https://doi.org/10.17163/abyaups.111.909

La Maestría en Educación Intercultural Bilingüe en el contexto de la educación superior ecuatoriana

Alba Catalina Álvarez Palomeque[1]
David Efraín Montaluisa Álvarez[2]
Luis Octavio Montaluisa Chasiquiza[3]

Introducción

La Maestría en Educación Intercultural Bilingüe (MEIB), que se oferta en la Universidad Politécnica salesiana (UPS) del Ecuador, fue creada para formar profesionales que manejen tanto las ciencias ancestrales como las de otras culturas del mundo. La otra finalidad fue contribuir al rescate de las lenguas de las nacionalidades. Es decir, contar con pedagogos para concretizar la aplicación del Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB), el cual usa los ciclos humanos y cósmicos para organizar el aprendizaje de las ciencias y los valores. Por eso, entre los requisitos para ingresar a esta maestría, están: hablar una lengua de las nacionalidades y contar con experiencia docente.

1 Profesora de las carreras de Educación Intercultural Bilingüe y Comunicación Social de la Universidad Politécnica Salesiana (contacto: aalvarez@ups.edu.ec) (ORCID: https://orcid.org/0000-0001-7362-9203).

2 Comunicador de la Universidad Amawtay Wasi y estudiante de la Maestría en Educación Intercultural Bilingüe de la Universidad Politécnica Salesiana (contacto: david.montaluisa@uaw.edu.ec) (ORCID: https://orcid.org/0009-0000-1386-8923).

3 Director de la Maestría en Educación Intercultural Bilingüe de la Universidad Politécnica Salesiana (contacto: lmontaluisa@ups.edu.ec) (ORCID: https://orcid.org/0000-0001-6970-6253).

En cuanto al contexto en el cual se gestó y se viene desarrollando la MEIB, se encuentran diversos factores académicos. Unos son favorables, es decir, son potencialidades. Otros son limitaciones, pues dificultan una labor de rescate de las ciencias y lenguas de las nacionalidades, y su uso en la educación. Entre las potencialidades se puede mencionar:

- La relación integral entre el conocimiento, es decir, la ciencia y sabiduría para vivir que existe en las culturas ancestrales. Esta integralidad se puede ver incluso a nivel lingüístico. Así, en kichwa, la palabra *yachay* significa "conocimiento" y también "sabiduría para vivir". En kichwa, a las personas que han alcanzado un nivel importante en los dos campos se los denomina *yachak*. En tsa'fiki es *pone*. En cha'palaa es *miruku*. En shuar, achuar y shiwiar chicham es *uwishin*. En sapara es *shimanau*. En lengua wao tededo, el femenino "científica-sabia" es *eñena* y el masculino "científico-sabio" es *eñenga*. En las lenguas paaikoka y baaikoka es *ta'ne*. En a'ingae es *atesu'chu*. La edad también contribuye a la sabiduría de las personas. En kichwa, a todas las personas ancianas se les dice que son *yuyak*, es decir "pensantes".
- Hay resultados importantes en las investigaciones de los conocimientos ancestrales sobre: matemáticas, ciencias de la naturaleza, valores sociales, tradición oral, artes, etc.
- Hay referentes interesantes en las experiencias educativas de grado y posgrado, relacionadas con pueblos indígenas, que se han dado en el Ecuador.
- Los debates sobre la interculturalidad, que se vienen dando en el mundo, sea como diálogo de saberes, diálogo de culturas o últimamente como compartición del poder. Estos están cuestionando la validez del paradigma de que los conocimientos europeos y norteamericanos son la ciencia universal.

En cuanto a las limitaciones, en medio de las cuales se desarrolla la MEIB tenemos varias. En primer lugar, la persistencia de las dificultades de aprendizaje en los centros educativos de los diferentes niveles, incluido el universitario. Esto implica que los estudiantes llegan con prácticas memorísticas, mecánicas de aprendizaje y de enseñanza. En segundo lugar, el colonialismo persistente en varios sectores académicos de América Latina que, en lugar de valorar los conocimientos y potencialidades de nuestros propios países, siguen autodependientes de los criterios de instituciones extranjeras transnacionales: *rankings*, revistas indexadas, etc. El paradigma de que la educación extranjera es mejor está vigente en el imaginario de las autoridades educativas del país y ese prejuicio influye en el inconsciente colectivo de las comunidades indígenas y en la sociedad ecuatoriana en general. Esto contradice los discursos de la interculturalidad.

