos, como las estaciones climáticas, actividades productivas y económicas, vivencias socio-culturales, prácticas espirituales, señales de la naturaleza, y actividades educativas. Así, para cada mes se representa cada uno de estos aspectos con un dibujo representativo (MinEduc, 2017, anexo 7).

Figura 1

Modelo de un calendario vivencial educativo comunitario



MinEduc 2017, anexo 7

Los calendarios que hemos observado en los colegios han sido elaborados en forma de un círculo o una telaraña circular. En uno de los colegios visitados (UE1) nos presentaron un borrador inicial, hecho por dos docentes, enfocado en las actividades del centro educativo mismo, y en fechas de fiestas a nivel nacional. En esta etapa de elaboración, el calendario contiene pocas referencias a los ciclos de la naturaleza y la agricultura y producción en la comunidad. En dos colegios (UE3 y UE7) nos presentaron borradores avanzados, elaborados con participación de mayor número de docentes. Estos borradores incluyen varios aspectos de los ciclos vivenciales de la comunidad, conforme con las directrices del ministerio. No obstante, los espacios del calendario están rellenos principalmente con palabras, no con dibujos como en el ejemplo. A continuación, observamos el contenido de las diferentes partes de los calendarios.

Meses del año

En dos calendarios (UE7 y UE1) los meses del año van en sentido antihorario, mientras en uno (UE3) en sentido horario. En los tres calendarios los nombres de los meses del año están incluidos tanto en español como kichwa. En los nombres kichwa se ocupan diferentes variantes del idioma, de modo que uno de los calendarios (UE3) aplica la variante local de kichwa, mientras en dos calendarios (UE7 y UE1) aplican el kichwa unificado, la versión estandarizada del idioma. Las diferencias entre Kichwa unificado y variantes locales son notables. Para iluminar estas diferencias ponemos como ejemplo el mes de enero, o kulla en kichwa unificado, puyu en la variante local. Puyu significa nube, y enero es nublado y lluvioso en la región amazónica (E7). Y el mes de octubre, wayru en kichwa unificado, o ukuy en la variante local. Los ukuy son hormigas comestibles que abundan en Pastaza en octubre (E7 y E3). Es decir que para una persona kichwa de Pastaza, los nombres de los meses en la variante local de kichwa reflejan las vivencias locales, mientras los nombres en kichwa unificado no tienen otra acepción que el nombre ajeno del mes. No obstante, en el habla coloquial observamos que los kichwa hablantes suelen utilizar los nombres del mes en español en vez de los nombres en kichwa local o unificado.

Uno de los entrevistados (E3) reconoce que el kichwa unificado tiene su origen en la sierra y es ajeno para los amazónicos. Expresa que su motivo para incorporar kichwa unificado en el calendario es que los estudiantes tienen que aprender los nombres de los meses tanto en kichwa unificado como en la variante local del kichwa.

Actividades productivas y económicas

Parte del calendario de (UE3) es nombrado actividades agrícolas donde se indican las épocas de siembra, maduración y cosecha de yuca, maíz, chonta, maní, y varias frutas. Evidentemente esta parte del calendario refleja actividades productivas importantes en las comunidades. No obstante, hay que tener en cuenta que, por su ubicación muy cercana a la línea ecuatorial, los cambios estacionales en las comunidades en cues-

ción no son siempre muy marcadas, y de este modo muchas actividades agrícolas y productivas se llevan a cabo durante todo el año.

En el caso de (UE7) cabe mencionar que el calendario contiene una parte de actividades productivas y económicas, donde representan actividades que se realizan dentro del centro educativo mismo, tales como plantar bromelias en la UE o hacer proyecto para producir hamacas en diciembre. Estas actividades, realizadas en el colegio, no siguen el ciclo agrícola o productivo de las comunidades, pero con certeza las bromelias, originarias de las Américas, son parte de la biodiversidad amazónica, tanto como las hamacas son parte de la vivencia de los amazónicos.

Vivencias socio-culturales

En vivencias socio-culturales están incluidas fiestas celebradas a nivel nacional, tales como el carnaval o “juegos con agua” en febrero (UE1 y UE3), o el día de los difuntos en noviembre (UE7, UE1 y UE3), así como celebraciones locales tales como la fiesta de la parroquia (UE1) u organización indígena (UE3). Estas son fiestas populares celebradas en las comunidades con sus rasgos particulares locales. Además, el calendario del colegio (UE3) incorpora la celebración de la fiesta de la familia, cuando los estudiantes y sus padres y madres de familia vienen al colegio para vender sus artesanías: cestos, bolsas, collares y pendientes. La fiesta de la familia con las artesanías se organiza en el colegio para cumplir con el requisito desde el ministerio de Educación de ejecutar una actividad de “feria de proyectos escolares”.

Una característica interesante de uno de los calendarios (UE1) es que están incluidas las fiestas de kapak raymi, kulla raymi, inti raymi y pawkar raymi. Estas son cuatro fiestas anuales pertinentes del calendario andino, representando la cosmovisión andina. Estas fiestas se celebran ampliamente entre los pueblos y nacionalidades de la sierra, pero no forman parte de la tradición de los pueblos y nacionalidades de la Amazonía. Es decir, las comunidades amazónicas no suelen organizar festividades en estas fechas. Varios docentes que hemos entrevistado reconocen que estas tradiciones vienen de la sierra, pero que en el colegio han celebrado una u otra de estas fiestas por lo menos una vez (E15, E2, E3 y E8).

Además, cabe mencionar el calendario de (UE7), donde han incluido varias actividades en el campo de las vivencias socio-culturales durante el año para celebrar las lenguas, bailes, artesanía, canciones y leyendas de los pueblos y nacionalidades, así como unas mingas. Las mingas evidentemente son trabajos en común con los padres de familia. No obstante, en algunas de las actividades socio-culturales indicadas en el calendario, la participación de la comunidad no es tan destacada. Adicionalmente, no son actividades pertinentes que forman parte de la vida de la comunidad, sino eventos culturales organizados por el colegio, sobre todo para los estudiantes del colegio.

Cabe considerar, ¿qué significa vivencia socio-cultural? Según Huallpa y Surco (2015, p. 65) vivenciar un saber local “se entiende como la participación directa del docente, los niños y las niñas en una actividad agro festiva o ritual en un momento y tiempo real; más no como la teatralización o dramatización en la escuela de un hecho cultural de la comunidad”. En el caso de la celebración de las fiestas andinas, estas fiestas no son parte de la vivencia cultural de las comunidades locales en la Amazonía, sino un préstamo cultural reciente desde la cultura indígena andina. Mientras, los eventos culturales organizados por el colegio (UE7), según Huallpa y Surco (2015), no son vivencias, sino “dramatizaciones”.

Prácticas espirituales

Frecuentemente, la religión cristiana, católica u evangélica, es parte integral de las vivencias de las comunidades indígenas. Eso se hace manifiesto particularmente en uno de los calendarios (UE3) donde todo lo que se ha incorporado dentro de las prácticas espirituales está relacionado a la religión católica, en forma de bautizo, confirmación o semana santa, navidad y otras fiestas del año eclesiástico. En este caso el calendario no hace ninguna referencia a prácticas espirituales que originan de la espiritualidad kichwa o de otras nacionalidades amazónicas.

Al contrario, otro calendario (UE7), en la parte de las prácticas espirituales, no hace referencia a la religión cristiana, sino indica wayusa cada mes. Wayusa (lat. *Ilex guayusa*) es un árbol de la selva amazónica ecuatoriana cuyas hojas se utilizan para preparar una infusión. En las

comunidades indígenas amazónicas, sobre todo entre los kichwa y achuar, la infusión de *wayusa* se prepara tradicionalmente en la madrugada, y la familia se junta para tomar la *wayusa*, conversar, contar lo que soñaron, planificar las actividades del día y purificarse y energizarse de manera ritual. La *wayusa upina*, o la toma de la *wayusa*, es una costumbre cotidiana, que forma un ámbito familiar de aprendizaje y transmisión de saberes entre generaciones, puesto que en estas ocasiones los mayores cuentan cuentos y leyendas, hablan de los antepasados tanto como de asuntos actuales, y dan consejos a los jóvenes (Dueñas *et al.*, 2016).

Con base en nuestras observaciones y entrevistas realizadas en varias comunidades en Pastaza, parece evidente que en la actualidad la *wayusa upina* entre la familia ya no se practica tan comúnmente. Sin embargo, conocemos que la *wayusa upina* se practica de manera comunitaria en diferentes ocasiones, en las comunidades y organizaciones indígenas, así como en establecimientos educativos tales como la Universidad Estatal Amazónica y algunos colegios. En el caso del colegio (UE7) la *wayusa upina* se hace una vez al mes entre la comunidad educativa.

En este colegio, una vez al año, la *wayusa* está conectada a la fiesta de la lectura, con celebraciones culturales con referencia a la literatura, leyendas, teatro. Cabe mencionar que aquí se incorpora la imagen de una cascada, con la explicación que representa el espíritu de la cascada. Es notable que, en este colegio, donde la mayoría de los estudiantes pertenece a la nacionalidad kichwa, celebran también el espíritu de la cascada, que es parte de la espiritualidad shuar. Hay que recordar que la realidad cultural de este colegio, como varios otros colegios, incorpora diversas nacionalidades y de tal manera también diversas espiritualidades.

Señales de la naturaleza

En cuanto a las señales de la naturaleza los calendarios que hemos observado tienen diferentes características. Es notable que en el calendario de (UE7) muchos de los campos que corresponden a “señales de la naturaleza” están vacíos. Este colegio se encuentra en la ciudad de Puyo donde los estudiantes no tienen la misma cercanía con la naturaleza como en los colegios ubicados en zonas rurales o centros urbanos pequeños.

Por lo tanto, lo poco que es indicado en el calendario sobre “señales de la naturaleza” es una aproximación en nivel de la región Amazónica (E14). Es decir, en aquel caso, las señales de la naturaleza no necesariamente reflejan la realidad que viven los estudiantes, sino representan más bien las vivencias de las personas que siguen viviendo en sus comunidades en vez de migrar a la ciudad.

En otro colegio, (UE3), al contrario, el calendario indica señales que se observan en las comunidades donde viven los estudiantes de este colegio. En este caso, entre señales de la naturaleza está incluido, por ejemplo, meses calurosos o lluviosos, épocas cuando hay crecientes fuertes en los ríos, los tiempos cuando las tortugas acuáticas o ciertos peces ponen huevos, así como tiempos de abundancia de hormigas comestibles o de carne. En el caso del tercer colegio (UE1) el calendario no incluye información sobre señales de la naturaleza. No obstante, uno de los docentes afirma que deberían completar el calendario con información sobre las épocas de maduración de las frutas, meses de lluvia y sol, épocas cuando bajan los peces, así como la época de las hormigas comestibles (E3). Estas señales de la naturaleza tienen una relación directa con las actividades en las comunidades, tales como la pesca, caza y recogida de frutas.

Actividades educativas

Las actividades educativas de cada colegio deben cumplir con el cronograma escolar de la región amazónica en cuanto a los días laborables, las fechas de exámenes y las vacaciones. Dicho cronograma, establecido por el ministerio de educación, incluye también fechas particulares para eventos tales como “fiesta de la lectura”, “feria de proyectos escolares”, “día del niño” o “Día Mundial del Ambiente”. Además, el Ministerio sugiere que los centros comunitarios educativos interculturales bilingües consideren ciertas celebraciones regionales de la sierra o la Amazonía, e incorporen otras celebraciones de acuerdo con la realidad local (Ministerio de Educación, 2019).

Una característica importante dentro de las actividades educativas, es lo que se indica en el mes de julio y agosto, cuando no hay clases en el colegio. Según el cronograma escolar desde el ministerio este es el periodo de vacaciones, pero dentro de la EIB se hace la distinción entre los estu-

diantes indígenas y mestizos: “Para nuestros jóvenes no hay vacaciones. Los mestizos van a la playa o algo. Nosotros en contrario pasamos a otra casa, a la purina, para aprender” (E14).

Es decir que en las comunidades kichwa en las zonas rurales, cuando no hay clases, las familias suelen ir a las purinas, unas casas alejadas donde se dedican a cultivar y cosechar (E2, E14 y E8). En los centros urbanos, las familias urbanas no necesariamente tienen una casa de campo, así que los niños y jóvenes se quedan en su casa ayudando a los padres y madres de familia en su trabajo (E4). Por lo tanto, en dos calendarios (UE1 y UE7) los meses de julio y agosto indican purina, mientras en un calendario (UE2) hablan de la convivencia comunitaria. De todos modos, el tiempo de vacaciones se conceptualiza como periodo de convivencia y aprendizaje junto con la familia y la comunidad.

Elaboración y uso de los calendarios

Los directores y profesores de los colegios donde han producido un borrador del calendario (UE7, UE1 y UE3), afirman que la elaboración del calendario es un proyecto de varias fases y requiere dedicación de tiempo de parte de los docentes durante varios meses, o incluso años. En uno de los colegios (UE4), por el contrario, el director nos afirma que en este colegio suelen elaborar un calendario junto con los docentes y padres de familia cada año, cuando empieza el año lectivo. Desafortunadamente este año no lo habían elaborado ni habían guardado el calendario del año anterior, por lo tanto, no hemos logrado observar su calendario.

Las respuestas a preguntas sobre capacitaciones relacionadas a los calendarios son algo contradictorias. Solamente un entrevistado (E8) dijo que ha recibido capacitación sobre este tema, en reuniones que organiza el distrito de educación durante las vacaciones escolares. Supuestamente participa personal de cada colegio en estas reuniones. No obstante, todos los demás de los entrevistados dicen que no han recibido ninguna capacitación relacionada a los calendarios. Por consiguiente, en la mayoría de los colegios la elaboración del calendario se funda directamente en las orientaciones de los lineamientos pedagógicos del Ministerio de educación (MinEduc, 2017).

Participación de varios actores

La propuesta del ministerio es involucrar a la comunidad educativa, los líderes y otras personas conocedoras de la sabiduría y conocimientos locales, a través de un proceso investigativo donde se recopila información con entrevistas y observaciones, así como de bibliotecas, documentales etc. (MinEduc, 2017). Al observar la participación de diferentes actores hay que tomar en cuenta la realidad plurinacional de la Amazonía ecuatoriana, donde los colegios encierran una diversidad cultural debido a que los miembros de la comunidad educativa, incluidos los profesores, estudiantes y sus familiares, pertenecen a diferentes nacionalidades indígenas de la Amazonía y de la sierra, o son de origen mestizo. Eso quiere decir que la elaboración de un calendario vivencial es una tarea muy compleja.

En los colegios visitados observamos una variedad de modos de encarar la elaboración del calendario, quienes se involucran y de qué manera en el proceso. En (UE3, UE4 y UE8), afirman que en la elaboración del calendario participan todos los profesores, independientemente de su nacionalidad, mientras en (UE5 y UE1) se encargaron en primer lugar los docentes kichwa oriundos de la Amazonía, con la intención de involucrar otros docentes más tarde en el proceso. En UE7 los docentes son asignados a diferentes comisiones por medio de un sorteo, y una de estas comisiones fue encargada de elaborar el calendario, de modo que acabaron por participar docentes de origen amazónico y de la sierra.

La involucración de los padres de familia y otros actores de la comunidad es una cuestión compleja y no contamos con información adecuada para analizar en detalle la participación en el caso de cada colegio. No obstante, varios rectores y docentes entrevistados indicaron que han involucrado o piensan involucrar a los estudiantes y padres de familia (E8, E9, E1, E7 y E15). No obstante, según lo que hemos observado en varios colegios y como dice (E8) en particular, es el hecho que a las reuniones vienen algunos padres de familia, pero varios no participan. Además, algunos entrevistados hablan de la necesidad de acudir a los abuelos y sabios de las comunidades para mayor información sobre conocimientos locales (E15 y E7). El reto de involucrar a los mayores de la comunidad en el proceso es ilustrado en las palabras de (E7):

Tenemos que llevar más personas mayores desde lugares lejanos. Hay más abuelos en las comunidades. Ellos tienen otros conocimientos. No hemos ido. A veces trabajamos toda la tarde y no hemos tenido tiempo para ir. Pero sería bueno ir y hablar con los mayores para añadir más sobre esos conocimientos.

Debido a que la mayoría de los calendarios son borradores recientemente elaborados, este material aún no se ha utilizado ampliamente en los colegios. Los entrevistados mencionan varias formas de usar el calendario: 1) el rector y los docentes pueden usar el calendario para planificar las actividades institucionales del año; 2) los docentes pueden usar el calendario para planificar sus cursos y clases; 3) los estudiantes pueden utilizar el calendario para ver qué actividades deben realizarse. La mayoría de los entrevistados afirman que el calendario es útil particularmente en ciertas asignaturas, del idioma indígena y cosmovisión. Uno de los entrevistados afirma que el calendario debería ser utilizado en todas las asignaturas como parte de los ejes transversales.

A lo largo de este estudio, notamos cómo el calendario, y las entrevistas en torno al calendario, nos ayudan como personas ajenas a la comunidad para obtener una visión general de las actividades y eventos importantes en la comunidad y el colegio. Por lo tanto, suponemos que el calendario puede servir como un instrumento valioso que presenta la comunidad por ejemplo a un docente que consigue empleo en una comunidad ajena o a una familia que viene de otra parte para instalarse en una comunidad. No obstante, el calendario en sí no contiene información detallada sobre las vivencias así que aparte del mismo calendario, es necesario la explicación o por una persona enterada, o en forma de cartillas de saberes, como se sugiere en los lineamientos (MinEduc, 2017).

Además, cabe notar que algunos fenómenos naturales céntricos cambian de un año a otro. Por ejemplo, en (UE7) se dice que los estudiantes pueden consultar el calendario para averiguar cuándo es luna llena, un momento oportuno para producción. No obstante, las fases de la luna cambian de un año a otro, así que para incluir información tan detallada habrá que actualizar el calendario cada año. Solo en uno de los colegios (UE4) dicen expresamente que el calendario se elabora cada año.

Reflexiones críticas

Los directores de los colegios afirman que el ministerio de educación les ha enviado un documento con directrices sobre la elaboración del calendario. Asimismo, varios entrevistados mencionan que el documento enviado por el ministerio está enfocado en la sierra e incluye un modelo de calendario que representa la cosmovisión de la sierra. Por consiguiente, los entrevistados ven necesario modificar este calendario para adecuarlo a las cosmovisiones de las nacionalidades Amazónicas y las vivencias de la localidad. A esto hay que sumar nuestra observación sobre los libros de texto que son utilizados en todos los programas de bachillerato a nivel nacional: mencionan cosmovisión andina, pero no de la Amazonía. En ese sentido sostenemos que es esencial producir material netamente para la Amazonía, adaptada en las realidades locales amazónicas.