Interculturalidad e internacionalización de las ciencias y de la educación

El término interculturalidad "entre culturas" se puso de moda a finales del siglo XX, en el mundo académico y hasta en el de los políticos. Con esto se abrigaba la esperanza de la democratización del conocimiento y el reconocimiento de las ciencias de los pueblos indígenas construidas durante siglos. Pero esto no ha ocurrido todavía. Parece que el único camino que queda, para que el mundo occidental valore las ciencias de los pueblos indígenas, es ponerlas en términos y fórmulas occidentales.

Un esfuerzo para desmitificar que la ciencia y la tecnología se había desarrollado casi únicamente en Occidente, fue el realizado por el matemático Marcos Guerrero (2004). Él habla de que existen al menos dos sistemas de pensamientos matemáticos igualmente válidos: el del viejo mundo y el del nuevo mundo. Señala que el uno es el *espacio matemático de representación occidental* construido con matriz egipcia-griega-hindú basado en algo totalmente abstracto: el punto, el cual no tiene dimensiones, es captado solo con la mente y no intervienen los sentidos. El otro es el ancestral, el cual está basado

en algo concreto: el cuadrado y el círculo; este espacio matemático de representación es similar a la urdimbre del tejido, tiene como unidad el cuadrado y a partir de la diagonal de este primer cuadrado se circunscribe una circunferencia, y así mediante una iteración entre cuadrados más grandes y circunferencias más grandes se ha construido el *espacio matemático de representación ancestral*. Ambos pensamientos matemáticos han sido capaces de desarrollar conocimientos y tecnologías. Así, con el pensamiento occidental se construyó las pirámides de Egipto. Por su parte, el pensamiento matemático ancestral permitió la construcción de las pirámides escalonadas en América, antes de la invasión europea. Ambos pensamientos matemáticos son válidos y deben ser estudiados en forma complementaria, sin embargo, amplios sectores de la educación occidental siguen creyendo que solo el conocimiento surgido en Europa y EUA es universal y válido.

Con igual importancia que el anterior, en el campo de la salud y la nutrición, destaca la investigación del médico Eduardo Estrella, con su obra clásica *El pan de América: etnohistoria de los alimentos aborígenes del Ecuador* (1998). Esto muestra que en todas las culturas han existido conocimientos (ciencias) y tecnologías.

Así, al contrario de algunos "académicos" que definen la interculturalidad como el diálogo entre culturas —una definición incompleta— debe comprenderse la interculturalidad como *compartir el poder y el saber* entre los diferentes pueblos a través de un plan de Estado sostenible (Álvarez y Montaluisa, 2012). Esta definición pragmática, sin embargo, ni los políticos de derecha, ni los de izquierda, la aceptan, pues se trata de que las diferentes culturas compartan el poder del Estado.

En el campo de las lenguas, a partir del análisis de los léxicos y estructuras de las lenguas indígenas, se puede entrever las profundas diferencias epistémicas contenidas en las palabras. Por eso los diccionarios de las lenguas indígenas no deben ser meros glosarios en los cuales esté la palabra en idioma originario y al frente la misma en castellano. Estos diccionarios deben contener las definiciones y descripciones en la propia lengua indígena, y un ejemplo de ese estilo de

diccionario es el *Caimi ñucanchic shimiyuc-panca* elaborado en 1982 en el Centro de Investigaciones para la Educación Indígena (CIEI) de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE), por un equipo indígena. El CIEI fue fundado por Consuelo Yánez Cossío en 1979 y funcionó hasta 1986. Allí se elaboró textos, afiches y mapas en lenguas indígenas.

En el campo de las ciencias y las tecnologías, las culturas ancestrales de Ecuador, Perú y Bolivia han realizado importantes contribuciones a la humanidad. Así, en la agricultura y biotecnología se concibió la idea de la *chakra*: cultivos asociados, no monocultivos. Las culturas andinas han contribuido a la humanidad con la papa, el cacao, la quinoa, etc. Algunas de estas plantas fueron obtenidas mediante procesos de injertos sucesivos llevados a cabo durante varias generaciones. En la astronomía se estudiaron con precisión los solsticios y equinoccios. En las matemáticas, las construcciones tradicionales contienen matemática fractal. El kichwa tiene un sistema de numeración que al representarlo por escrito puede ayudar a resolver los problemas de aprendizaje de las matemáticas. En alimentación, salud y estética, hay un importante conocimiento de plantas, el uso del cuy como técnica de radiografía, etc.

Por el contrario, lejos de valorar estos conocimientos, en el sistema educativo ecuatoriano se viene hablando de una *internacionalización unilateral de la educación*. ¿Qué significa esto? Pues en la década 2010-2020 se entendió por internacionalización de la educación a la llegada de equipos de "asesores" extranjeros al Ministerio de Educación y "académicos" para que realicen "investigaciones" en las universidades y en algunas otras instituciones como el Centro Internacional de Estudios Superiores de Periodismo para América Latina (CIESPAL) y la Secretaría Nacional de Educación Superior Ciencia y Tecnología (SENESCYT) (Ulloa Tapia, 2023).

Para la educación superior, en 2012, el Gobierno estableció el Programa Prometeo. Entre 2013 y 2017 llegaron 848 participantes de ese programa al Ecuador (Plan V, 2020). La mayor cantidad de ellos provenía de España (269) y Venezuela (156). Sus sueldos mensuales oscilaban entre 4320 y 6000 USD, más otros beneficios eco-

nómicos como los pasajes de avión, 500 USD para vivienda y hasta 4000 USD para "insumos y visitas científicas". De España, quienes tuvieron esta especie de beca fueron personas vinculadas al Partido Podemos (Celi, 2019). De la misma forma fueron contratados asesores que se ubicaron en el Instituto de Altos Estudios Nacionales (IAEN), donde conformaron en 2014 un *think tank* con el nombre de Centro Estratégico Latinoamericano de Geopolítica (CELAG) (El Comercio, 2015). Un caso similar sucedió con los "académicos" de Venezuela que llegaron a manejar la Universidad Nacional de Educación (UNAE) y la Universidad Yachay Tech. Sin embargo, nunca existió un aporte significativo a la educación y al desarrollo del país de estas personas e instituciones contratadas con un costo millonario (247 millones USD) para el Ecuador (Plan V, 2020).

Una verdadera internacionalización de la educación debe realizarse entre todas las culturas. Solo con la contribución de los conocimientos y valores de las diferentes sabidurías se podrá hacerla de forma equitativa. De no ser así, el colonialismo en la educación seguirá vigente aupada por la retórica de la interculturalidad y la internacionalización.

¿Podrá haber otra práctica de internacionalización de la educación? Por ejemplo, la acreditación de carreras debería ser entre universidades o ante organismos como la UNESCO, mas no ante empresas privadas que hacen negocios con la educación.

Persistencia de las dificultades de aprendizaje en matemáticas, lectura-escritura y ciencias

A partir de 1996, en el Ecuador se han realizado evaluaciones estandarizadas de los aprendizajes que alcanzan los estudiantes en educación básica y media. En ese año se observó que solo el 30 % tenía un puntaje aceptable en matemáticas y un 55 % en comprensión lectora. Es decir, entre buena y muy buena. El resto estaba entre regular y deficiente.

El ministro de Educación para 2008, Raúl Vallejo, bajo los lineamientos del Gobierno de esa época, trajo grandes equipos de

consultores extranjeros: venezolanos, cubanos, españoles, chilenos, argentinos, mexicanos, colombianos, etc., quienes dejaron voluminosos informes retóricos, sin que hayan realizado ningún aporte para los problemas de aprendizajes en la educación básica, media y superior del Ecuador. Ni siquiera atisbaron que la solución estaría en buscar las causas de los problemas de aprendizaje en matemáticas, lectura-escritura y ciencias en general; menos se preocuparon en valorar las ciencias ancestrales y la interculturalidad.

Así, en la evaluación con las pruebas Proyect for International Students Assessment (PISA) —aplicadas en 2017 y cuyos resultados se publicaron en 2018— los estudiantes de la educación básica tienen un aprendizaje en matemáticas, comprensión lectora y ciencias inferior a 1996. Más aún, las evaluaciones realizadas por el mismo Instituto Nacional de Evaluación (INEVAL, 2023), en 2023, muestran que los aprendizajes no alcanzan el nivel aceptable de 700 puntos. La consecuencia de esto es que los estudiantes, al llegar a las universidades, tienen dificultades para comprender textos de veinte páginas y tampoco pueden redactar con sus propias palabras textos de pocas páginas.

Los inicios de la EIB en el nivel superior

La MEIB en la UPS se creó luego de un camino importante a nivel de pregrado. Efectivamente, a nivel de las licenciaturas en EIB han existido algunos programas de corta duración y otros que se han sostenido en el tiempo. A continuación, tenemos una breve síntesis al respecto.