Una motivación central para elaborar el calendario local se debe a la observación de que “los saberes y conocimientos se van perdiendo” (E15) y que “a veces nosotros solamente venimos pensando en Navidad, pensando en Semana Santa, Carnavales. Eso no es cultural, eso no es de nosotros” (E5). Por lo tanto, los docentes ven la necesidad de rescatar lo que se está perdiendo, y fortalecer el vínculo con la comunidad indígena para que los niños y jóvenes valoren su cultura (E16).

Por lo general, los directores y docentes de los colegios no toman postura de oposición al requerimiento de elaborar un calendario propio para cada colegio. Al contrario, varios entrevistados presentan argumentos a favor de la diversificación local, reconociendo que a pesar de que existen rasgos comunes en el nivel de la nacionalidad o en el nivel de la Amazonía, cada comunidad tiene sus particularidades. En cuanto a las festividades, por ejemplo, las nacionalidades tienen sus celebraciones, pero como afirman los entrevistados, a nivel local cada parroquia o comunidad u organización tiene sus fiestas locales (E2, E4, E5 y E15). Además, aunque las estaciones climáticas y el ciclo agrícola son parecidos entre las comunidades a nivel de toda la Amazonía, existen ciertas diferencias locales, por ejemplo, en las épocas de maduración de ciertos frutos y cultivos (E12). Adicionalmente se añaden unas reflexiones sobre diferencias debido a que los colegios están situados en localidades diferentes en cuanto a su nivel

de urbanización, entorno natural y actividades productivas y económicas a que se dedican las familias de los estudiantes (UE2).

Los entrevistados presentan también observaciones críticas que nos ofrecen valiosos puntos de reflexión sobre los calendarios:

No lo tenemos como documento escrito, pero lo tenemos, digamos, en el (la) mente de las personas que viven aquí. Ahí está establecido: cuándo es la época de sequía, cuándo es la época de lluvias, cuándo es la época de abundancia y cuándo de escasez... de pescado, de todo. Ese es el calendario en el mundo Shuar. Pero como documento escrito, no lo tenemos, pero en la mente si tenemos ese conocimiento, sabemos. No sé si es necesario escribirlo. (E10)

Por ejemplo, el año, el año yo nunca he sabido cuando termina el año, solamente eran las plantas de ceibo que salen ahí. Cuando se hace nuevamente el ceibo decían que estamos año ya porque otro año estaba de tiempo, ahora estamos de tiempo. (E19)

Esas observaciones cuestionan la necesidad de elaborar un calendario en forma de un documento escrito o dibujado. La costumbre de los pueblos y nacionalidades indígenas no es de utilizar un calendario, sino observar los signos de la naturaleza de forma continua, vivir según el conocimiento sobre los ciclos vivenciales y comunicar por vía oral. En otras palabras, el calendario vivencial comunitario está encarnado en las personas oriundas de la comunidad. Volviendo al ejemplo anterior de fases de la luna, podemos preguntar si será más pertinente marcar las fases de la luna en un calendario o más bien darles a los estudiantes la tarea de observar la luna para definir un momento oportuno para sembrar o ejercer otras actividades productivas.

También cabe destacar que ocurren eventos y situaciones importantes durante todo el año cuando las condiciones lo permiten, independientemente del mes. Por ejemplo, durante nuestra estada en uno de los colegios (UE9), suspendieron clases por un día porque las condiciones eran particularmente buenas para pescar después de un período de escasez en la captura de pescado. Por lo tanto, era importante permitir que los estudiantes y los docentes fueran a pescar. En este caso particular, no se trataba de una temporada de pesca, una condición que ocurriría

todos los años al mismo tiempo, sino una condición ocasional. La idea del calendario es facilitar la conexión con la vida comunitaria, pero este ejemplo de la pesca nos demuestra que tal conexión a veces ocurre más bien a través de cierta flexibilidad con los horarios y la planificación. En este caso con la flexibilidad de suspender clases por un día, debido a las condiciones climáticas locales y la necesidad de las familias de alimentar su familia.

Otro punto crítico está relacionado con las diferencias entre programas de bachillerato en términos de su contenido y conexión con los ciclos vivenciales. El currículo del bachillerato general unificado (BGU) tiene un tronco común de asignaturas que todos los estudiantes deben estudiar, pero hay diferencia entre programas de bachillerato general unificado en ciencias y bachillerato técnico. El BGU en ciencias tiene un enfoque académico, mientras los programas técnicos, sobre todo en especialidades tales como producción agropecuaria, conservación y manejo de recursos naturales, tienen un vínculo cercano al medio ambiente y producción. Uno de los colegios visitados (UE8), oferta el programa técnico en producción agropecuario. Con base en el currículo de este programa tanto como nuestra visita al colegio observamos que las actividades de producción forman parte integral de los estudios, y los estudiantes están directamente involucrados en las actividades agropecuarias de crianza de animales y cultivo de plantas tales como papa china, yuca, maní y otros cultivos que típicamente se producen en la zona.

En el caso de este colegio (UE8), la conexión con los ciclos vivenciales de naturaleza y producción agropecuaria es vigente dentro del programa de bachillerato, aun si no se ha elaborado el calendario vivencial. Otro colegio (UE9) por su parte oferta un programa técnico con especialidad en conservación y manejo de recursos naturales. Asimismo, está situado en una comunidad rural sin carretera, por lo cual todos los estudiantes casi inevitablemente tienen un vínculo a las actividades productivas en la comunidad a través de su vida cotidiana. Por lo tanto, observamos que, en colegios de estas características, de bachillerato técnico con relación a la agricultura o recursos naturales y ubicación en zona rural, el calendario posiblemente no brinda tanto valor en términos de aprendizaje sobre

ciclos vivenciales, comparando con colegios con programa de bachillerato en ciencias y con más cercanía a los centros urbanos.

Conclusión

Desde el enfoque decolonial, es apropiado reflexionar sobre la elaboración de calendarios escritos cuestionando la dominación de la escritura sobre la comunicación oral (véase por ejemplo, Hereniko 2000 y Mignolo, 1996). Es fundamental reconocer la trascendencia de la comunicación oral en las comunidades indígenas y del conocimiento encarnado en las personas indígenas (Gómez y Agualongo, 2006). Al mismo tiempo tenemos que entender las consecuencias profundas del colonialismo, de la dominación de la lengua y cultura hispana y del conocimiento occidental en las comunidades indígenas. Se ve que en las generaciones más recientes se ha ido perdiendo el vínculo con la sabiduría indígena y los ciclos vivenciales: frecuentemente hay jóvenes pertenecientes a los pueblos y nacionalidades indígenas, que no hablan el idioma y desconocen los saberes, conocimientos, festividades, y actividades productivas tradicionales de la comunidad indígena. Por lo tanto, no es de suponer que los jóvenes indígenas encarnan el calendario vivencial de su localidad. A esto hay que añadir que en los colegios interculturales bilingües en el nivel de bachillerato varios docentes son mestizos o indígenas oriundos de otros lados, caso en el cual los docentes tampoco tienen el vínculo con los ciclos vivenciales de la comunidad local.

Ante esa realidad, un calendario vivencial elaborado en el colegio con la participación de la comunidad puede servir como el vínculo faltante con los ciclos vivenciales y fuente de información sobre conocimientos y vivencias de las comunidades. La elaboración de los calendarios puede apoyar la revitalización de los saberes y conocimientos de las nacionalidades y formar una visualización de los elementos importantes de los conocimientos locales amazónicos. De este modo, la elaboración de los calendarios puede constituirse como un acto para ejercer el derecho de los pueblos marginalizados de “nombrar el mundo” (Freire, 2005) desde otra epistemología. Esto es particularmente pertinente para las nacionalidades amazónicas, marginalizadas incluso dentro de la población

indígena, como se ha mencionado anteriormente, en el sentido de no estar representados en los libros de texto.

Con su forma de un círculo o de telaraña, los calendarios que hemos observado, encajan con la concepción circular del tiempo, que es típica para las nacionalidades indígenas de la Amazonía. Estos calendarios representan en forma visual los ciclos vivenciales de la comunidad, incluyendo el ciclo agrícola, ciclos de la naturaleza, variación según la estación del año, festividades y rituales principales que se dan repetidamente en la comunidad y combina con las celebraciones regionales y nacionales, así como con requisitos de parte del ministerio de educación en cuanto a comienzo y fin de semestres, exámenes y eventos en nivel nacional. De tal manera representan la realidad compleja de las comunidades indígenas y colegios de la EIB, donde se interrelacionan aspectos de origen indígena y colonial.

La visualización de este tejido tan intrincado pone de manifiesto varios puntos críticos con relación a las epistemologías y sabiduría de los pueblos y nacionalidades amazónicas. Por ejemplo, la influencia fundamental de la religión católica es particularmente fuerte en el caso de uno de los calendarios (UE3), donde indican únicamente aspectos de la espiritualidad cristiana, sin mencionar espiritualidades de origen indígena. Por otro lado, en otro calendario (UE1) y en las entrevistas observamos la influencia del idioma y la cosmovisión andina en forma del uso de kichwa unificado y la celebración de las fiestas andinas de *kapak raymi*, *kulla raymi*, *inti raymi* y *pawkar raymi* en los colegios en la región Amazónica. Es decir que podemos observar en los calendarios tensiones tanto desde el colonialismo de origen europeo como desde la expansión de la cultura andina.

Al mismo tiempo, no hemos de olvidar que la Amazonía es una región plurinacional, por lo cual cabe preguntar ¿quiénes forman la comunidad educativa en el caso de cada colegio? En una comunidad educativa amazónica pueden participar estudiantes, padres de familia, y docentes que pertenecen a diferentes nacionalidades indígenas y mestizos. Además, algunos estudiantes recorren largas distancias para llegar al colegio (Hohenthal y Minoia, 2021) razón por la cual los estudiantes de un colegio pueden ser originarios de diferentes comunidades.

Por lo expuesto, sostenemos que para el proceso de elaboración de los calendarios es necesario un diálogo intercultural entre diversos actores de la comunidad para establecer lo que se entiende por saberes, conocimientos, espiritualidades, festividades, y actividades productivas de cada comunidad local. Además, desde el punto de vista de revitalización de los saberes locales, es crucial en el proceso la participación de los sabios, *yachak*, y otros conocedores del conocimiento ecológico e indígena local. En consecuencia, la elaboración de los calendarios requiere trabajo riguroso y actitud investigativa participativa.

Adicionalmente, sugerimos que la elaboración del calendario podría servir para un propósito pedagógico si los estudiantes estuvieran más involucrados en el proceso. Dirigidos y asesorados por docentes, los estudiantes podrían realizar tareas para levantar información sobre conocimientos ecológicos e indígenas locales, vivencias socio-culturales y prácticas espirituales de la comunidad dirigiéndose a sus padres, abuelos, agricultores, ancianos y otras personas sabias. De esta manera, junto con los docentes, los estudiantes mismos estudiarían sobre los conocimientos encarnados de su propia comunidad y aprenderían a través de la investigación. Con base en estudios anteriores, creemos que para los estudiantes indígenas amazónicos esta sería una forma culturalmente pertinente de estudiar y apoyaría la actitud investigativa que la EIB pretende promover (Veintie, 2018). En este caso el enfoque no estaría en el producto final, de un calendario elaborado, sino en el proceso pedagógico intergeneracional de levantamiento y revitalización de conocimientos y vivencias de las comunidades indígenas.

Referencias bibliográficas

- Andy Alvarado, P., Calapucha Andy, C., Calapucha Cerda, L., López Shiguango H., Shiguango Calapucha, K., Tanguila Andy, A. Tanguila Andy, D. y Yasacama Aranda, C. (2012). *Sabiduría de la cultura kichwa de la Amazonía ecuatoriana*. Tomo II. Serie Sabiduría Amazónica. Universidad de Cuenca.
- Battiste, M. y Henderson, J. Y. (2000). *Protecting indigenous knowledge and heritage: A global challenge*. Purich Publishing, Ltd.
- Chacón, H. (2012). Aproximaciones a los saberes de los amazónicos ecuatorianos Shuar, Achuar y AI desde sus cotidianidades. En J. C. Llorente y U. Sacona (eds.), *Inves-*

- tigación aplicada a la educación intercultural bilingüe: Algunas reflexiones epistemológicas* (pp. 65-80). Institute of Behavioural Sciences, University of Helsinki.
- Chiriap Tsenkush, N. L., Jimbiquiti Puenchera L., Kayap Atsut, O., Kuja Jimpikit, E. M., Mayak Chiriap, I. E., Mashinkias Anank, X. M., Mashinkias Chinkias, J. M., Mashu Nankitai, P. A., Sharup Tseremp Nuserik, G., Shiki Yankur, R. E., Timias Sando, E. M., Tsunki Yampis, I. de la N., Yampik Kajekai, R. E. y Yampik Kajekai, R. E. (2012). *Sabiduría de la Cultura Shuar de la Amazonía Ecuatoriana*. Tomo II. Serie Sabiduría Amazónica. Universidad de Cuenca.
- Cornejo, D. (1993). Prólogo. En E. Gómez *et al.* (eds.), *Los indios y el Estado-país: Pluriculturalidad y multiétnicidad en el Ecuador* (pp. 9- 20). Ediciones Abya-Yala.
- Davenport, M. (2007). Calendar as culture: an interdisciplinary project with an indigenous community. *Journal of Cultural Research in Art Education*, 25, 79-90. <https://bit.ly/40cAgTp>
- Dueñas, J. F., Jarrett, C., Cummins, I. y Logan-Hines, E. (2016). Amazonian Guayusa (*Ilex guayusa* Loes.): A historical and ethnobotanical overview. *Economic Botany*, 70(1), 85-91.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Gutiérrez, S. (2008). Nuestro calendario: una medida de gran precisión. *Revista Suma*, 58, 87-92.
- Gómez, I. y Agualongo, J. (2006). La oralidad en la Unidad Educativa Intercultural Bilingüe “Tránsito Amaguaña”. En *Historias desde el aula. Educación Intercultural Bilingüe y Etnoeducación en Ecuador* (pp. 37-50). Ediciones Abya-Yala.
- Hereniko, V. (2000). Indigenous knowledge and academic imperialism. En R. Borofsky (ed.), *Remembrance of Pacific pasts. An invitation to remake history* (pp. 78-91). University of Hawaii Press.
- Hohenthal, J. y Minoia, P. (2021). Territorial and mobility justice for indigenous youth: accessing education in Ecuadorian Amazonia. *Mobilities*, 17(6), 850-866. <https://doi.org/10.1080/17450101.2021.1987154>
- Huallpa, F. y Surco, S. (2015). *Propuesta pedagógica de producción de textos en lengua originaria, uso del calendario de actividades vivenciales de las niñas y niños del 3° al 6° grado de la institución educativa n°56075 de Irubamba y n° 56076 de Huarocani*. (Tesis para optar el título de segunda especialidad en: mención Educación Bilingüe Intercultural). Unidad de Segunda Especialidad de la Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa. <https://bit.ly/3jnBRiq>
- Marcus, J.T. (1961). Time and the sense of history: West and East. *Comparative Studies in Society and History*, 3(2), 123-139.
- MinEduc (Ministerio de Educación). (2010). MOSEIB. Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe. Actualización 2010. Ministerio de Educación del Ecuador.
- MinEduc (Ministerio de Educación). (2013). MOSEIB. Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe. Actualización 2013. Ministerio de Educación del Ecuador
- MinEduc (Ministerio de Educación). (2017). Lineamientos Pedagógicos para la implementación del MOSEIB (Acuerdo ministerial 440-13). Ministerio de Educación del Ecuador.

- Ministerio de Educación y Cultura. (1993). Acuerdo para oficializar el Modelo de Educación Intercultural Bilingüe y el correspondiente Currículo para la educación básica. (Oficio no. 0112.) Ministerio de Educación y Cultura del Ecuador.
- Ortiz García, E. (2012). Los incas y el Sol: métodos de observación solar y calendario incaicos. *Revista Española de Antropología Americana*, 42(1), 127-143.
- Pari Rodríguez, A. (2009). Epistemología del conocimiento científico Andino: Yachaymanta yachay. *El Vuelo de la Luciérnaga*, 2, 46-67.
- Paz y esperanza (2012). Calendario andino agro, festivo y ritual. Andahuaylas, Apurímac, Perú. <https://bit.ly/42ibmDO>
- Quintriqueo, S., Arias-Ortega, K. y Maheux, G. (2019). Contenidos disciplinarios del currículum escolar en el marco de un pluralismo epistemológico-intercultural en contexto indígena. En S. Quintriqueo y D. Quilaqueo (eds.), *Educación e interculturalidad: Aproximación crítica y decolonial en contexto indígena* (pp. 74-92). Red Interuniversitaria de Educación e Interculturalidad (RIEDI), Centro de Investigación en Educación en Contexto Indígena e Intercultural (CIECII). Ediciones Universidad Católica de Temuco.
- Reascos, N. (2009). Encuentros y desencuentros entre la epistemología occidental y la epistemología de los pueblos Indígenas. *El Vuelo de la Luciérnaga*, 2, 20-45.
- Santos, B. de Sousa (2004). The World Social Forum: toward a Counterhegemonic globalisation (part I). En J. Sen, A. Anand, A. Escobar y P. Waterman (eds.), *World Social Forum: Challenging empires 2004* (pp. 235-245). The Viveka Foundation.
- Sartorello, S.C. (2016). Política, epistemología y pedagogía: el método inductivo intercultural en una escuela Tseltal de Chiapas, México. *Revista LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos* 14(1), 121-143.
- Veintie, T. (2018). *Revival and regeneration of Indigenous knowledge in intercultural bilingual teacher education: A study in the Ecuadorian Amazonia*. Helsingin yliopisto. <https://bit.ly/3YPQzoc>
- Walsh, C. (2012). "Other" knowledges, "other" critiques: reflections on the politics and practices of philosophy and decoloniality in the "other" America. *Transmodernity: Journal of Peripheral Cultural Production of the Luso-Hispanic World*, 1(3), 11-27.
- Yañez, F. (2009). Construcción del saber matemático y mediación sociocultural. El vuelo de la *Luciérnaga*, 2, 68-93.

CAPÍTULO VII

Interculturalidad en el aula: experiencias de acompañamiento a los estudiantes de culturas minoritarias en Pastaza

Rosaura Gutiérrez Valerio

Juan J. Leiva Olivencia

Itaya Corina Andy Malaver

Introducción

La interculturalidad en las aulas ecuatorianas es fiel reflejo de la experiencia de diversidad cultural en un país caracterizado, precisamente, por la presencia de una amplia amalgama de culturas, colores y sueños. Nos referimos también a colores y sueños porque consideramos que la diferencia cultural no se debe concebir únicamente desde parámetros sociales y cívicos, sino también desde la proyección de identidades en la construcción compleja del propio ser (Rodríguez-Cruz, 2018). Esta construcción enmarcada en las múltiples vivencias y acelerados procesos de cambio social, emocional, cultural, tecnológico y digital está experimentando la humanidad hoy en día.

Este es el punto de partida de este trabajo que tiene como objetivo indagar de forma reflexiva y crítica en una dimensión eminentemente experiencial sobre el desarrollo de la interculturalidad como constructo facilitador del encuentro, el aprendizaje, la participación y la convivencia. Se trata de abordar la interculturalidad como espacio de interseccionalidad que promueve de forma activa el acompañamiento desde una perspectiva de inclusión educativa.

Ante este panorama se requieren propuestas racionales, científicas, empíricas, pero no asépticas ni neutrales y tampoco alejadas de las propias esencias de la humanidad. Esencias manifiestas en aspiraciones de igualdad, inclusión, justicia, libertad y democracia que suponen, ante

todo, un ejercicio práctico de promoción activa de espacios que faciliten esos aprendizajes y los valores necesarios para poder articular esas aspiraciones esenciales. El respeto a la diversidad y la configuración del propio ser es una esencia clave dentro de lo que hoy denominamos *educación intercultural* (Leiva, 2015).

Precisamente compartimos con Aguado (2003) la idea de que la educación intercultural es una propuesta pedagógica, ética y social de valoración positiva de la diferencia cultural. La clave reside, a nuestro juicio, no únicamente en valorar aquello que nos separa, desde el punto de vista de las identidades culturales, sino enfatizar también los elementos esenciales de humanidad y todos aquellos valores que promueven la interacción enriquecedora y fructífera en todas las dimensiones posibles.

Es cierto que vivimos momentos complejos, e incluso diríamos que convulsos, que generan cierta perplejidad. Uno de ellos se vincula con los procesos de digitalización de los significados culturales y la propia globalización tecnológica. Esto influye, de manera más que decisiva, en determinados procesos de aculturación que pueden debilitar y perjudicar el propio desarrollo integral e identitario individual y comunitario de grupos minoritarios. La globalización cultural mal entendida puede causar daños relevantes en la propia percepción de los fenómenos humanos y medioambientales si no se producen “anclajes” nítidos desde el punto de vista de los fundamentos y prácticas educativas y socioculturales inclusivas y sostenibles.

La interculturalidad se vincula con los procesos de empoderamiento individual y colectivo que se vienen desarrollando de forma progresiva en el contexto amazónico ecuatoriano, y, por supuesto, con la generación de propuestas sociales, culturales y psicopedagógicas que abordan la diversidad cultural desde un punto de vista más abierto, sostenible y holístico.

Fundamentos para la planificación y desarrollo de la interculturalidad

Las claves de una educación intercultural e inclusiva que fomente la igualdad y la diversidad subyacen en que educadores y educandos construyen juntos el currículum; aprenden valores de paz, solidaridad, democracia, justicia, libertad e igualdad, porque se viven y practican en el aula como comunidad de aprendizaje y, movilizan todos los recursos

didácticos existentes para generar inclusión y éxito para todas y todos, sin ningún tipo de excepción.

Resulta imprescindible trazar los fundamentos básicos para la planificación y el desarrollo de la interculturalidad, planteando los elementos fundamentales que la definen, esto es, diversidad, cultura, ciudadanía e identidad, para construir una educación intercultural que, partiendo del reconocimiento de la diversidad cultural, sea capaz de generar una cultura de la diversidad, un referente pedagógico inclusivo para unas instituciones educativas que buscan ser inclusivas e interculturales.

Partimos de una concepción holística e inclusiva de lo que sería la educación intercultural y la cultura de la diversidad en el contexto educativo y planteamos el concepto de cultura de la diversidad porque no podemos entender la diversidad en la escuela y su relación con la educación intercultural, sino como un elemento definitorio de la actual situación social y educativa. Es decir, la diversidad es un concepto social y educativo que plantea que cada persona es distinta, y que las diferencias personales, sociales y culturales no deben ser motivo de exclusión, al contrario, la diversidad se entiende como la valoración positiva de la diferencia personal y cultural. La diferencia enriquece e impregna las relaciones interpersonales, y en el ámbito educativo, la diversidad está más presente que nunca y es motivo de atención preferente en cualquier propuesta pedagógica de cierta entidad. La cuestión reside, desde nuestro punto de vista, en preguntarnos sobre cuáles son las claves de una educación enmarcada en una realidad escolar que pretenda ser considerada intercultural y que respete la diversidad cultural en la escuela.

Ciertamente, son muchos los aspectos que debemos tratar para poder acercarnos a una respuesta que sea funcional y valiosa desde una vertiente eminentemente práctica, pero desde nuestro punto de vista, creemos necesario destacar una serie de claves reflexivas atendiendo a los planteamientos de una verdadera pedagogía intercultural (Aguado, 2003; Díaz-Aguado, 2004).

En primer lugar, una reflexión coherente y rigurosa sobre la educación en contextos educativos interculturales tiene que partir de una elaboración consciente, reflexiva y compleja sobre el concepto de cul-

tura, para que la valoración de la diversidad cultural sea considerada de forma crítica. Este es el fundamento de la *coherencia epistemológica pedagógico-intercultural*.

En segundo lugar, es necesario destacar que una educación que pretenda favorecer la interculturalidad debe promover prácticas educativas dirigidas a todos y cada uno de los miembros de la sociedad en su conjunto, y no solamente a los alumnos de culturas minoritarias; esto es, se debe fundamentar en una visión educativa inclusiva para todas y todos los alumnos y el conjunto de la comunidad educativa. Este es el fundamento básico de la interculturalidad que podemos denominar de *proyección comunitaria*.

En tercer lugar, este tipo de educación nos debe hacer reflexionar sobre elaboraciones y propuestas pedagógicas que influyan en todas las dimensiones del proceso educativo, ya que favorecer la diversidad cultural como valor educativo positivo y enriquecedor requiere de espacios críticos de reflexión —e innovación permanente— en la acción educativa cotidiana. Este es el fundamento de la *reflexividad didáctico-crítica*.

En cuarto lugar, un aspecto fundamental de una educación que pretenda erigirse como verdaderamente intercultural debe promover condiciones reales y efectivas para que se logre que estos espacios de intercambio cultural promuevan la igualdad de oportunidades, así como la superación de todas aquellas situaciones de racismo o discriminación que puedan surgir en los contextos educativos multiculturales. Para conseguir estos espacios ciertos de intercambio intercultural, la adquisición de competencias interculturales —como conjunto de actitudes, valores y comportamientos de receptividad positiva hacia la diversidad— en todos los miembros de la comunidad educativa (profesores, alumnos, familias, comunidad sociocultural) es un elemento fundamental. Este es el fundamento de la *inclusividad* como eje vector de cualquier propuesta socio-pedagógica que promueva de forma total la vida escolar y educativa de valoraciones positivas de la diferencia como elemento enriquecedor y de crecimiento social y colectivo.

También, hay que subrayar que el propio concepto de cultura de la diversidad, entendido como propuesta para la acción educativa que respeta, acepta y reconoce la diferencia cultural como valor educativo,

nos hace indagar en todas aquellas dimensiones y variables (curriculares, organizativas, de funcionamiento escolar, de índole actitudinal, éticas, emocionales...) que faciliten asumir una perspectiva intercultural en la configuración de la educación. En este punto, estamos de acuerdo con López Melero (2006), cuando afirma que la cultura de la diversidad en la educación es:

La comprensión de la diversidad y de la diferencia humana en las aulas como un elemento de valor y como derecho (...) y no consiste en el sometimiento de las culturas minoritarias a las condiciones que le imponga la cultura hegemónica, sino exige que sea la sociedad la que cambie en sus comportamientos y sus actitudes respecto a las personas diferentes para que estas no se vean sometidas a la tiranía de la normalidad. (p. 21)

La escuela actual debe ser capaz de articular propuestas efectivas que permitan impulsar prácticas pedagógicas que retomen la idea de la diversidad cultural desde una perspectiva eminentemente interactiva y en permanente cambio social (Leiva, 2017). Los valores sociales cambian a la par que nuestras valoraciones sobre nuestro papel en la sociedad en que vivimos, y esto en el ámbito escolar se traduce en la ineludible necesidad de fomentar nuevas prácticas educativas que no excluyan a nadie, que sean promotoras de equidad y de oportunidades equivalentes de aprendizaje en una sociedad cada vez más plural, dinámica, cambiante y plena de perplejidad por los acelerados cambios e incertidumbre global que afectan a la escuela en la era digital.

Santos Rego y Lorenzo (2015) subrayan la enorme importancia de desarrollar ‘en la escuela pública y democrática’ los principios de una ciudadanía intercultural, donde el conocimiento, el respeto y el reconocimiento mutuo sean baluartes de toda acción socioeducativa, partiendo del marco de una convivencia respetuosa y fructífera y desde el mundo de los valores sociales enriquecedores y constructivos como la paz, la justicia y la solidaridad. Siguiendo a Bartolomé (2002), tenemos que señalar que para construir una ciudadanía intercultural es absolutamente imprescindible los valores de respeto y de reconocimiento mutuo, como pilares de la convivencia en una sociedad donde la diversidad cultural es un valor en alza, una clave de riqueza social para todos los ciudadanos.

Además, se debe incorporar la formación intercultural como algo clave en el contexto educativo ecuatoriano, no solamente en la enseñanza no universitaria, sino también nítidamente imbricada en todas las etapas y niveles de la educación (Krainer *et al.*, 2017; Rodríguez Cruz, 2017).

En este punto, Sabariego (2002) nos hace reflexionar sobre lo valioso que sería el desarrollo de una identidad cívica donde aprender a convivir, a cooperar y a dialogar democráticamente con todos los miembros de los diferentes grupos culturales. Ciertamente, esta consideración nos lleva a plantearnos que la diversidad es algo positivo que debe promoverse desde el respeto, puesto que “los procesos de diálogo y encuentro entre culturas de las sociedades plurales exigen un sentido crítico de nuestra propia cultura” (Bartolomé, 2002, p. 47).

El abordaje de la diversidad en entornos educativos, va más allá de una mirada teórica. El aprendizaje parte de propiciar espacios para vivenciar las experiencias que surgen dentro del contexto y reconstruir juntos nuevas pautas que promueven competencias y capacidades. Precisamente, es en este punto donde la Terapia Comunitaria Integrativa (TCI) cobra fuerza y significado en el ámbito del abordaje de la interculturalidad. Si partimos de la premisa de que en la mayor parte de los casos los grupos minoritarios se han visto relegados socialmente, el trabajar en el rescate de su autoestima y confianza en sus propias capacidades, es, a todas luces, un trabajo ineludible cuando se trata de tejer relaciones saludables. Según Barreto (2015), las TCI, proponen trabajar con los miembros de un grupo humano la recuperación y el desarrollo de las capacidades personales, individuales y sociales, favoreciendo el rescate de la autoestima, la resiliencia, la confianza en sí mismo, la construcción de una ciudadanía activa, el redescubrimiento de la identidad cultural y la promoción de la salud integral.

Soltar nudos sistémicos e invisibles es un término acuñado de la pedagogía sistémica y se refiere a la importancia de visibilizar las lealtades sistémicas que de generación en generación se sostienen de forma no reconocida. Para evitar reproducir ese “amor ciego” de pertenencia al clan, es necesario reconocer esos patrones para sanar esas heridas transgeneracionales (Hellinger y Olvera, 2010). Significa traer a la luz

las grandes diferencias que se presentan en las aulas por la masificación universitaria, sin previa actualización curricular para mediar ante tal población: Es sano para el docente preguntarse: ¿Cómo mediar frente a una cultura impuesta y una camisa de fuerza como el sistema educativo que habla de inclusión, pero inhibe la participación? ¿Cuáles elementos pueden coadyuvar en las aulas para integrar con una visión pedagógica? Partiendo de estos planteamientos nace el modelo descrito a continuación y que ha sido aplicado con éxito en la provincia de Pastaza. En este acompañamiento, se aborda el sí mismo de las personas, siendo protagonista de la re- significación de sus narrativas por los propios autores mediados por una herramienta inclusiva, horizontal y dialógica como las llamadas “Ruedas Vinculantes” a partir del sustento de la TCI.

Una mirada a favor de la solución. Desatando nudos invisibles para la inclusión

Competencias interculturales y de resiliencia en la promoción social y educativa de jóvenes y mujeres en comunidades indígenas en la Amazonía ecuatoriana (Pastaza, Ecuador) fue el nombre de uno de los proyectos ejecutados bajo el convenio entre la Universidad de Málaga, España y la Universidad Estatal Amazónica, Pastaza, Ecuador, donde ambos colaboradores (Juan Leiva, por la Universidad de Málaga y Rosaura Gutiérrez, por la Universidad Estatal Amazónica) coordinaban las actividades a realizar con las unidades educativas y comunidades indígenas. Con la realización de este proyecto se fortalece desde 2015 hasta 2017, todo el accionar que desde el programa Desarrollo Humano se venía ejecutando.

Con la aprobación del referido Programa de Desarrollo Humano Integral de la Universidad Estatal Amazónica (UEA) por el Consejo Universitario, se puso en marcha desde febrero 2015 la práctica de las Ruedas Vinculantes. Los objetivos de este programa fueron: fomentar un espacio de habla y escucha entre docentes y estudiantes; y facilitar la creación de redes solidarias de apoyo que permitan la búsqueda de soluciones en conjunto. En ese sentido la TCI cobra importancia para la creación de redes solidarias, afianzar lazos afectivos, vínculos que promocionan la

vida y esas llamadas competencias interculturales, en el sentido de una escucha sin prejuicios estereotipados.

A pesar de que las culturas amazónicas y andinas tienen fama de usar poco la comunicación abierta y directa, en el contexto de las ruedas fue y sigue siendo posible lograr que los jóvenes comenzaran a hablar de sus problemas personales, y a ver que otros tienen los mismos problemas. De acuerdo con Gutiérrez *et al.* (2015), esto es percibido como el alivio de una carga, y se puede esperar que la TCI tenga impactos positivos dentro del sistema de educación universitario; en la salud integral de los estudiantes, ayuda a mejorar el rendimiento académico y a reducir la cuota de deserción estudiantil, fomentando la inclusión e indudablemente generando vínculos de solidaridad y apoyo (Martínez Sánchez, 2016; Gutiérrez y Leiva, 2018). Tal y como señala Olvera (2009), el éxito es la historia cuando se acude a la exploración histórica y genealógica del alumno, siempre y cuando esto sirva al docente para orientar en pleno conocimiento de que esto no es bueno ni malo, solamente es parte de un ser humano que sobrevive, a través de la resiliencia a nuevas formas de mirar la vida.

La TCI es una herramienta de trabajo saludable para aplicarla en el ámbito social: escuelas, barrio, comunidad de vecinos, etc. Las competencias de poder e información las tiene el grupo, siendo el especialista (facilitador/a) un compañero/a más. Se considera a cada individuo maestro/a de la resolución de sus propios problemas. Los miembros del grupo, libremente expresan sus sentimientos, problemas, emociones sin miedo a ser juzgados, lo que produce que las personas entren en un clima relajado, sin tensiones. Puede participar y compartir sus dificultades y soluciones cualquiera que asista al encuentro.

Para que este ambiente sea óptimo y se alcancen espacios de absoluta confianza se establece el cumplimiento de varias normas explicadas al comienzo de la terapia y descritas a continuación:

No aconsejar: se requiere escucha activa; no juzgar: todo lo que se cuente en este espacio es confidencial, además, en un espacio compartido, tanto los discursos, como los juicios impiden escuchar; no intervenir: el silencio es regla de oro, ya que así se puede escuchar al compañero que

está interviniendo; no dar sermones, ya que se trata de generar un espacio de horizontalidad, respeto y ayuda mutua.

Se debe hablar de sí mismo, en primera persona del singular, haciendo uso del “yo”. Además, durante la rueda, en el momento que se considere oportuno, cualquier participante del grupo puede ofrecer una canción, proverbio, poesía, chiste, que estén vinculados con el tema tratado (Barreto, 2015).

Una vez aclaradas estas indicaciones, el facilitador/a, explica el sentido de la “Rueda vinculante”. Este tipo de terapias provoca que cada uno descubra su propia naturaleza, sus formas habituales de ser y comportarse. Todo ello dependerá de los valores de las familias y de la cultura en la que se encuentre, así como de la toma de decisiones que haya llevado a cabo en su vida. El objetivo primordial que plantea este tipo de terapia, es el empoderamiento de la persona dentro de su comunidad, a la misma vez que se crean redes solidarias. Estos contextos permiten encuentros humanos que dan pie al entendimiento, respeto, apoyo, equidad y amor, y permiten que la comunidad actúe donde la familia y las políticas sociales no alcanzan a dar soluciones. La TCI otorga herramientas sociales para poder promover en las personas el contacto entre ellas, el autoconocimiento, las vivencias prácticas, socialización (Lazarte, 2011).

A partir de la socialización de problemas personales en las Ruedas vinculantes, se provocan cambios observables en la comunidad, tales como rescate y/o mejoramiento de la autoestima, empoderamiento personal y comunitario, mejora en la calidad de la comunicación interpersonal, mejores relaciones familiares, motivación y despertar de las cualidades resilientes, movilización de recursos y capacidades de las personas, familias y comunidades suscitando la dimensión terapéutica del grupo y la creación de redes solidarias, redescubrimiento de la identidad cultural, construcción de la ciudadanía activa, conciencia en la búsqueda de sus derechos a una vida con justicia y dignidad.

Esta práctica inclusiva fue el punto de anclaje para la invitación a las autoridades de la universidad a repensar en nuevas estrategias pedagógicas. Desde la aprobación del Programa de Desarrollo Humano Integral de la UEA, junto a la vinculación comunitaria, se pudo percibir en cada una

de las actividades realizadas tanto dentro del campus universitario, como en otras acciones en los centros educativos de la zona, la desigualdad que imperaba entre estudiantes mestizos y estudiantes procedentes de algunas de las etnias de la zona. Es donde surge como estrategia de inclusión y apuntar acciones con una mirada a favor de la solución (Olvera *et al.*, 2011), la articulación de una mesa de trabajo con la participación de varios líderes indígenas para abordar la problemática que traían de sus comunidades los estudiantes de las diferentes nacionalidades.