Licenciatura en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Kichwa en la (PUCE)

Antes de la década de 1970 ninguna universidad ecuatoriana se había interesado en las lenguas ni en la educación bilingüe de las nacionalidades indígenas del Ecuador. es al inicio de esa década que comenzó a enseñarse el kichwa en el Instituto de Lenguas y Lingüística (ILL) de la PUCE. Para facilitar esta enseñanza, Consuelo Yánez

Cossío elaboró un método audiovisual, con fotos, con enfoque comunicativo, que era la corriente de la época. El método del kichwa estuvo destinado a hispanohablantes, principalmente profesores rurales. Cada unidad, de las 22 en total, contenía veinte oraciones contextuales. Los morfemas de la lengua kichwa fueron distribuidos de manera progresiva. Cada oración era representada por una foto dramatizada. Para los escritos se había establecido un sistema de escritura unificada para todos los dialectos y se usó como fuente de información kichwa los dialectos de Imbabura y Chimborazo.

En las carreras de Antropología y Servicio Social era obligatorio aprobar cuatro semestres de kichwa, pero el interés principal de Consuelo Yánez fue que los profesores hispanohablantes de educación primaria que laboraban en las comunidades indígenas, aprendieran el kichwa para que lo usasen en la enseñanza a la niñez indígena quichuahablante. Docentes hispanohablantes de Imbabura y Cotopaxi asistieron a estos cursos, y una veintena de profesores iban los sábados a la PUCE en la ciudad de Quito para aprender la lengua.

Posteriormente, en 1975, Consuelo Yánez y un equipo pequeño de profesores del ILL, programaron una licenciatura en lingüística aplicada a la enseñanza del kichwa. A este programa ingresaron algunos docentes hispanohablantes que había aprendido el idioma y también indígenas quichuahablantes. Hubo tres promociones de esta licenciatura, que duraba ocho semestres. Las clases comenzaban los viernes a partir de las 15:30 y continuaban el sábado a jornada completa. Durante el período de vacaciones escolares, en los meses de agosto y septiembre, también se aprobaba un semestre con estudio intensivo, donde las clases duraban toda la jornada de lunes a sábado. Con esto, cada año aprobaban tres semestres y eso permitió reducir la carrera de cuatro a tres años.

La malla curricular estuvo integrada por 18 materias: Quichua Superior, Español Superior, Lingüística I, Lingüística Aplicada, Educación Bilingüe, Educación Contemporánea, Desarrollo de la Comunidad, Análisis Comparado, Lingüística Contrastiva II, Sociolingüística, Problemas Socioeconómicos, Psicología Infantil, Factores Psi-

cológicos del Bilingüismo, Lengua y Civilización II, Metodología I, Metodología II, Metodología de la Enseñanza III, Seminario de Tesis.

Este programa de licenciatura cerró luego de las tres promociones. Allí estudiaron personas que después lideraron procesos socioorganizativos o pedagógicos como Luis Macas, Luis de la Torre, Rosa Vacacela, Alberto Anrango, Cristóbal Quishpe, Luis Montaluisa, etc. De ellos, algunos no terminaron los estudios, pero pronto optaron por otras carreras. El cierre del programa se debió a que no era fácil que profesores de provincias se trasladen a Quito a recibir clases viernes y sábados todas las semanas, y que en las vacaciones de agosto y septiembre vivieran allí. Otro factor fue que, en 1978, Consuelo Yánez optó por iniciar el programa de alfabetización experimental para adultos en tres comunidades de la provincia de Cotopaxi: Maca Grande, Yaguartoa y Chami, para lo cual creó, en 1979, el CIEI adscrito al ILL de la PUCE.

Este programa de alfabetización se generalizó en 1980, luego del discurso en kichwa del presidente Jaime Roldós, en su posesión el 10 de agosto de 1979, ante la entonces Cámara Nacional de Representantes (Asamblea Nacional). Este programa se ejecutó, hasta septiembre 1986, en convenio con el Ministerio de Educación. Durante este programa, los mismos alfabetizadores de adultos comenzaron a trabajar en las escuelas de sus comunidades. Esto provocó el rechazo de los docentes hispanohablantes que trabajaban allí, principalmente dirigentes de la Unión Nacional de Educadores (UNE): eran celos de poder. También los mandos medios del Ministerio de Educación se opusieron a que los alfabetizadores indígenas trabajen en unas 300 escuelas que las comunidades habían creado por cuenta propia, con el apoyo de los alfabetizadores y los materiales elaborados en el CIEI.