Una de las propuestas más interesantes que resultaron de estas mesas de trabajos, fue la creación de un observatorio de la interculturalidad que, según se acordó, no debía ser concebido como un simple repositorio de información. De esta forma, los objetivos planteados para el “Observatorio de Educación e Interculturalidad en el contexto Amazónico” promover el empoderamiento social y emocional desde una perspectiva intercultural e inclusiva, que permita la visibilización de la problemática que viven las nacionalidades a través de foros, seminarios, debates para desarrollar competencias interculturales en el contexto Amazónico de la provincia de Pastaza, desde una mirada inclusiva en estudiantes críticos y reflexivos. (conclusiones de la mesa de trabajo celebrada el 30 de octubre de 2015).

En cada una de estas mesas de trabajo estaba planteada la necesidad de articular acciones más allá de recibir el grado académico. Los análisis expuestos coincidían en la apreciación general de que los conocimientos locales estaban poco integrados en la práctica educativa, tanto en el nivel secundario como en el nivel superior. Excepción a esta realidad la representaban las Unidades Educativas Interculturales Bilingües “Amauta Ñampí” y “San Jacinto”, instituciones de bachillerato, ubicadas en la ciudad de Puyo y en la Comunidad de San Jacinto del Pindo, respectivamente. En estas unidades los estudiantes aprendían sobre plantas medicinales de la región y sus aplicaciones para la salud humana, basadas en el conocimiento ancestral de sus comunidades.

Otro elemento de especial preocupación para los miembros de las mesas de trabajo fue el hecho de la transculturación que tenía lugar en la convivencia con lo urbano y como ello fomentaba la vulnerabilidad de los hijos de comunidades para comportamientos de riesgos, devolviendo a

muchos jóvenes a sus orígenes (comunidades y territorios), sin cumplir la meta de estudios superiores. Esta apreciación se corresponde con el registro de comportamiento en el grupo de alto riesgo que conserva la Unidad Educativa Intercultural Bilingüe “Amauta Ñampi”; (ciudad de Puyo) riesgos como consumo de alcohol y drogas, embarazo, violencia de género y desconocimiento de la prevención. Los modelos educativos que se aplican son externos, no contextualizados a la realidad amazónica, lo que tiene como consecuencia un bajo nivel de empoderamiento por parte de los estudiantes de los pueblos originarios, y una invisibilización general de estos aspectos culturales a nivel académico. Estos elementos fueron evidenciados en las primeras ruedas vinculantes realizadas con los mismos estudiantes, padres y docentes de las unidades en la cual la Universidad Estatal mantenía convenio de apoyo interinstitucional (Gutiérrez *et al.*, en Häkkinen *et al.*, 2016, p. 21).

El sector educativo, específicamente en su nivel superior, pero en principio en todos los niveles, tiene el potencial de contribuir a revertir esta situación de exclusión cultural, económica, lingüística y social, a través de la facilitación de conocimientos, capacidades y habilidades. De todos modos, en el mismo sector de educación superior existen determinadas barreras de exclusión, tanto de admisión como después de haber conseguido matricularse en una carrera universitaria, los cuales los jóvenes de las nacionalidades originarias amazónicas pueden superar, pero con dificultades. (Gutiérrez *et al.*, 2015; Gutiérrez *et al.*, en Häkkinen *et al.*, 2016).

Una mirada desde la parte docente a favor de la solución

La necesidad de formación de los docentes para un abordaje efectivo de la interculturalidad en el aula, además de otros conflictos que puedan surgir en la misma, es un punto a ser tocado de manera directa. Ahondar en las problemáticas que enfrenta el maestro en aulas de comunidades interculturales bilingües y en comunidades mestizas, era un tema a ser desvelado. Soltar el antifaz y poner en la mesa de discusión como es que se prefiere la educación de las futuras generaciones (figura 1).

Para nosotros, estas situaciones previamente enunciadas junto a nuestra experiencia en el área de la pedagogía sistémica permitieron

reflexionar en torno a la perspectiva de como impartir docencia en un entorno multicultural. Cuando el docente inicia sus clases en un aula, lejos está de mirar los nudos sistémicos, expuestos anteriormente. Algunas de las creencias que se repiten de generación en generación como honra a los sistemas, se convierten en mentiras personales. Esas mentiras que se dicen a sí mismo como, por ejemplo: “no soy bueno para las matemáticas”, “en casa nadie se ha graduado”, “ser pobre pero honrado”, “ganarse el pan con el sudor de la frente”, son algunas de las frases que con orgullo evidencia la lucha y disonancia cognitiva con las que muchos estudiantes se enfrentaban cada día (Olvera *et al.*, 2011). Las confrontaciones de esquemas, los choques sociales, el cumplimiento de metas y expectativas sociales rasga con cada contenido un significado que bien puede dejar a ese estudiante en el aula o simplemente expulsarlo de ahí, aumentando la deserción y abandono escolar e impidiendo el logro de sus metas.

Figura 1

Taller dictado en la UEA y Taller dictado en la UIB Amauta Ñanpi



Fotos: Rosaura Gutiérrez.

No basta con el diseño de un buen syllabus o currículo académico. No es suficiente el mero hecho de definir buenos resultados de aprendizajes para el “logro de un buen perfil de egresado”, junto a reconocidas estrategias pedagógicas, hace falta además de todo este proceso áulico, empoderarse junto al sí mismo de ese egresado. El generar espacios que permitan resignificar las narrativas con las que vienen los jóvenes de las comunidades, sin que esto sea visto como una neo colonización, es el

compromiso de un docente con una mirada holística como bien lo señala el Modelo Educativo Complejo (MEC) de la UEA (2012). Cuando se pasa del pizarrón o proyector a la mirada perdida de muchos de los allí sentados como discentes, se puede entonces percibir que muchas veces no hay horizonte claro, que en ocasiones no saben hacia dónde apunta la motivación, y el objetivo de estar ahí. Es necesario indagar e ir más allá de una respuesta socialmente esperada o un pedido social tal como: “me quiero graduar para ser alguien en la vida”, denotando que quienes no estudian no son nada y, más aún, no cuentan en la sociedad como seres humanos. Este mal usado dicho popular, junto a otras frases repetidas con asidua reverencia en los pasillos de las aulas universitaria, muestra que la escuela tiene que trascender lo cotidiano para profundizar el gozo de formarse académicamente y aportar a una sociedad que demanda de hombres y mujeres apasionados por su quehacer profesional.

Es así cómo soltando el antifaz, se torna visible el convenio de trabajo entre la Universidad Estatal Amazónica y la Universidad de Málaga, conectando miradas inclusivas en el quehacer pedagógico. Dentro de las acciones desarrolladas en el primer proyecto, *Competencias interculturales y de resiliencia en la promoción social y educativa de jóvenes y mujeres en comunidades indígenas en la Amazonía ecuatoriana (Pastaza, Ecuador)*, una de las que marcó un precedente fue el taller de Formación en Cultura de Paz, Interculturalidad y Convivencia. En este participaron docentes de la Universidad Estatal, estudiantes de diferentes áreas y estudiantes y docentes de comunidades originarias. Varias técnicas entre las que se incluyen las ruedas vinculantes fueron utilizadas como metodología de trabajo y sus resultados plasmados en un primer cuaderno de sistematización. Con una duración de 15 horas de trabajo los participantes valoraron como positivo el evento: Algunas de las apreciaciones de los actores de este evento son expuestas a continuación:

El deseo de fortalecimiento para lograr una verdadera interculturalidad entre todos sin distinción.

Amor a mi comunidad, amar y compartir con unos y otros en la sociedad.

Trabajar con motivación. Felicidad en mi labor personal y con los demás.



Ha despertado en mí el interés por conocer y aprender más por capacitarme, todo lo aprendido debo compartirlo con los demás.

Más solidaridad y creer aún más que sí podemos ser solidarios, que el lado positivo del humano existe 100 %.

Este taller ha despertado en mí la gana de obtener siempre nuevos conocimientos y conocer más a fondo mi país.

Fortalecer mi idioma, cultura de mi pueblo, creer y pensar cuanta importancia tenemos todos nosotros.

De igual manera, se preguntó al finalizar las 15 horas ¿Qué elementos de los trabajos en el taller han servido en mi vida personal, laboral y comunitaria? A esto algunas respuestas:

Los elementos o temas de interculturalidad, cultura de paz, las emociones, las reflexiones, las dinámicas, me han ayudado a fortalecer la relación con la familia, con la comunidad y especialmente mirarme a mí mismo, como estoy y como me siento.

Las reflexiones de vida, los momentos de quietud y motivación.

Ejercicios emocionales, interacción en conjunto con el grupo, transmitir tus sentimientos e ideas.

Fomentar la cultura de paz, amor y quererme como soy valorando mis principios.

Nos ha despertado un sentimiento y una responsabilidad mayor de cómo enfocar nuestro trabajo, esfuerzo, deseos de cambiar nuestro entorno de las situaciones, fenómenos, problemas (que son conflictos) en los cuales se puede trabajar. Hacer actividades para resolverlos o mejorarlos y lograr un cambio para bien de estos grupos sociales. Creando y despertando en ellos el deseo, la voluntad y el emprendimiento hacia un futuro mejor.

Este primer proyecto desarrollado en conjunto (UMA/UEA), permitió, además, entre otras acciones: Resignificar el concepto de la cultura de paz y la interculturalidad y con ello han impregnado acciones formativas y de sensibilización a personas y grupos plurales. La idea es contactar más con la comunidad, continuar acercando valores de educa-

ción inclusiva, competencias interculturales y de resiliencia con jóvenes y mujeres. En todo caso, es sumamente enriquecedor para el proyecto el intercambio social y pedagógico, lo cual tiene un alto impacto si pensamos que estos educadores pueden dirigir las competencias interculturales en sus contextos profesionales y en su realidad social más cercana.

Fortaleciendo las raíces culturales: una mirada inclusiva

Además de las estrategias implementadas, otras de las iniciativas impulsadas con el objetivo de promover la interculturalidad en la educación, es el Colectivo Retomando Raíces en la UEA, formado por un grupo de estudiantes, profesores y trabajadores universitarios con interés en el trabajo inclusivo y la promoción de la interculturalidad, cuyo apoyo y colaboración aportan a la revalorización de las culturas en las nacionalidades originarias amazónicas, andinas, costeñas y comunidad mestiza que conviven en el entorno universitario.

“Retomando Raíces”, colectivo plurinacional, intercultural y multidisciplinario de la Universidad Estatal Amazónica, que nace del interés de cuatro jóvenes con origen shuar, kichwa y mestizos, impulsados por el espacio dialógico de las mesas de trabajo, promueve la comunicación horizontal, el rescate de valores, afianzamiento de la identidad de cada ser y el desarrollo integral de la comunidad universitaria y la colectividad por medio de actividades de capacitación, educativas, artísticas, recreativas y culturales. De acuerdo con el acta de constitución de este grupo, el objetivo es *ofrecer una formación integral del hombre, llegar al alma, levantar el espíritu y lograr personas felices desde adentro.*

En las palabras de los fundadores (Nantu Canelos, Efrén Merino, Darlin Kaniras y Andrés Poveda), del Colectivo encontramos:

Lo logramos a través de la acogida, la enseñanza, la solidaridad, la entrega desinteresada y el amor al prójimo, fortaleciendo la identidad individual del ser, respetando nuestros valores ancestrales creados en nuestros pueblos originarios. La misión es impulsar el desarrollo moral, social, educativo, identitario, cultural, material y espiritual de todas las personas a través de actividades de formación integral, capacitación, educativas, artísticas, recreativas y de asistencia profesional. Como visión se formuló



ser uno de los principales colectivos de la provincia que retome y fortalezca el reconocimiento del origen de la persona de forma coherente con sus valores, cultura, cosmovisión y principios éticos y morales, promoviendo el desarrollo integral de todos, proyectando sus acciones al mundo.

Siendo este enfoque holístico y transversal en principio, se ha partido de la cosmovisión de los pueblos originarios, realizando lo que se denomina el “Ritual de Guayusa”, que consiste en la toma de la infusión de la planta llamada Guayusa, en horas de la madrugada acompañado de cantos y conversatorios. El tema de identidad va más allá de reproducir algo exótico, no es centrarse en los estudiantes de nacionalidades y pueblos originarios, fomentando fiestas, actividades lúdicas o una exageración en la visibilización de la diversidad cultural (Leiva, 2015), más por el contrario es permitir espacios de convivencia en que se permee la posibilidades de evidenciar prácticas cotidianas que promuevan la revalorización del quehacer en cada uno de los orígenes, es promover la comunicación transparente y horizontal donde no aparezcan los sabios e ignorantes, y sí, un grupo de individuos que cultivan prácticas del buen vivir, basado en el respeto y el diálogo.

Los espacios donde se coopera y se da valor al Ser, indudablemente crean comunidades de ayuda, autoinclusión y reafirmación de un individuo que como ente social interactúa en igualdad de condiciones con otros. “Los estudiantes se ven a sí mismos con responsabilidades específicas en los planos individual y grupal, independientemente de etnia, edad, clase o género” (Leiva, 2015, p. 55). Son individuos que promueven los trabajos en equipo para potenciar las diversidades en el conocimiento, las habilidades y las inteligencias de los cuales estamos dotados. Este accionar en comunidades y en el mismo entorno universitario ha contribuido con lo que hemos denominado: la *pedagogía del Ser*, el ser uno mismo guardando la identidad y la valoración del ser humano.

Revalorización de la autoestima: la pedagogía del ser desde la terapia comunitaria integrativa

Como narra la terapia comunitaria la vida de individuo se re-enmarca en un contexto más amplio. En cada una de las Ruedas Vinculantes como se le ha llamado a la terapia comunitaria, proponen trabajar con



los miembros de un grupo humano la recuperación y el desarrollo de las capacidades personales, individuales y sociales, favoreciendo el rescate de la autoestima, la resiliencia, la confianza en sí mismo, la construcción de una ciudadanía activa, el redescubrimiento de la identidad cultural y la promoción de la salud integral. Es desde estos elementos que se describe “La pedagogía del Ser”, donde el acompañamiento a sí mismo retoma un accionar colectivo y trascendental para la vida en comunidad.

Una historia que transforma la vida de muchos a través de su propia historia la vemos en la hoy terapeuta comunitaria Itaya Corina Andy Malaver, y tal como ella se describe “al servicio de la vida” (figura 2).

Figura 2

Transformación a través de la historia propia



Fotos: Itaya Andy.

La referida estudiante nos cuenta:

Nacida el 2 de diciembre en Sarayaku, parroquia Sarayaku, cantón Pastaza, provincia de Pastaza, región Amazónica, país Ecuador. Soy mujer indígena, de nacionalidad kichwa. Casada con el padre de mi bebé, estudiante

de licenciatura en Turismo, cursando octavo semestre en la Universidad Estatal Amazónica. Ingresé ya grande a la escuela “Amauta Ñampí”, yo no hablaba bien español.

Mi vida cambió cuando empecé la universidad, ¡ya había pasado ni-velación, yupi! Los primeros días de carrera vi a un grupo de jóvenes indígenas que llegan a mi curso para hacer una invitación a la Guayusa Upina y para que se integren. El grupo se llamaba Colectivo Retomando Raíces. A partir de ese encuentro, me tomó años de procesos y trabajo interno y externo. La transformación del Ser me ha enseñado el amor, el perdón, que no existen culpables ni etiquetas, prejuicios. A final, todos somos humanos y somos una construcción cultural, que el título no hace a la persona, sino que al ser humana puedo aportar desde mi espacio.

A través de mi transformación en las Ruedas vinculantes, los talleres, el colectivo, sentí necesidad de llegar a mi gente y mi comunidad. Así me formé en varios cursos paralelos a mi universidad. Hoy, soy terapeuta comunitaria; promotora comunitaria, cultural y de salud integral; líder arcoiris y territorial; activista social; traductora de la lengua kichwa. Soy amante de la ornitología, y por supuesto, desde mi origen, me gusta andar en las montañas y la selva. Todo se integra en mí sin despedazar mi esencia. Ahora llevo en mi vientre un bebé de tres meses y estoy feliz. En el momento de escribir esta biografía y a 6 meses de culminar la universidad, generemos espacios que permitan resignificar el sí mismo y las narrativas con las que venimos los jóvenes de las comunidades, sin que esto sea visto como una neo colonización, más bien un convivir y aprender de la interculturalidad a fondo. Para mí como indígena que ha logrado resignificar mis creencias, sin perder mis raíces, creo que es necesario seguir articulando, desde la vinculación, acciones que tengan que ver con diferentes actividades. Instalar un mecanismo que siga sustentando el equilibrio entre lo académico (arte, la música, conversatorios, etc.), con lo emocional y lo cultural e ir más allá de una fiesta folclórica y carnavalesca a un espacio de re-significación del sí mismo como personas capaces de interactuar en un espacio mega diverso.

Existimos en nuestras aulas, en el espacio intercultural, en las calles, en las ciudades, en las casas, en los trabajos representando nuestro Ser. Sí nos empoderamos de nuestros orígenes, no exhibiremos un vestuario para algo folclórico o para otra cosa, sino que nos revestiremos de nuestros orígenes, cargados de historias y cultura, honrando nuestras raíces. Tomaremos las alas para sostener un pueblo, una cultura, un arte, una



vida, un verdadero desarrollo sustentable a favor del todo y con orgullo diremos nuestras Raíces.

Conclusiones

Los aspectos más enriquecedores de la interculturalidad en la educación de Pastaza se sitúan en la dimensión de la visibilidad y el reconocimiento recíproco, acciones que han fortalecido a cada persona que ha vivido la experiencia. En ese sentido las prácticas inclusivas deben incorporar la mirada del docente, que con su accionar fortalece o debilita procesos. Cuando se aborda los colores y sueños es porque consideramos que la diferencia cultural no se debe concebir únicamente desde parámetros sociales y cívicos, sino también desde la proyección de identidades en la construcción compleja del propio ser.

Si cada protagonista en el aula se apodera de sus orígenes no exhibirá un vestuario para algo, como una fachada folclórica, sino que se revestirá de sus orígenes, cargados de historias y cultura honrando sus raíces. Tomarían las alas para sostener un pueblo, una cultura, un arte, una vida, un verdadero desarrollo sustentable a favor del todo. Hay evidencia de nudos sistémicos y muestra de la carga emocional de muchas mujeres y hombres originarios; su empoderamiento, la re-significación de su narrativa, sirve de estímulo para convertir un grano del semillero que se puede expandir solo si se presta atención a una formación holística, integral e inclusiva y para esto hace falta, además de la direccionalidad política institucional, docentes conscientes y comprometidos en sus propias historias y en su propio desarrollo personal y profesional. El camino de la interculturalidad se construye de forma progresiva a través del fomento activo de la diversidad como un valor social y educativo que contribuye a establecer bases sólidas de democracia, inclusión y solidaridad para una ciudadanía libre y crítica. Cuando estamos en Ruedas de Terapia Comunitaria en unos de sus pasos, la problematización es el momento de compartir las experiencias de vida ligadas a la temática escogida por el grupo. La situación-problema presentada por alguien y escogida por el grupo es el punto de partida de la TCI. El o la terapeuta procura estimular y favorecer el compartir de experiencias que facilitan la construcción de

redes de apoyo social, promoviendo un mayor grado de autonomía, de conciencia social y corresponsabilidad. La pregunta clave o “MOTE” que desencadena la reflexión es: “quien vivió algo parecido y que hizo para superarlo”. A partir de ahí cada uno habla de su dolor o sufrimiento y de su estrategia de superación. El compartir de experiencias, posibilita las interacciones personales y crea vínculos.

Recuperar la valoración y humanización del Sí propio, es un tema pendiente en las universidades donde se aborda de forma curricular la inclusión y atención a la diversidad. Fomentar el empoderamiento, no es simplemente una cátedra bien dictada, sino que, viene del acompañamiento genuino de creer en el otro con todas sus potencialidades y circunstancias, empoderando al Ser en el Hacer y articular redes de apoyo para generar la sinergia “del sí mismo con el otro”. La TCI es un instrumento pedagógico que ha permitido la aplicabilidad de las ideas de Paulo Freire, perceptible de forma más expresiva en relación con tres aspectos: La circularidad y la horizontalidad de la comunicación; la problematización como principio pedagógico, la valorización de los recursos personales y las raíces culturales. Tal como señala su creador: La Terapia Comunitaria Integrativa, al igual que la Pedagogía Freiriana, busca constituir al individuo como sujeto de su tiempo y espacio y como miembro de una totalidad que puede y debe ser voz activa.

Referencias bibliográficas

- Aguado, M^a. T. (2003). *Pedagogía intercultural*. McGraw-Hill Interamericana.
- Barreto, A. (2015). *Terapia Comunitaria Integrativa Paso a Paso*. Edición para Ecuador.
- Bartolomé, M. (2002). *Identidad y ciudadanía: un reto a la educación intercultural*. Narcea.
- Díaz-Aguado, M. J. (2004). Educación intercultural y cooperación. Una nueva interacción educativa para un mundo que también es diferente. *Educatio*, 22, 59-89.
- Gutiérrez, R., López, E., Llambí, L., May, Th., Ramírez, A. y Tocancipaá-Falla, J. (2015). Higher Education and Indigenous Nationalities: Challenges for Inclusion in the Ecuadorian Amazonian Region. *Creative Education*, 6(9), 847-854. <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2015.69087>
- Gutiérrez, R. y Leiva, J. (2018), El desarrollo pedagógico intercultural en un Proyecto de Cooperación Internacional. *Cuestiones Pedagógicas*, 26, 11-22. <https://bit.ly/3Tn7kGb>
- Häkkinen, A., Siren, A. H. y Minoia, P. (eds.) (2016). *Cultures, environment and development in the transition zone between the Andes and the Amazon of Ecuador*==

- Culturas, medio ambiente y desarrollo en la zona de transición entre los Andes y la Amazonía del Ecuador*. Department of Geosciences and Geography. C; No. 12. University of Helsinki.
- Hellinger, B. y Olvera, A. (2010). *Inteligencia transgeneracional. Sanando las heridas del pasado. Constelaciones Familiares*. Grupo CUDEC.
- Krainer, A., Aguirre, D., Guerra, M. y Meiser, A. (2017). Educación superior intercultural y diálogo de saberes: el caso de la Amawtay Wasi en Ecuador. *Revista de la educación superior*, 46(184), 55-76.
- Lazarte, R. (2011). *Terapia comunitaria. Reflexiones*. De la gracia. [http:// bit.ly/3TqAkgs](http://bit.ly/3TqAkgs)
- Leiva, J. (2015). *Las esencias de la educación intercultural*. Aljibe.
- Leiva, J. (2017) La Escuela Intercultural hoy: reflexiones y perspectivas pedagógicas. *Revista Complutense de Educación*, 28(1), 29-43.
- López Melero, M. (2006). *Cultura de la diversidad, cultura de la inclusión: educar para construir una escuela sin exclusiones*. Actas de las XVI Jornadas Municipales de Psicopedagogía “L’Ecola que inclou”. Ajuntament de Torrent, Col·lecció Hort de Trenor 18, 11-52.
- Martínez Sánchez, R (2016). *Impacto de la terapia comunitaria integrativa y actividades de vinculación, como espacio de inclusión en el contexto universitario: el enfoque de abordaje de la interculturalidad en la Universidad Estatal Amazónica (Puyo, Pastaza-Ecuador)*. (Máster Universitario en Cultura de Paz, Derechos Humanos, Educación y Conflicto). Universidad de Málaga.
- Olvera, A. (2009). *Pedagogía del Siglo XXI. El éxito es tu historia*. Pedagogía Sistémica®. Centro Universitario Doctor Emilio Cárdenas.
- Olvera, A., Travesset, M. y Parellada, C. (2011). *Sintonizando las miradas. Soluciones y breves a los conflictos entre escuela y familia*. Kreat Outsourcing.
- Rodríguez Cruz, M. (2017). Interculturalidad, plurinacionalidad y sumak kawsay en Ecuador. La construcción de un nuevo modelo de Estado a través de la educación intercultural bilingüe: discurso y realidad. *Perfiles educativos*, 39(157), 70-86.
- Rodríguez-Cruz, M. (2018). Construir la interculturalidad. Políticas educativas, diversidad cultural y desigualdad en Ecuador. *Íconos. Revista de Ciencias Sociales*, (60), 217-236.
- Sabariego, M. (2002). *La educación intercultural ante los retos del siglo XXI*. Desclée de Brouwer.
- Santos Rego, M. A. y Lorenzo, M. (2015). El éxito educativo desde la pedagogía intercultural: formación con valor añadido para un mundo global. En A. Escarbajal Frutos (ed.), *Comunidades interculturales y democráticas* (pp. 63-84). Narcea. Universidad Estatal Amazónica. (2012). “Modelo educativo complejo de la UEA, Puyo, Ecuador”.

CAPÍTULO VIII

Intervenciones de diseño participativo: apoyando redes de cuidado universitarias en tiempos de Covid

Nathaly Pinto

Xavier Barriga-Abril

Katy Machoa

Paola Minoia

Introducción

La pandemia de Covid-19 profundizó las restricciones estructurales en el acceso a la educación superior y el bienestar de los jóvenes amazónicos en Ecuador. Antes de la pandemia las brechas por área geográfica o por grupos de población persistían, especialmente en las zonas rurales, la Amazonía y por pueblos y nacionalidades (Plan Nacional de Desarrollo, 2017). Durante la crisis sanitaria no se aplicaron políticas direccionadas y priorizadas para este territorio y sus poblaciones en desventaja, por lo que las brechas se profundizan, impidiendo garantizar el acceso a los servicios públicos (Secretaría Técnica Planifica Ecuador, 2020). Siguiendo la tendencia global, como principal respuesta educativa gubernamental a la emergencia, las universidades públicas de Ecuador migran hacia la educación virtual. Lo que supuso para un país que, como la mayoría de los países latinoamericanos es estructuralmente heterogéneo, un reto doble: emprender hacia el aceleramiento y consolidación de la educación virtual a la par de los sistemas educativos globales, afrontando contextos de desigualdad socioeconómica locales. Este reto doble se refleja en el territorio amazónico ecuatoriano, que es multicultural, desigual y tecnológicamente híbrido, en prácticas educativas oficiales privilegiadas y protegidas por la experiencia y el entorno de la ciudad, que pone de manifiesto la falta

de abordaje adecuado de las características propias de la región como la dispersión territorial, conectividad irregular y el bajo acceso a dispositivos informáticos e Internet. En el momento que, para estudiantes de poblaciones históricamente marginadas que ya hacían sobre esfuerzos por estudiar, al no poder hacer uso de instalaciones universitarias para el uso de internet, se suma el tener que encontrar formas de solventar nuevos gastos y recursos, o perder la posibilidad de estudiar (Pinto *et al.*, 2021). Durante la pandemia se reproducen las desigualdades que afectan a los estudiantes de la Amazonía, impactando fuertemente su bienestar y posibilidades de acceso a la educación, a pesar de los grandes esfuerzos de la comunidad universitaria de la región.

En este estudio se explica el proceso, los resultados y aprendizajes de una intervención de Diseño Participativo, que tuvo como objetivo apoyar redes de cuidado estudiantiles activadas en respuesta a los impactos de la pandemia en el bienestar estudiantil. La intervención se orientó en el desarrollo de estrategias y actividades enfocadas en la experiencia de estudiantes universitarios y procesos locales de resiliencia en la Amazonía ecuatoriana. Luego de presentar el tema a tratar en la introducción, la siguiente sección presentará el contexto: situación de los estudiantes de la UEA durante la pandemia: impactos y respuestas comunitarias, basado en la observación directa de las comunidades estudiantiles de la UEA y de las reacciones organizadas por la universidad, los estudiantes y organizaciones indígenas. Al construir nuestro argumento, en diseño participativo en tiempo de crisis justificaremos la importancia de investigación y acción a través del diseño participativo pensado desde el Sur Global, como componente crucial en las intervenciones participativas en situación de emergencia con poblaciones históricamente marginadas. A continuación, mostramos la metodología de la investigación-acción, enfocándonos en descubrir el carácter iterativo de nuestra forma de trabajar, la naturaleza colectiva de nuestro proceso de diseño y a su vez, reconocer adecuadamente todos los involucrados. Usamos estos antecedentes para explicar resultados en Intervención de diseño participativo, que condensan lo que hemos aprendido en: preparación de la red de cuidado; implicación de los estudiantes; y ampliación del proceso. Finalmente,

Reflexión y conclusión, donde repensamos la experiencia enfocándonos en dos aprendizajes concretos, cuestionamos limitaciones, y compartimos algunas conclusiones finales.

Situación de los estudiantes de la UEA durante la pandemia: impactos y respuestas comunitarias

En la experiencia de la Universidad Estatal Amazónica (UEA), la universidad más grande de la Amazonía, y sus estudiantes, la oficialización de las clases virtuales se enfrenta sin las seguridades necesarias. Su población autodeterminada en su mayoría como mestizo o indígena de etnia, y kichwa, achuar y shuar de nacionalidad indígena, pertenece también a los quintiles más bajos, según registro matricular. Los estudiantes se ven afectados por un continuum de marginación histórica por población y área geográfica, que exagera los impactos de la pandemia en ellos y ellas, mientras disminuye sus posibilidades de reaccionar a los problemas causados. Se advierte que la mayoría de estudiantes no tienen equipos, internet o que deben acceder de otras formas a recursos que les permitan estudiar, sin embargo, estas necesidades infraestructurales son desatendidas, tras confirmación gubernamental de recortes parciales de presupuesto. La falta generalizada de equipos, urge a la universidad a adquirir tablets y dispositivos de conexión para sus estudiantes. Enfocándose al mismo tiempo, en brindar soporte estudiantil —sorteando la dispersión territorial— a través de líneas telefónicas y web institucional que ayudan a resolver problemas en procesos académicos, y canalizar la adquisición y distribución de dispositivos de internet. Mientras en el ámbito académico, los docentes recurren a capacitaciones, lo que no suple la falta de preparación pedagógica histórica en torno a la educación virtual. Los estudiantes realizan capacitaciones optativas, pero quienes no tienen dispositivo, no tienen oportunidad de hacerlo. Extra-institucionalmente se toman medidas y acciones para procurar garantizar el acceso a la educación pública y gratuita en la pandemia. Como explica Ruth Arias-Gutiérrez, previa rectora de la institución (Minoia, 2020), llevando por ejemplo a profesores y profesoras a utilizar recursos económicos y de transporte propios, para solventar necesidades urgentes como la

entrega de equipos; como también realizar una intervención organizada desde el rectorado para recaudar fondos para proveer tabletas y red a los estudiantes; o la organización del transporte con buses para acompañar a los estudiantes de Puyo de regreso a sus comunidades.

Los estudiantes desafían la realidad objetiva que están viviendo para continuar con sus estudios, pero su bienestar se ve fuertemente impactado. Desde el punto de vista estatal, en términos generales el Bienestar Estudiantil se relaciona con la mejor calidad de vida de los estudiantes universitarios, lo que promueve y garantiza su permanencia en el sistema educativo, algo que constituye a la inversión social educativa realizada por el Estado ecuatoriano (Salcedo *et al.*, 2017). Más allá de los términos prácticos que conciernen la matriculación, el bienestar estudiantil es un concepto holístico que se encuentra en la intersección entre bienestar y educación, abarcando elementos de salud emocional, física, económicos, de entorno y social. Tenemos que resaltar que, en el contexto de la Amazonía, para las nacionalidades o para quienes se auto-identifican como parte de ella, el entorno se ve fuertemente representado en el territorio y su relación con prácticas locales comunitarias de producción y cuidado. Prácticas que involucran la protección conocimientos y formas de vida, además de vínculos con redes de apoyo colectivo. Es esta relación la que permite la producción y reproducción social y económica, que impacta en la salud emocional y física de la comunidad y sus miembros, acentuando la importancia de la interculturalidad en la educación en la región como estrategia fundamental para el bienestar estudiantil. La interculturalidad que, desde la perspectiva de las comunidades indígenas marginadas, es una estrategia para asegurar garantías y derechos educacionales, y oportunidad de enriquecimiento que busca permear con conocimientos y prácticas, a la sociedad en su conjunto (López, 2009; Walsh, 2009). En un artículo de denuncia, elaborado junto a estudiantes de nacionalidades amazónicas y la dirigencia de educación de la Confederación de Nacionalidades Indígenas de la Amazonía Ecuatoriana-CONFENIAE, notamos cómo la falta de un emparejamiento adecuado de mecanismos políticos con condiciones, prácticas y conocimientos locales, afectan el bienestar estudiantil, previo

y durante la pandemia (Pinto *et al.*, 2021). El artículo advierte que, en el sistema educativo actual, para entrar o mantenerse en la universidad los jóvenes de nacionalidad deben responder y abstraerse a un entorno que les exige un capital social y económico excluyente, al tener que desplazarse hacia universidades centralizadas o ciudades en búsqueda de servicios públicos de salud, electricidad y educación. De modo que, el proceso educativo involucra el distanciamiento para jóvenes indígenas de sus lenguas, cultura y vida comunitaria, y con ello, la debilitación de sus vínculos con las redes de cuidado y apoyo colectivo de sus comunidades y de un entorno fuertemente conectado con el territorio.

Conforme avanza la pandemia, avanza la fragmentación entre permanencia estudiantil y el bienestar integral. Mientras en el primer semestre de 2020, la UEA reinicia con un alto porcentaje de permanencia de matrícula regular (98 %) en modalidad virtual en sus sedes de Puyo, Lago Agrio y El Pangui. La aparente adaptación a la emergencia es sostenida por estudiantes que resisten dificultades extenuantes y hacen sobre-esfuerzos por asistir a clases. Por ejemplo, durante el toque de queda del primer año, para lograr sostener el aislamiento muchas personas regresan a los lugares de origen, lo que fue muy difícil para los estudiantes sin posibilidades económicas. Las afecciones a la salud emocional frente a la soledad e incertidumbre sobre su entorno familiar impactado por la crisis sanitaria, son elementos de bienestar estudiantil que deben ser tenidos en cuenta. El Servicio de Asistencia Psicología de la UEA se esfuerza en atender estas afecciones, enfocándose en el primer y segundo año por ser estos los años con más problemas y por la falta de recursos y personal (ver, por ejemplo: Unidad de Bienestar UEA, 2021). Sin embargo, varios jóvenes no responden a los medios digitales de contacto, generando preocupación sobre su condición. Así mismo, la unidad de Trabajo Social asiste o intercede en problemas relacionados con la pandemia y la situación particular de su comunidad estudiantil, teniendo un efecto positivo de respaldo importante, por ejemplo, al ayudar a algunos estudiantes a llegar a sus casas.

Redes de cuidado estudiantiles como espacios interculturales

Los estudiantes resisten accionando sus propias prácticas interculturales al involucrar experiencias, conocimientos y capacidades de cuidado locales, en el espacio universitario para confrontar los impactos de la pandemia. Así, cambian su tejido social para adaptarse y protegerse colectivamente; dando y recibiendo apoyo en temas propios a su realidad y gestionando cómo se sienten, a través de lo que identificamos como redes de cuidado. Entendemos al cuidado como la gestión y el mantenimiento cotidiano de la vida y de la salud, que presenta una dimensión “inmaterial”, afectivo-relacional que es relativa al bienestar emocional (Pérez Orozco, 2006). De acuerdo con estudios feministas (Haraway, 1988; de la Bellacasa, 2012), conceptualizamos el cuidado no únicamente como una condición donde los seres se preocupan por el otro, sino como un reconocimiento consciente sobre nuestra condición de interdependencia al concebirnos como seres vulnerables; “preocuparse por algo, o por alguien, es inevitablemente crear una conexión” (de la Bellacasa, 2012, p. 198). En la Amazonía, observamos que estas formas de cuidar colectivamente del bienestar del otro, llevadas en alguna medida al espacio educativo universitario, son prácticas de fortaleza y resiliencia observados en comunidades y familias indígenas, utilizadas para protegerse y sobreponerse a las adversidades que los afectan (Veintie *et al.*, 2022). De esta manera, a través de la creación y sostenimiento de conexiones con el otro, los estudiantes interesados por sus compañeros y su entorno, forman redes propias para conocer sobre su estado, recibir apoyo en las clases, y para conocer sobre los impactos y respuestas a la emergencia en otros lugares. Esto es, preocupados por otros estudiantes que se encuentran en igual o más complicada condición que ellos, mantienen contacto durante la pandemia a través de redes sociales, mensajes, llamadas, y grupos de WhatsApp (que revisan cuando logran conectarse a través de equipos prestados o propios cuando se encuentran en un lugar con señal de internet), logrando auto-gestionar un tipo de soporte que los ayuda a manejar sus emociones y recibir apoyo en temas que responden a su realidad. Frente a las condiciones estructurales que, durante la pandemia, añaden una nueva capa de marginación al derecho a la educación, la activación de

redes de cuidado es una respuesta emergente para brindar alivio y soporte entre estudiantes. No obstante, el nexo cuidados-desigualdad-exclusión se crea por defecto, como consecuencia directa de la inexistencia de un derecho, que deja la responsabilidad de sostenerlo a las comunidades ya vulneradas (Pérez Orozco y López Gil, 2011). Entonces, si bien la activación de redes de cuidado ante emergencias es una buena práctica social para el bienestar estudiantil, la pandemia causa necesidades específicas que implican desafíos particulares. Realizar estos actos de cuidado sigue sobre-cargando a una comunidad estudiantil desprotegida, lo que hacía urgente apoyar a los jóvenes de la Amazonía para que siguieran encontrando espacios y actividades que los ayude a mantenerse conectados, a través de procesos e infraestructuras que los facilitaran.