Durante su vigencia, este programa logró alfabetizar a unos 25 000 indígenas en 924 centros. No existen estadísticas del número de niños que participaron en las escuelas bilingües. En cuanto al material didáctico en lenguas indígenas, el CIEI elaboró y publicó unos 65 títulos entre cartillas de alfabetización, posalfabetización, mapas de las nacionalidades, un diccionario del kichwa, textos para niños, etc. Se trabajó materiales en lenguas kichwa, wao tededo y cha'palaa.

Por su parte, el CIEI fue cerrado por dificultades con las autoridades y supervisores del Ministerio de Educación, que establecieron revisar los contenidos de los textos elaborados antes de que se publique. Estas revisiones, en realidad, nunca se hicieron, pues no conocían las lenguas indígenas ni tenía la voluntad de hacerlo, solo fue una manera de deslegitimar los materiales con el argumento de que primero querían conocer el marco teórico con el que había sido elaborados.

En 1986 se fundó la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE). El congreso fundante se realizó en Quito, con la presencia de un poco más de 500 representantes de todas las nacionalidades. Dos de las personas que trabajaron en el programa de alfabetización del CIEI fueron elegidos como miembros de la primera directiva de la CONAIE: Luis Montaluisa, dirigente de Educación, Ciencia y Cultura, y Luis Macas dirigente de Prensa y Propaganda. En ese primer congreso de 1986, Luis Montaluisa planteó la creación de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB) y de una universidad de las nacionalidades indígenas con financiamiento estatal. El congreso fundante aprobó estas propuestas y de ellas, la creación de la DINEIB se hizo realidad el 9 de noviembre de 1988, por gestión de la primera directiva de la CONAIE; la universidad, en cambio, comenzó a gestarse en 1997 siendo diputado del Congreso Nacional Luis Macas.

Programas de grado y posgrado realizados mediante convenios entre 1991 y 2019

En 1985, el Gobierno de la entonces Alemania Federal firmó un convenio con el Estado ecuatoriano para hacer educación bilingüe en setenta escuelas, con carácter experimental. Este convenio tenía como finalidad realizar una experiencia educativa similar a la que la Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ) de Alemania había venía realizando en Puno (Perú) y Guatemala. El proyecto educativo se denominó Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural (PEBI). El componente económico y académico estuvo a cargo de un equipo organizado por Matías Abram de la

GTZ y Ruth Moya como asesora. Pero la administración y rectoría la ejercía directamente el Ministerio de Educación. Inicialmente, debía durar cinco años, pero luego de la creación de la DINEIB se prolongó hasta 2001.

Con la finalidad de formar docentes para la EIB, según el testimonio de Alejandro Mendoza, en 1987 Matthias Abram y Ruth Moya se contactaron con las autoridades de la Universidad de Cuenca y propusieron crear ahí una licenciatura. El proyecto fue aprobado por la universidad mediante convenios con la DINEIB y otras instituciones, en cuyo marco se desarrollaron los siguientes programas:

- *Licenciatura en Lingüística Andina y Educación Bilingüe (LAEIB)*. En 1991 se creó el Programa de Lingüística Aplicada y Educación Bilingüe en convenio entre el Ministerio de Educación de Ecuador, la GTZ de Alemania y la Universidad de Cuenca. El requisito para el ingreso fue hablar kichwa y tener al menos el certificado de ser egresado de una licenciatura, aunque no tuvieran el título. El pénsum contempló materias de lingüística y pedagogía. Hubo tres promociones de la LAEB. La duración de los estudios de la primera promoción fue de diez meses (1991-1992) y se graduaron 27 estudiantes. En tanto que las otras dos duraron 15 meses. En la segunda promoción 1993-1994 se graduaron 23 estudiantes. En la tercera, 1995-1996, se graduaron 24. Para la tercera promoción hubo el apoyo de la UNICEF y la UNESCO.
- *Licenciatura Andina y Educación Bilingüe (LAEB)*. En 1998, mediante un convenio entre el Ministerio de Educación, el Banco Interamericano de Desarrollo y la Universidad de Cuenca se implementaron dos promociones de la LAEB, con una malla que ya no se enfocó en lingüística, sino en pedagogía. El objetivo fue formar formadores. Ingresaron bachilleres y la duración del pénsum de estudios fue de tres años continuos. En las dos promociones se graduaron 53 personas.