Intervenciones de organizaciones indígenas

El marco de nuestro proyecto partió desde el reconocimiento de las formas de respuesta de la comunidad universitaria-estudiantes, profesores y funcionarios administrativos; además de movilización de recursos y estrategias propias de las organizaciones indígenas a través de intervenciones con miradas a toda la comunidad. En particular, señalamos dos intervenciones que juzgamos interesantes para las finalidades de nuestra intervención-acción ya que involucran diseños participativos como modalidad de información comunitaria. En la figura 1 se muestra la primera intervención que consiste en una *Plataforma de monitoreo de Covid-19 en Nacionalidades Indígenas de la Amazonía*; es decir, un repositorio de datos sobre la exposición de las regiones amazónicas a la pandemia. Se trata de una herramienta propia desarrollada por CONFENIAE, con el apoyo de la Universidad San Francisco de Quito, Amazon Watch y Fundación ALDEA. Producto de un proceso de diálogo y construcción colectiva con comunidades que, a través de interlocutores de cada nacionalidad, levantaban información sobre los casos en sus territorios (CONFENIAE *et al.*, 2020). Esta plataforma permitió el registro y visibilización de casos en los territorios de cada nacionalidad, impactando en una gestión adecuada sobre la propia situación. Los datos han mostrado la realidad diferenciada de los contagios a nivel regional, lo que no se evidenciaba desde los

datos emitidos a nivel nacional, que invisibilizaba a las nacionalidades y justificaba la falta de intervención pública en la región.

Figura 1

Monitoreo del COVID-19 en las nacionalidades de la Amazonía ecuatoriana



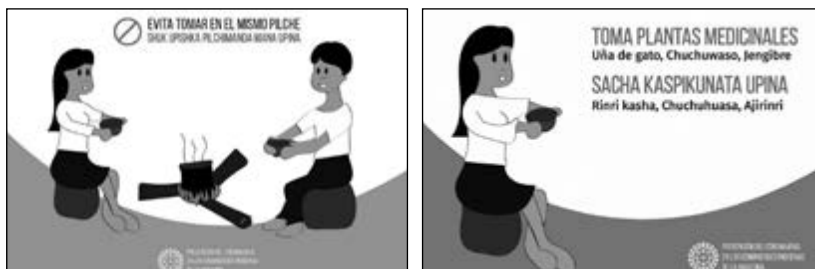
Nota. CONFENIAE *et al.* (31 de agosto, 2020). <https://confeniae.net/covid19>

La segunda intervención consiste en *Infografías para prevención del coronavirus en las comunidades indígenas de la Amazonía*. Se trata de material visual desarrollado por el Pueblo Sarayaku (Pueblo Sarayaku, 2020), para facilitar la transmisión de información útil y la toma de decisiones. En la figura 2 se muestran dos infografías parte de esta intervención, en la primera se recomienda en idioma kichwa no beber del mismo pilche, un recipiente hecho con un fruto del árbol de pilche que se usa para repartir y compartir la guayusa y chicha. La segunda parte de la figura muestra, también en kichwa, recomendaciones de remedios caseros utilizando plantas disponibles en el entorno. Frente a la exclusión de la campaña informativa de prevención nacional, que en principio no incluye experiencias que no sean parte o estén al alcance de la población

urbana-mestiza, la auto-gestión de materiales informativos situados para sus contextos y en sus lenguas, permitió la toma de decisiones críticas sobre la realidad-problema.

Figura 2

Infografías Prevención del COVID-19 en las comunidades indígenas de la Amazonía (kichwa)



Nota. Pueblo Sarayaku (2020). <https://sarayaku.org/multimedia/>

Estas dos experiencias de construcción de recursos y estrategias propios, nos muestran cómo ejercicios creativos basados en intervenciones participativas, pueden aportar a afrontar problemas prácticos de una comunidad. Además, destacan el potencial de la investigación centrada en orientaciones de diseño más amplias, para articular prácticas para el desarrollo de herramientas críticas, creativas y propositivas que aportan a acciones de resiliencia y comprensión crítica de la realidad local.

Diseño Participativo en tiempo de crisis, que no afecta a todos por igual

Lo anterior subraya que el diseño, frente a una emergencia a escala global, más allá de sus actividades más reconocidas relacionadas con el desarrollo de productos y equipos sanitarios para promover la prevención del Covid-19, es “una disciplina que rápidamente puede enmarcar el problema, dar forma creativa a las ideas y conectar varios campos del conocimiento para ofrecer propuestas viables” (Rossi *et al.*, 2020, p. 309); así como, dar forma a experimentos creativos que promueven el bienestar

de los estudiantes en la educación superior durante la pandemia (van der Bijl-Brouwer y Price, 2021). La investigación y práctica del diseño pueden aportar a visibilizar, apoyar y dar infraestructura al cuidado, cuando —más allá de la inmediatez del diseño de objetos o servicios durante la duración de un proyecto— se enfoca en desarrollar colectivamente relaciones sociales a través del proceso de diseño (Light y Akama, 2014). Es decir, reflexiona y acciona sobre la conexión y la interdependencia entre las personas, entendiendo al proceso de diseño como un ejercicio socio-técnico. Particularmente, las dimensiones prácticas, sociales y políticas de lo que se conoce como Diseño Participativo responden a la necesidad de incluir realidades y contextos culturales de los estudiantes, en el diseño de recursos de cuidado, así como de la inclusión de estructuras comunicativas situadas. En tiempos de crisis, el Diseño Participativo puede proporcionar enfoques participativos útiles que nos sensibilicen sobre los contextos marginados (Noel y O’Neill, 2018).

En sus principios, el Diseño Participativo impulsado por el movimiento obrero escandinavo de los años 70, se define como un proceso democrático de diseño social y tecnológico, que buscaba redistribuir el poder y mejorar la condición de los trabajadores (Muller y Kuhn, 1993; Simonsen y Robertson, 2012). Es decir, el Diseño Participativo desde el Norte Global tradicionalmente responde a las necesidades de trabajadores-ciudadanos que forman parte del estado. En Latinoamérica esta experiencia de Diseño Participativo presenta limitaciones, entre otras porque en estos contextos el proceso colaborativo se desarrolla con sujetos excluidos de espacios de ciudadanía. Sin embargo, la evolución global y paralela de las prácticas y culturas participativas desde el Sur Global contrastan con la teorización de la participación desde el Norte que se incrusta en los procesos de construcción del estado del bienestar, para servir a los sujetos que alcanzan su potencial como ciudadanos; ciudadanos que ya forman parte del estado. Desde Latinoamérica, conceptos y prácticas como Pedagogía Crítica, donde la intervención directa realizada *con* los oprimidos, en el proceso de su propia organización, desencadenan procesos de aprendizaje explícitamente transformadores (Freire, 2005). O la Investigación Acción Participativa dónde las comunidades investigadas

son investigadoras que desarrollan procesos y recursos propios, para resistir la reproducción de inequidades (Fals-Borda y Rahman, 1991). Son algunos de los conceptos y experiencias históricas que aportan a la teorización de la participación que dialogan con el actual desarrollo de un Diseño Participativo latinoamericano situado, que parte desde la perspectiva de la emancipación, para apoyar a sujetos en condición de opresión a participar en los procesos de ciudadanía, frente a estructuras de poder reforzadas por el Estado y los sistemas hegemónicos.

En conexión con lo anterior, para nuestro diseño de investigación nos alineamos a los debates actuales sobre Diseño Participativo desde el Sur Global (por ejemplo, Calderon Salazar y Huybrechts; Gautam y Tatar, Schultz *et al.*, en Conferencia de Diseño Participativo, 2020) y estudios que conectan al Diseño Participativo contemporáneo y sus prácticas de investigación con procesos de emancipación comunitaria (Del Gaudio *et al.*, 2016); sistemas de conocimiento local (Charlotte Smith *et al.*, 2020); procesos que promueven la activación comunitaria y diálogo de saberes en el ámbito de la educación intercultural (Garcés, 2020); y compromisos éticos y políticos en la práctica participativa del cuidado (Light y Akama, 2014). También tomamos en cuenta reflexiones sobre cómo revitalizar la agenda política de Diseño Participativo, concentrándose en las capacidades para desarrollar infraestructuras socio-técnicas, con una visión global inclusiva (Botero *et al.*, 2019). Finalmente, percatándonos de vincular nuestro proceso a recomendaciones contingentes relacionadas el bienestar durante la pandemia, que resaltaban la importancia de utilizar metodologías participativas que fomenten el uso de los recursos y capacidades existentes a la hora de afrontar este reto (Herrera, 2020; Tsekleves *et al.*, 2021); y la implementación de intervenciones locales como una de las respuestas clave para el apoyo psicosocial como área prioritaria en la respuesta al Covid-19 en los países de América del Sur (Antiporta y Bruni, 2020). Es decir, nos concentramos en desarrollar un marco teórico donde el Diseño Participativo pudiera ofrecer un espacio donde se debate y reflexiona sobre las posibilidades políticas y los retos de diseñar *con* las personas, articulando aquellas prácticas preocupadas

por la complejidad de la representación, el sostenimiento de la vida y complejos procesos de cambio social (Pinto *et al.*, 2022).

Todos estos antecedentes nos llevaron a pensar en actividades, productos y procesos de diseño, como medio para dar soporte a una comunidad de cuidado, donde diversos mundos de experiencias y conocimientos pueden interactuar. Es así que encaminamos nuestra investigación hacia experimentos creativos, que buscaban apoyar capacidades y procesos de todos los involucrados, partiendo de preguntarnos ¿Cómo apoyar redes de cuidado, enfocándose en la experiencia estudiantes universitarios y la ampliación de respuestas comunitarias, a través de intervenciones de diseño desarrolladas colectivamente?

Metodología de la investigación-acción

Diseñamos juntxs: redes de cuidado en tiempo de pandemia, fue una intervención de Diseño Participativo desarrollada en tres fases comprendidas en el periodo de un año en 2020-2021 (Pinto y Barriga-Abril, 2021). La intervención fue pensada como un proceso colectivo centrado en la experiencia de estudiantes, potenciado a través de un equipo de diseño extendido (Botero, 2013). Con la extensión del equipo de diseño buscamos incluir saberes locales y vivenciales de los alumnos que nos permitan incentivar la participación, intervención y acción de los jóvenes. Para ampliar así, la capacidad de resiliencia de las redes de cuidado estudiantiles existentes, apoyándonos en experiencias de subversión de una situación de marginación. Para ello, nos guiamos por la estructura metodológica de la Investigación Acción Participativa (Fals-Borda *et al.*, 1992); temas generadores de Pedagogía Crítica (Freire, 1971); y experiencias de Diseño Participativo del Sur (Calderon Salazar y Huybrechts 2020; Charlotte Smith *et al.*, 2020; Del Gaudio *et al.*, 2016; Garcés, 2022), alineados a prácticas de recolección y análisis de datos de investigación indígena que nos ayudaron a evitar ideologías de alterización (Chilisa, 2012; Schneider y Kayseas, 2018).

Aunque el proceso se basó en la experiencia de la Universidad Estatal Amazónica (UEA), y sus estudiantes. En búsqueda de incluir alianzas estratégicas complementarias en el esfuerzo colectivo, articulamos el equipo de investigación con profesores y estudiantes de diseño

de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE). Así, nuestro equipo de diseño extendido estuvo integrado centralmente por 13 estudiantes de turismo, biología y medio ambiente de la Amazonía (UEA) y 15 estudiantes de diseño de la Sierra (PUCE); apoyados por la primera autora, investigadora de Diseño (Universidad de Aalto, Finlandia; PUCE, Ecuador); segundo autor, profesor de Diseño (PUCE, Ecuador); tercera autora, investigadora y líder indígena local (Puyo, Ecuador); cuarta autora, directora general del proyecto (Helsinki University, Finlandia), además de profesores y la Unidad de Bienestar (UEA).

Intervención de Diseño Participativo

Centrada en realizar *actividades interactivas*, la intervención de Diseño Participativo orientada por la metodología flexible e iterativa, se desarrolla a de tres fases interrelacionadas: *Preparación de la red de cuidado, implicación de los estudiantes y ampliación del proceso*. En estas tres fases de progreso continuo, los actores se involucran en distintos momentos e innovan a medida que aportan al equipo de diseño extendido nuevo conocimiento, al experimentar con la intervención. Presentamos este proceso a continuación:

Preparación de la red de cuidado

La adaptación de la investigación a las condiciones de distanciamiento del Covid-19 y los requerimientos del contexto amazónico nos orientaron hacia el uso principal de aplicaciones de mensajería de datos bajos para la comunicación sincrónica y asincrónica, y como herramientas de recolección de datos. A través de estas herramientas, los estudiantes compartieron directamente su situación, sentimientos y fortalezas con otros estudiantes. En la primera fase, investigadora local e investigadora de diseño, formulamos temas generadores y propusimos intervenciones preliminares de diseño (Pinto y Machoa, 2020). Los temas generadores fueron desarrollados a partir de datos recolectados mediante análisis situado y codificación temática de entrevistas semiestructuradas con 22 estudiantes pertenecientes a tres carreras del departamento de Ciencias

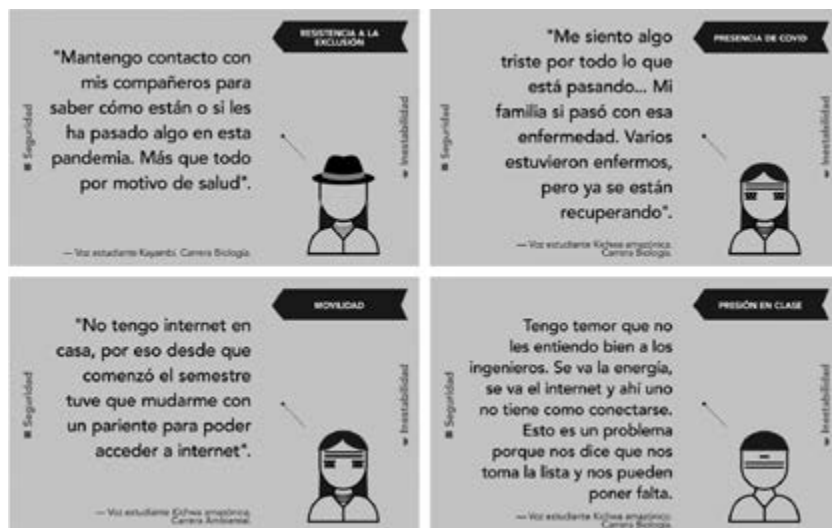
de la Vida de UEA: Ingeniería Ambiental, Turismo y Biología. Se trata del departamento con la mayor cantidad de estudiantes matriculados y carreras lo que nos permitió más adelante llegar a más estudiantes con las actividades desarrolladas. Las entrevistas siguieron una guía abierta desarrollada en cooperación con la Unidad de Bienestar Universitario de la UEA, en un esfuerzo por dar voz a los estudiantes y comprender cómo reportes de medios y datos estadísticos de la universidad se reflejaban en realidades cotidianas. Mientras tanto, las propuestas de intervención se centraron en el bienestar, dada la situación de vulnerabilidad de los estudiantes mostrada en la recopilación de datos. Era imperativo considerar el estado emocional y mental de los estudiantes como una prioridad.

Desde el principio, las intervenciones propuestas buscaron utilizar las capacidades del equipo investigador y de los estudiantes como sujetos de acción. Por lo tanto, invitamos a los estudiantes amazónicos entrevistados a seguir participando en el proyecto; 13 se interesaron y continuaron siendo parte del equipo de diseño extendido. Con esto, la intervención siguió su proceso a través de dos talleres de cuatro meses con los estudiantes como co-investigadores en una segunda y tercera fase. Conectar estudiantes con estudiantes fue un elemento clave de nuestra estrategia, lo que significó, por un lado, que la responsabilidad y madurez del proceso de diseño recayó en jóvenes que aún están aprendiendo en su proceso de formación. Así como, en la necesidad de *no* pensar en las intervenciones de diseño como ‘productos’ perfectos, sino desde un enfoque participativo situado que apoya el diálogo entre estudiantes que “son sujetos de su propio pensamiento, discutiendo sus pensamientos, su propia visión del mundo, manifestada, implícita o explícitamente, en sus sugerencias y las de sus semejantes” (Freire, 2005, p. 158). Para ello, el análisis situado previo sentó las bases para crear un espacio de cuidado, participación y sensibilización en el equipo. Mientras que los temas generadores fueron compilados en un *conjunto de imágenes temáticas*, donde cada imagen incluía una cita textual extraída de una entrevista, un pictograma y palabras clave relacionada con problemáticas que impactaban a los estudiantes alrededor de la pandemia: resistencia a la exclusión, presencia de Covid, movilidad y presión en clase (figura 3). El conjunto

de imágenes se pensó como herramienta a ser movilizada digitalmente en la siguiente fase, para generar un análisis crítico de la realidad-problema.

Figura 3

Conjunto de imágenes de temáticas



Nota. Estudiantes UEA (2020). Archivo proyecto.

Para cerrar la primera fase, elaboramos un reporte visual, *Informe Gráfico 001: Acceso a educación superior en la Amazonía ecuatoriana durante la pandemia* (Pinto, 2020), que compiló la información levantada, a fin de visibilizar y ofrecer herramientas de comunicación, incidencia y acción sobre la propia situación, y practicar una apropiación recíproca de la información proporcionada. El informe gráfico consistió en infografías que ilustran el primer informe técnico del equipo de investigación sobre la situación de UEA. Materiales que se socializaron con la comunidad universitaria, compartieron en redes sociales y boletines de organizaciones sociales de defensa de derechos.

Colaboración entre estudiantes

En la segunda fase, los estudiantes de Amazonía y Sierra diseñaron en conjunto espacios virtuales de encuentro que utilizaron las tecnologías disponibles de manera creativa, apoyándose en material compartido y sus propias experiencias a través de un primer taller. Previamente, profesor e investigadora de diseño, orientamos el proceso hacia talleres, por ser estos formatos que permitirían a los estudiantes reunirse para aprender y apoyarse colectivamente, conectándose a través de procesos de diseño. El primer taller fue parte de la clase de Nuevos Medios de la PUCE, donde los estudiantes de diseño de la Sierra, se conectaron con estudiantes de turismo, biología y ambiente de la Amazonía. Las respuestas fueron en su mayoría positivas, marcando el comienzo de interesantes relaciones, e incluso amistades. En el inicio de estas relaciones, el *conjunto de imágenes temáticas* constituyó un material didáctico sencillo que animaba a los estudiantes a informar y discutir su propia situación de forma creativa, utilizando fotos y audios como medios para ‘mostrar y contar’. La recopilación y el análisis de estos datos informaron las soluciones de diseño desarrolladas a través del taller. Si bien los estudiantes trabajaron de manera directa e independiente a través de relaciones establecidas, el soporte a los encuentros por parte de equipo de diseño extendido se expresó en dos maneras. Primeramente, creamos pautas para la investigación donde maximizamos la participación de la comunidad, centrándonos particularmente en la recopilación de información culturalmente sensible y relevante para el contexto, guiada continuamente por la reflexión grupal. En segundo lugar, guiamos el proceso de Diseño Participativo con metodologías centradas en el ser humano, movilizando expresiones de empatía que se pueden desarrollar a través de las personas que interactúan con y a través de las tecnologías, enfrentando desafíos complejos (Benyon, 2017). Los estudiantes exploraron herramientas para comprender, especificar, diseñar y evaluar; por ejemplo, mediante construcción de metáforas, guiones gráficos, recorridos, evaluaciones de pensar en voz alta y prototipos de trabajo. Estas herramientas ayudaron a crear espacios de reunión virtuales empáticos para la participación.

Siguiendo estas pautas y metodologías, los estudiantes se reunieron en grupos y trabajaron en diferentes tipos de *actividades interactivas*,

profundizando en algunos de los siguientes temas: aislamiento social; resistencia a la exclusión; saberes locales y actividades alternativas. Los temas agruparon dificultades (por ejemplo: no poder reunirse con sus compañeros; soledad) o fortalezas (por ejemplo: conocimiento sobre su territorio; solidaridad entre estudiantes) que los estudiantes identificaron como propios durante la pandemia. Estas evaluaciones dieron como resultado cinco tipos de actividades en el primer taller: 1) Festival estudiantil virtual; 2) Sistema para ver películas juntos; 3) Juego para evocar experiencias universitarias; 4) Espacio seguro para reflexionar sobre la exclusión; 5) Grupo Huertos en casa (tabla 1).

Tabla 1
Tipos de intervenciones y temas

Actividad	Nombre	Tema	Descripción
1) Festival virtual para estudiantes	Unifest	Aislamiento social	Grupo en red social y realidad virtual, en el que los estudiantes se conectan a través de la música, asistiendo a actividades musicales no posibles en confinamiento.
2) Sistema para ver películas juntos	Kimina	Aislamiento social	Grupo en red social en que los estudiantes conocen a otros y ven películas juntos, reforzando relaciones sociales.
3) Juego para evocar vivencias universitarias	cheUEAndo	Aislamiento social	Juego en red social que utiliza la nostalgia de forma positiva. Reactivando recuerdos sobre la vida universitaria pre-pandemia.
4) Espacio seguro para reflexionar sobre la exclusión	Rompexclusión	Resistencia a la exclusión	Grupo de chat y juego en red social en la que los estudiantes crean imágenes que representan exclusión y las discuten de una forma segura y empática.
5) Grupo huertos en casa	Taller de huertos Otala	Conocimientos locales y actividades alternativas	Grupo de chat que guía el desarrollo de huertos en casa a través de material infográfico y actividades interactivas.

Las actividades conectaron a los grupos de jóvenes en una situación similar, estimulando notablemente la empatía y la curiosidad. Durante el proceso de diseño colaborativo, los jóvenes establecieron conexiones que crearon “un espacio para las voces y sistemas de conocimiento del

Otro” (Chilisa, 2012, p. 22) y, a través de ello, un primer acercamiento al cuidado del otro. En la implementación, donde las intervenciones fueron compartidas con toda la comunidad UEA durante una semana, esta experiencia de unión se extendió a 238 participantes, permitiéndonos diseñar juntas y juntos en tiempos de pandemia, espacios virtuales de encuentro donde las capacidades de todos los participantes apoyaron actividades de recreación, acompañamiento y reflexión.

Ampliación del proceso

El proceso de diseño entre los estudiantes creó diversos espacios de conexión, que profundizamos en una tercera fase, con el desarrollo mayor de las actividades 5: *Grupo de huertos en casa*, a través de un segundo y último taller. La mayor participación activa y el creciente interés de los estudiantes en particular por esta actividad, nos motivó a buscar formas de extender la actividad. Es así que la fase 3, se desarrolló a través de un convenio de prácticas pre-profesionales de los estudiantes de la PUCE y de la UEA. En este espacio de vinculación profesional, la investigadora de diseño actuó como tutora y los estudiantes tomaron aún más responsabilidades sobre los procesos de investigación de diseño, por ejemplo: planificando autónomamente el segundo taller de continuación de la actividad; proponiendo nuevas pautas para aprovechar los conocimientos de todos los involucrados; elaborando sus propios reportes gráficos utilizados como herramientas para informar al grupo de diseño extendido. Así, el grupo 5, continuó innovando su *Grupo de huertos en casa* a través de material infográfico y actividades especializadas. Partieron de la evaluación del primer taller, donde identificaron elementos que apoyaron los actos de colectivización del cuidado y la participación e interés de los estudiantes en su actividad. Identificar estos elementos ayudó a los estudiantes a reflexionar críticamente sobre su experiencia en el primer taller y planificar acciones futuras significativas en el segundo taller, que pudieran facilitar conexiones afectivo-relacionales entre estudiantes, sin sobre-cargarlos. Los dos elementos identificados y profundizados fueron: *Cambios experienciales sobre problemas percibidos por los estudiantes*. En este caso, el tema generador expresado en imagen temática usada por el grupo: *presión en clase*, fue subvertido por los estu-

diantes que lo utilizaron para incitar la auto-gestión de la presión cotidiana. Desafiando la presión en clase, los estudiantes desarrollaron una actividad alternativa y generaron interacción a través de dinámicas basadas en sus propios estudios. En concreto, estudiantes diseñadores, crearon potentes infografías con base en conocimientos sobre Ciencias de la Vida compartidos por estudiantes de turismo, biología y ambiente. Conocimientos que juntos estructuraron creativamente, en una serie de actividades comunitarias y relacionadas a su entorno, que les permitió interrelacionarse con una comunidad más amplia, aprendiendo juntos y acompañándose en casa durante la cuarentena.

El segundo elemento se refiere a los *espacios virtuales de encuentro con tecnología sencilla*. Los estudiantes lograron que la actividad sea accesible al proponer el desarrollo de esta a través de WhatsApp; aplicación ampliamente usada en el contexto socio-técnico Amazonía, ya que permite comunicación asincrónica y es de menor costo en relación con otras plataformas. La interacción guiada a través de WhatsApp, permite compartir fácilmente los conocimientos y experiencias: actividades propuestas en los diálogos virtuales podían realizarse fácilmente en casa, lo que más allá de ser imprescindible dada la condición de cuarentena, fomentaba la conexión con el entorno. Mientras tanto, el interactuar entorno a actividades comunes, nutre conversaciones que motivan conexiones afectivo-relacionales de los participantes, expresadas en fotos, videos, audios y mensajes. Por ejemplo, los participantes reconocían al grupo como una familia fuerte, compartiendo mensajes de ánimo y apoyo como *¡Hola familia guerrera!*

En el segundo taller las actividades se vuelven a ajustar a los conocimientos de los participantes y los elementos identificados, ampliando de esta manera sus competencias y profundizando conexiones. Por ejemplo, desarrollando infografías de actividades más especializadas sobre tipos de tierra, plantas endémicas o flora relacionada con sitios de visita locales, en respuesta a sugerencias de los participantes o invitando a expertos, para facilitar la transferencia de conocimientos de biología, turismo y ambiental. Además, las actividades fueron pensadas como ejercicios flexibles, que continuaron apoyándose en tecnología sencilla. Tal flexibilidad tuvo en

cuenta los problemas de conectividad en la región y la presión en clase, dejando que las respuestas se desarrollaran a la capacidad de todos. Lo anterior generó confianza y distensión en el grupo, mientras se desarrollaban intercambios asincrónicos expresados en historias, conocimientos, actividades y mensajes compartidos (figura 4). Con estas experiencias y aprendizajes concluyeron las actividades e iteraciones.

Figura 4

Extracto reporte gráfico proceso de Huertas en Casa Ojala



Nota. Estudiantes UEA-PUCE (2020). Archivo proyecto.

Reflexión

Además del proceso y los resultados discutidos anteriormente, a continuación, reflexionamos sobre la experiencia a través de dos aprendizajes concretos. Este ejercicio nos permite cuestionar sus limitaciones, condensadas en preguntas que proponemos tras cada aprendizaje, que podrían orientar futuras intervenciones en el marco de contextos similares.

En primer lugar, *las redes de cuidado deben pensarse como una forma de redistribución*. En situación de emergencia, esta acción se moviliza en

primera instancia para afrontar las dificultades en la comunidad, ayudando a aliviar el sufrimiento individual. Aprendiendo de esta práctica, con la extensión del equipo de diseño, planteamos una constante redistribución de conocimientos y poder que permitan desarrollar agencia y fortalezas en los participantes (Del Gaudio *et al.*, 2016; Calderón *et al.*, 2020; Gautam y Tatar, 2020). En este proceso, como principio organizador, la interculturalidad nos ayudó a pensar y crear condiciones, para una estructura de distribución de poderes distinta tanto para el conocimiento, como para la existencia (Walsh, 2009). Por ejemplo, en la segunda fase, creamos pautas didácticas para los encuentros entre estudiantes, pero fueron ellos los encargados de gestionar y sostener los espacios de intercambio y aprendizaje (Garcés, 2020) como: reuniones virtuales para conocer sobre la situación del otro guiadas por entrevistas de su propia elaboración; mecanismos de gestión de respuestas asincrónicas; y el uso de recursos gráficos para comunicar conocimientos y procesos. El proceso creativo-investigativo se traslada a los estudiantes, quienes se muestran inseguros, y tímidos al principio, pero avanzada la segunda fase aprovechan con solvencia la transferencia de conocimientos de profesor/investigadora-estudiantes y estudiante-estudiante, para aplicarlos a sus actividades con autonomía. Más importante, esta forma de redistribución de conocimientos y poder orientada a apoyar el cuidado, nos ayuda a mirar el mundo del otro. De esta forma, entendernos todos como seres vulnerables, reivindicando esa vulnerabilidad a través del encontrarnos en una situación de interdependencia explícita, donde pensamos, y hacemos con otro (de la Bellacasa, 2012). Así, el diseño de actividades se hace en comunidad, utilizando el proceso de diseño como un canal que ayuda a redistribuir cargas y conocimientos y estructurar relaciones sociales, permitiendo un impacto del proceso de cuidado más amplio, a través del trabajo conjunto por el bien de la comunidad extendida.

Brevemente, la redistribución supone la transferencia de quienes tienen más a quienes tienen menos. Este concepto y acción de redistribución, subyace en el Diseño Participativo pensado y hecho desde el Sur Global, así como en las reflexiones sobre la revitalización de su agenda política. Sin embargo, es necesario revisitarlo y hacer explícito en intervenciones

que toman el ampliar la participación como medio para aportar a actos resistencia o minimización de sufrimiento. La redistribución crítica y activa en el Diseño Participativo, así como en procesos de investigación-acción, nos lleva a cuestionar la gestión de las propias responsabilidades con cómo nos interrelacionamos con el otro en dos dimensiones. Primero desde el propio equipo de diseño extendido, y cómo este colectiviza la participación en el conocimiento, la producción y las cargas: ¿Cómo la red ayuda a transferir adecuadamente tiempo, conocimientos, recursos a quienes se encuentran más afectados? Y segundo, desde la acción, insertada en un momento histórico como respuesta emergente, frente a condiciones de marginación estructurales: ¿Cómo gestionamos responsabilidades de cuidado emergente, sin absorber e invisibilizar condiciones históricas de exclusión, desigualdad e injusticia respaldadas por el abandono del Estado nacional, y el Estado global?

Conectado al anterior aprendizaje, en segundo lugar, *Actividades y procesos no deben reforzar las relaciones asimétricas*. En nuestra práctica, fue importante abordar de manera oportuna y práctica las desigualdades existentes. Relaciones de diseño pueden dar forma a experiencias, actividades y procesos que subvierten o no una situación de marginación. En este sentido, el involucrar dos grupos de estudiantes de mundos distintos, implica el cuidado estructural de relaciones sostenibles y recíprocas, y no meramente instrumentales. Para lograr esto, aprendiendo de las intervenciones de organizaciones indígenas (ver ejemplos, CONFENIAE *et al.*, 2020; Pueblo Sarayaku, 2020), movilizamos recursos y estrategias propias con miradas a impactos en toda la comunidad. Por ejemplo, por un lado, establecimos una contribución a las tarifas de Internet para quienes lo necesitaban, en búsqueda de que los estudiantes recopilen y compartan datos en condiciones técnicas de similar igualdad. Y por otro, para no partir de una posición de déficit (Chilisa, 2012), al trabajar en parte desde el territorio amazónico tecnológicamente híbrido, orientamos pedagógica y motivacionalmente hacia uso *creativo* de los recursos disponibles. Esto se vio reflejado, por ejemplo, en el Grupo 4, quienes desarrollaron un espacio seguro para hablar de la exclusión, en el que a través de WhatsApp los estu-

diantes podían jugar un juego que les permitía discutir sobre experiencias de exclusión a través de imágenes creadas y compartidas por ellos.

Notamos que luego de gestionar desigualdades prácticas, otras se pueden gestionar de manera creativa, cuando de acuerdo con las reflexiones sobre las políticas en el cuidado en el Diseño Participativo de Light y Akama (2014, p. 8) “la intervención se estructura abiertamente, y el resultado es un esfuerzo colaborativo en una dirección particular que no ha sido determinada por el diseñador”. En nuestro caso, esto se cumple en una primera dimensión cuando el proceso creativo-investigativo se traslada a los estudiantes. Inicialmente el proceso se orienta a apoyar redes de cuidado, al centrar y expandir la respuesta para brindar alivio y soporte *entre* más estudiantes; son en conjunto que descubren cómo direccionar habilidades, motivación y cargas, con base en más experiencias y destrezas. En ese ejercicio de apropiación colectiva de su situación, encuentran formas diversas para hacerlo, que responden a sus entornos y realidades, lo que se evidencia en los temas que direccionaron sus actividades: no poder reunirse con sus compañeros; soledad; conocimiento sobre su territorio; solidaridad entre estudiantes. Sin embargo, en algunos casos en el desarrollo del tema a través de la actividad, el entorno y realidad del otro no se logró comprender e incluir íntegramente. Por ejemplo, en el caso de un grupo, el que el tema “no poder reunirse con sus compañeros” fue explorado y apropiado por todos, sin embargo, la plataforma y los horarios en que en que se realizó parte de la actividad, no funcionaba para el contexto de los estudiantes de la región amazónica. Esta situación limitó el acceso y su potencial ampliación, aunque los participantes reportaron que disfrutaron de realizarla, porque les permitía reunirse en situación de cuarentena, para compartir algo juntos. Lo que nos lleva a preguntarnos, teniendo en cuenta que el proceso de investigación-intervención es nuevo para los estudiantes, y lo están haciendo mientras enfrentan situaciones estresantes: ¿Cómo podemos estructurar el cuidado mejor y más equitativamente, sin perder la libertad de creación *entre* estudiantes con antecedentes sociales, culturales y profesionales diversos en estos procesos?

Conclusión

Como conclusión, destacamos que el formato de intervención es necesario ante la erosión de la motivación, y reducción de recursos sociales y económicos, provocada por situaciones de emergencia que dejan en desventaja a estudiantes que pertenecen a grupos históricamente marginados. También observamos que el enfoque participativo integral permitió ampliar las voces y experiencias de los estudiantes de mundos tan diversos como el amazónico, indígena y mestizo, dando mayor soporte a las redes de cuidado como espacios interculturales, donde los jóvenes podían reflexionar sobre sus fortalezas y las dificultades que enfrentan. En el proceso de investigación y acción, particularmente a través del Diseño Participativo, la creación de condiciones para un grupo de diseño extendido centrado en estudiantes es una estrategia que permite pensar seriamente en la redistribución y gestión de relaciones asimétricas, así como el sustento de las políticas del cuidado en la intervención, dentro y fuera de la experiencia y comunidad extendida. El ampliar la red de cuidado, permitió promover el intercambio transdisciplinario, mejorar la reciprocidad de intercambio de saberes y aumentar la curiosidad sobre el mundo del otro. Aunque es importante notar que esta estrategia supone atención considerable a la movilización y sostenimiento de recursos institucionales y alianzas a través de la colaboración. En conjunto, este proceso iterativo y participativo creó un espacio emergente para que los estudiantes diseñen juntos, permitiéndoles construir conexiones y compartir conocimientos en contextos complejos.

Sin embargo, reconocemos que las intervenciones de diseño por sí solas no son suficientes para abordar desafíos intrincados como la promoción del bienestar en la educación en tiempos de pandemia (van der Bijl-Brouwer y Price, 2021). En ese sentido, es importante para nosotros señalar que la resiliencia en este contexto, es una respuesta en oposición a la marginación que permite al colectivo navegar y adaptarse a las estructuras represivas. Contradictoriamente, *las redes de cuidado* también pueden invisibilizar las cargas porque para enfrentar desigualdades, las poblaciones marginadas absorben comunalmente el trabajo, los cuidados y las tensiones; lo que podría “hacer parecer” que las des-

igualdades a superar no son tan imperativas. De acuerdo con González Celis y González Llama (2020) debemos tener en cuenta que si bien es importante que existan redes que den apoyo a los sectores que el Estado olvida en tiempos de pandemia, no se puede dejar de exigir y reivindicar que la respuesta a esos problemas tiene que ser sistémico, ya que, aunque organización es fundamental, hay sitios a los que no puede llegar, principalmente cuando hablamos de recursos económicos. En ese sentido, la marginación estructural no se resuelve con actividades estudiantiles. Este proceso es una propuesta para contrarrestar los efectos de la marginación de los estudiantes entendiéndolos como sujetos de cambio, que se sumó a las intervenciones institucionales, de organizaciones indígenas y los mismos estudiantes. Aunamos esfuerzos para apoyar las redes de cuidado existentes en una situación de emergencia, que involucró movilizar y sustentar recursos institucionales y alianzas, que demandaron estrategias y trabajo considerables, y que también tuvieron sus límites. Por ejemplo, seguimos preocupados por los jóvenes que han sentido, aún más fuerte, los efectos de la marginación durante la pandemia, los que no tuvieron o tienen mínimo acceso a dispositivos o internet, y los que conocemos se han retirado de la universidad y siguen incomunicados.

Referencias bibliográficas

- Antiporta, D. A. y Bruni, A. (2020). Emerging mental health challenges, strategies, and opportunities in the context of the COVID-19 pandemic: Perspectives from South American decision-makers. *Revista Panamericana de Salud Pública*, 44, 1. <https://doi.org/10.26633/RPSP.2020.154>
- Benyon, D. (2017). *Designing user experience* (Fourth edition). Pearson Education Limited.
- Botero, A. (2013). *Expanding design space(s): Design in communal endeavours*. Aalto University School of Arts, Design and Architecture, Department of Media.
- Botero, A., Karasti, H., Saad-Sulonen, J., Geirbo, H. C., Baker, K., Parmiggiani, E. y Marttila, S. (2019). *Drawing together: infrastructuring and politics for participatory design: a visual collection of cases, issues, questions, and relevant literature*. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.32382.43849>
- Calderon Salazar, P. y Huybrechts, L. (2020). PD otherwise will be pluriversal (or it won't be). En *Proceedings of the 16th Participatory Design Conference 2020-Participation(s) otherwise, 1*, 107-115. Association for Computing Machinery. <https://doi.org/10.1145/3385010.3385027>

- Charlotte Smith, R., Winschiers-Theophilus, H., Paula Kambunga, A. y Krishnamurthy, S. (2020). Decolonizing participatory design: Memory making in Namibia. En *Proceedings of the 16th Participatory Design Conference 2020-Participation(s) otherwise* (Vol. 1, pp. 96-106). Association for Computing Machinery. <https://doi.org/10.1145/3385010.3385021>
- Chilisa, B. (2012). *Indigenous research methodologies*. SAGE Publications.
- CONFENIAE, Amazon Watch y Universidad San Francisco de Quito. (2020). Monitoreo COVID-19, CONFENIAE (CONFENIAE). *Monitoreo del COVID-19 en las nacionalidades de la Amazonía ecuatoriana*. <https://confeniae.net/covid19>
- de la Bellacasa, M. P. (2012). 'Nothing Comes Without Its World': Thinking with Care. *The Sociological Review*, 60(2), 197-216. <https://doi.org/10.1111/j.1467-954X.2012.02070.x>
- Del Gaudio, C., Franzato, C. y de Oliveira, A. (2016). Sharing design agency with local partners in participatory design. *International Journal of Design*, 10(1). <http://bit.ly/3JJVYJ2>
- Del Gaudio, C., Parra-Agudelo, L., Clarke, R. E., Saad-Sulonen, J., Botero, A., Londoño, F. C. y Escandon, P. (2020). *PDC2020-Participation(s) otherwise-Proceedings of PDC2020* (Vol. 1). ACM International Conference Proceeding. <http://dx.doi.org/10.1145/3385010>
- Fals-Borda, O. y Rahman, M. A. (eds.). (1991). *Action and knowledge: Breaking the monopoly with Participatory Action-Research*. Practical Action Publishing. <https://doi.org/10.3362/9781780444239>
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Garcés, A. L. (2020). Revitalización de saberes ancestrales y diseño participativo. Co-diseño de un juego comunitario. *Participación(es) Otras/Participation(s) Otherwise*, Vol. 3.
- Gautam, A. y Tatar, D. (2020). p for political: Participation without Agency is not enough. En *Proceedings of the 16th Participatory Design Conference 2020-Participation(s) otherwise* (Vol. 2, pp. 64-68). Association for Computing Machinery. <https://doi.org/10.1145/3384772.3385142>
- González Celis, I. y González Llama, A. (2020). Donde se sostiene la vida: Cuidados, cuerpo(s) y comunidad en tiempos de pandemia. *Inguruak. Revista Vasca de Sociología y Ciencia Política*, 69, 39-56. <https://doi.org/10.18543/inguruak-69-2020-art03>
- Haraway, D. (1988). Situated knowledges: the science question in feminism and the privilege of partial perspective. *Feminist Studies*, 14(3), 575. <https://doi.org/10.2307/3178066>
- Herrera, M. V. (WDC). (2020). Intervenciones recomendadas en Salud Mental y Apoyo Psicosocial (SMAPS) durante la pandemia. *Organización Panamericana de la Salud*, 17.
- Light, A. y Akama, Y. (2014, octubre). *Structuring future social relations: the politics of care in participatory practice*. PDC 2014 Conference Proceedings - volume 1. <http://bit.ly/3YP68MP>
- López, L. E. (ed.). (2009). *Interculturalidad, educación y ciudadanía: Perspectivas latinoamericanas* (1. ed). FUNPROEIB Andes, Plural Editores.

- Muller, M. J. y Kuhn, S. (1993). Participatory design. *Communications of the ACM*, 36(6), 24-28. <https://doi.org/10.1145/153571.255960>
- Pérez Orozco, A. (2006). Amenaza tormenta: La crisis de los cuidados y la reorganización del sistema económico. *Revista de Economía Crítica*, 5, 7-37. <https://bit.ly/3ZRILUB>
- Pérez Orozco, A. y López Gil, S. (2011). *Desigualdades a flor de piel: Cadenas globales de cuidados ; concreciones en el empleo de hogar y políticas públicas*. ONU Mujeres.
- Pinto, N. (2020). *Informe gráfico #001-acceso a educación superior en la Amazonía ecuatoriana durante la pandemia-PEEAE (Pluralismo Eco-cultural y Educación en la Amazonía Ecuatoriana)*. UEA y UH. <https://bit.ly/3LmuESB>
- Pinto, N. y Barriga-Abril, X. (2021). Design among students in times of COVID: participatory interventions to support networks of care in the Amazon. *Arts imagining communities to come*. Cumulus Guayaquil.
- Pinto, N. y Machoa, K. (2020, julio 22). Pandemia y derechos de inclusión educativa: Intervenciones de diseño participativo frente a la marginalidad estructural y debilidades infraestructurales (Project website). *Eco-cultural pluralism in Ecuadorian Amazonia*. <http://bit.ly/3YRdrDG>
- Pinto, N., Nango, E., Piaguaje, E., Guerrero, S., Yumbo, S., Timias, E., Mashian, J., Santi, R., Nihua, N., Yankuam, W. y Aguinda, F. (2021, octubre). Emergencia de educación en la Amazonía: Universitarios indígenas resisten. *La Voz de la Confeniae*, 22, 20-26.
- Pinto, N., Vertiz, B. y Botero, A. (2022, junio 16). *Resistance, social reproduction and emerging commitments for collaborative design from the margins*. <https://doi.org/10.21606/drs.2022.648>
- Pueblo Sarayacu. (2020, marzo 20). Infografías para prevención del corona virus en las comunidades indígenas de la Amazonía. *Pueblo Originario Kichwa de Sarayaku*. <https://sarayaku.org/multimedia/>
- Rossi, E., Di Nicolantonio, M., Ceschin, F., Mincoelli, G., Santos, A., Kohtala, C., Jacques, E., Cipolla, C. y Manzini, E. (2020). Design Contributions for the COVID-19 Global Emergency (Part 1): Empirical Approaches and First Solutions. *Strategic Design Research Journal*, 13, 294-311. <https://doi.org/10.4013/sdrj.2020.133.01>
- Salcedo, V., Quezada, C., Novillo, E., Varela, G. D., Núñez, L. y Viteri, C. V. (2017). Bienestar estudiantil universitario en Ecuador: Caso unidades de bienestar estudiantil en las universidades de la provincia de El Oro. *Revista Espacios*, 38(30). <http://bit.ly/3Tl4Rfj>
- Schultz, E., Garcia, L. S., Fernandes, L. A., Paixão, M. R., Kawasaki, F. y Pereira, R. (2020). Cultivating Creative Coexistence(s): towards a critical education for creativity praxis to construct fairer human coexistences. En *Proceedings of the 16th Participatory Design Conference 2020-Participation(s) otherwise* (Vol. 1, pp. 33-43). Association for Computing Machinery. <https://doi.org/10.1145/3385010.3385019>
- Simonsen, J. y Robertson, T. (eds.). (2012). *Routledge International Handbook of Participatory Design* (ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203108543>
- Tsekleves, E., Ghani, F., Ebikeme, C., Libanio, de S., Thomas, Y., Yongsi, B. N. y Hermansen, P. (2021). *1 Design Research Society Special Interest Group on Global Health*, 57.

- Universidad Estatal Amazónica, UEA. (2021). Unidad de Bienestar Universitario (UBU) (Asistencia Estudiantil). *Universidad Estatal Amazónica*. <http://bit.ly/3yCUGtj>
- van der Bijl-Brouwer, M. y Price, R. (2021). *An adaptive and strategic human-centred design approach to shaping pandemic design education that promotes wellbeing*. <https://doi.org/10.4013/sdrj.2020.141.XX>
- Veintie, T., Hohenthal, J., Betancourt Machoa, K. y Sirén, A. (2022). The (im)possibilities of education in Amazonia: Assessing the resilience of Intercultural Bilingual Education in the midst of multiple crises. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education*, 16(4), 259-272.
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad colonialidad y educación. *Revista Educación y Pedagogía*, 19(48), 25-35.

Sobre autores/as y editoras

Itaya Corina Andy Malaver

Lic. Turismo, terapeuta comunitaria, terapeuta Cuidando del Cuidador, activista social. Defensora de los derechos humanos y de la Naturaleza. Fundadora del emprendimiento Itaya, creado para disminuir la violencia económica contra las mujeres. Ex-Consultora en Ámbitos de Liderazgo en WWF-Ecuador.

Ruth Arias-Gutiérrez

Mujer militante, andina-amazónica, trabajadora por la biodiversidad, la equidad y el ejercicio de derechos y responsabilidades; es profesora titular en la Universidad Estatal Amazónica en Puyo, Ecuador. Investigadora principal en el proyecto Pluralismo Ecocultural en la Amazonía Ecuatoriana, ha participado como miembro de la red de gestión ambiental de la Amazonía ecuatoriana con conocimiento indígena y forma parte de la Acción Europea COST Decolonizando el Desarrollo.

Xavier Barriga

Diseñador y MSc en Interacción Humano-Computadora. Actualmente, se desempeña como docente-investigador de diseño para nuevos medios en la PUCE, delegado en la plataforma de innovación de base tecnológica HUB UIO, representante de la academia en la Mesa Interseccional de Transporte Alternativo de Quito, y tutor del Global Game Jam. Sus proyectos giran en torno a la exploración del espacio en escenarios interactivos, al código creativo y a la fabricación electrónica-digital.

Katy Betancourt Machoa

De nacionalidad kichwa amazónica, es Magíster en Estudios Latinoamericanos y exdirigente de la Mujer de la CONAIE (2014-2017). Durante su período lideró la defensa de los derechos humanos, defendió la lucha de las mujeres indígenas por la defensa del territorio a nivel nacional e internacional y su proceso de formación política, así como lucha contra la criminalización de la protesta social. Actualmente es Secretaria General de la Casa de las Culturas Ecuatoriana Sede Nacional.



Rosaura Gutiérrez Valerio

Doctora en psicología evolutiva y de la educación y docente en el Instituto de Formación Superior Docente Salomé Ureña Recinto Urania Montás, República Dominicana. Miembro del Grupo de Investigación Multidisciplinario Urania Montás (GIMUM) cuyas principales líneas de acción son: Procesos didácticos y de aprendizaje en ciencias y humanidades; Tecnología de la información y comunicación en ámbitos educativos; Nuevos conocimientos en ciencias básicas, orientados a la enseñanza; Procesos de orientación, formación y desarrollo profesional; Prácticas innovadoras en los procesos de formación.

Johanna Hohenthal

PhD en Geografía. Trabajó como investigadora postdoctoral en Estudios de Desarrollo Global en la Universidad de Helsinki. Sus intereses de investigación se centraron particularmente en la accesibilidad de la educación intercultural bilingüe y su relación con la territorialidad indígena y el aprendizaje basado en el lugar. Actualmente, Hohenthal es investigadora postdoctoral en el Departamento de Economía.

Riikka Kaukonen-Lindholm

Investigadora de doctorado en estudios de desarrollo global en la Universidad de Helsinki. Su investigación de doctorado trata sobre las alternativas al extractivismo en la Amazonía ecuatoriana, y los problemas de burocracia y jerarquía entre las organizaciones indígenas, las empresas extractivistas y el gobierno.

Juan J. Leiva Olivencia

Doctor en psicopedagogía y profesor titular de didáctica y organización escolar de la Universidad de Málaga. Profesor tutor del Centro Asociado “María Zambrano” de la UNED en Málaga. Editor jefe de International Journal of New Education. Fundador y miembro del Grupo de Investigación en Innovación y Desarrollo Educativo Inclusivo, IdEi, HUM-1009, del Plan Andaluz de Investigación. Combina su labor docente e investigadora con la de evaluador en agencias de evaluación y acreditación de la calidad, tanto en el ámbito nacional como internacionales.

Tito Madrid

PhD (c), economista y sociólogo ecuatoriano vinculado a las organizaciones sociales y populares. Desarrolla estudios sobre la realidad socioeconómica del Ecuador desde la política educativa, política laboral y urbana, problemas agrarios y del aparato productivo. También, realiza investigación desde las ciencias políticas, en particular sobre teoría del poder y democracia.

Paola Minoia

Profesora de estudios de desarrollo global en la Universidad de Helsinki y de geografía política y económica en la Universidad de Turín. Sus intereses de investigación se cruzan en los campos de la ecología política y del post-desarrollo con un enfoque en la territorialidad, las relaciones entre el Estado y los grupos minoritarios, la justicia socioambiental, los conocimientos ecoculturales, el pluriverso y la decolonialidad. Es Investigadora Principal en el proyecto Pluralismo Ecocultural en la Amazonía Ecuatoriana financiado por la Academia de Finlandia.

Manuel Lázaro Pérez Quintana

Profesor titular en la Universidad Estatal Amazónica. Vice-Decano de Investigación y Formación Postgraduada; coordinador del Programa de Investigación en la Universidad Estatal Amazónica. Ha realizado varios cursos de postgrado en temas de nutrición animal y Biotecnología Agropecuaria. Ha trabajado en las investigaciones, empleo de probióticos en salud animal y humana, producciones microbianas y antioxidantes, plantas ancestrales de interés alimenticio. Ha desarrollado varios artículos científicos sobre nuevos productos alimenticios, capacidad antioxidante de plantas amazónicas, alimentación animal alternativa, procesos agroindustriales y alimentación funcional.

Nathaly Pinto

Investigadora de diseño ecuatoriana, doctorante de la Universidad Aalto-Finlandia y profesora adjunta de la Pontificia Universidad Católica-Ecuador. Su investigación y práctica se desarrolla en la intersección del diseño participativo desde el Sur Global, la comunicación intercultural y el diseño para incidencia. Actualmente trabaja en proyectos colaborativos con jóvenes y organizaciones indígenas en la Amazonía ecuatoriana, buscando apoyar prácticas locales de resistencia —tanto material como simbólica— que desafían la exclusión social.



Paola Pozo García

Es de Baños de Agua Santa, cerca del volcán Tungurahua, pueblo rodeado de ríos y cascadas. Inspirada desde la niñez en nuestra naturaleza, hoy, presta servicios como investigadora y docente, en los ámbitos de botánica, biogeografía, sostenibilidad y etnociencias. Somos semillas, portadoras de memorias y generadoras de vida, insta al trabajo en perspectiva horizontal, con respeto a las diferencias, sin olvidar aquellos sueños de la infancia, avanzando hombro a hombro hacia un horizonte multiplicador, equitativo y justo.

Anders Sirén

Profesor de la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi. Biólogo, geógrafo y PhD en desarrollo rural. Ha trabajado como docente e investigador en varias universidades en Finlandia, Suecia y Ecuador y ha publicado varios trabajos sobre las interacciones entre las sociedades humanas y la naturaleza en la Amazonía. Es socio fundador de la asociación Inti Anka Taripay que trabaja para fomentar la ciencia y la educación superior entre la juventud kichwa de la Amazonía.

Andres Tapia

Maestría en Biodiversidad de Áreas Tropicales, ha sido dirigente de Comunicación de la Confederación de Nacionalidades Indígenas de la Amazonía Ecuatoriana (CONFENIAE) en 2016-2022 y Director de la Radio La Voz de la Confeniae en 2019-2023. Ha publicado en temas de política, ciencias ambientales y temas socio-económicos con énfasis en la pan-Amazónía y la dinámica del movimiento indígena. Es autor de numerosos artículos científicos, libros y capítulos, notas y columnas periodísticas en medios de comunicación nacional e internacional.

Mariano Gualinga Ushigua

De nacionalidad Sapara, fue el dirigente de educación de la Nación Sapara del Ecuador, NASE, durante el tiempo de esta investigación.

Tuija Veintie

PhD en ciencias de la educación. Es investigadora universitaria en el Instituto de Ciencias de la Sostenibilidad de la Universidad de Helsinki (HELSUS). Ha realizado estudios sobre la integración de los conocimientos ecoculturales indígenas y locales en la educación intercultural bilingüe en la Amazonía ecuatoriana. Sus

intereses de investigación incluyen la educación para la sostenibilidad y la justicia social, la resiliencia comunitaria, el pluralismo epistémico y las alternativas decoloniales. Tiene una formación multidisciplinar en antropología, ciencias de la educación, estudios de desarrollo global y estudios latinoamericanos.



<http://abyayala.org.ec>