- *Programa Licenciatura en Educación Intercultural Bilingüe (PLEIB)*. A partir de 2002, con el apoyo económico de IBIS Dinamarca y la CONAIE, funcionó el PLEIB. En el PLEIB 1, se graduaron 263 estudiantes de la Amazonía. Los docentes universitarios se trasladaban a dar clases en el territorio de cada Centro de Desarrollo Curricular (CDC). Entre 2009 y 2014 se inició el PLEIB 2. Esta convocatoria se llevó a cabo en diez CDC de diferentes nacionalidades de la Amazonía y la Costa. Esta segunda parte fue financiada por la Agencia Catalana de Cooperación al Desarrollo y se denominó Proyecto Sasiku, en honor a una lideresa de la nacionalidad sapara. Se graduaron 213 estudiantes.
- *Programa de Formación Indígena de las Culturas Amazónicas (PROFOICA)*. En el periodo 2006-2010, en convenio con el Programa EIBAMAZ, a nivel de Ecuador, Perú y Bolivia, funcionó el PROFOICA. En él se graduaron 29 personas de las nacionalidades shuar, wao, a'i, sapara, shuar y kichwa amazónico.
- *Maestría en Educación Superior con mención en Interculturalidad y Gestión*. Entre 2006 y 2008 se desarrolló esta maestría con el objetivo de formar personal para la gestión de los programas de educación superior en convenio con universidades, que venía desarrollando la DINEIB. Se graduaron 35 personas.
- *Licenciatura en Gestión Pública y Liderazgo*. Entre 2009 y 2014 se ejecutó, en Puyo, esta licenciatura con el financiamiento de la Agencia Catalana, de la que se graduaron 16 estudiantes. En 2019, la Secretaría de EIB y la Universidad de Cuenca realizaron un programa para conceder títulos a docentes que venían trabajando en educación sin un título universitario en educación.

La Escuela de Educación y Cultura de la Universidad de Bolívar

Esta licenciatura se desarrolló entre 1992 y 2009 (Quishpe, 2019), en la Universidad Estatal de Bolívar (UEB). El contexto de

este programa fue la creación de la DINEIB en 1988, el levantamiento indígena de 1990 y los 500 años de la invasión europea en 1992.

El sociólogo Milton Cáceres, de Cuenca y afín a la izquierda cristiana, lideró este programa. Tuvo el apoyo del sacerdote y antropólogo Estuardo Gallegos. Inicialmente, habían pensado una carrera en educación y otra en sociología andina. Pero con la necesidad de formar docentes para la DINEIB recién creada, se optó por una licenciatura en educación y cultura andina, y otra en desarrollo regional intercultural. La idea inicial había sido que funcione la Escuela en tres lugares: Guaranda, Cuenca y Otavalo. En la práctica, en Guaranda fue donde más tiempo duró el programa. Posteriormente, también abrió una sede en Cuenca, pero allí funcionó por un tiempo menor (de 2001 a 2009), mientras que en Otavalo no llegó a cristalizarse (Quishpe, 2019). La Escuela atendió a estudiantes indígenas de las provincias de Loja, Azuay, Cañar, Bolívar, Pastaza, Morona Santiago, e Imbabura, así como a estudiantes mestizos de Guayas y Tungurahua. En los momentos de mayor cobertura llegó a tener unos 300 inscritos y durante un buen tiempo la misma universidad financió la estadía durante las clases presenciales en Guaranda.

La modalidad de estudios fue semipresencial. Inicialmente, había cinco períodos presenciales de ocho días cada uno. Luego, cambiaron a once períodos anuales de tres días (viernes, sábados y domingos). El primer equipo docente estuvo integrado por Ileana Almeida, Nidia Arrobo, Galo Ramón, Milton Cáceres, Estuardo Gallegos, Raúl Moncada, Germán Cachiguango, Susana Ortiz y Cecilia Andrade (Quishpe, 2019).

A partir de 1994 las dos carreras se organizaron de la siguiente manera: los dos primeros años con materias comunes y los dos años siguientes se diversificaba para cada una de las carreras. En los dos primeros años los campos comunes de estudio para las dos carreras fueron: Estudios de las Culturas, Metodología Intercultural del Conocimiento, Procesos Humanos Sociales Contemporáneos, Historia, Construcción Artística, Comunicación, Mundos Filosóficos de las Culturas y Kichwa. Para los dos siguientes años, la malla diversificada era:

- *Los que estudiaban la carrera de educación y cultura andina*. Filosofía de la Interculturalidad, Semiótica, Investigación y Práctica Docente, Debates Actuales en el Pensamiento Social, Pedagogía y Educación Intercultural, Didáctica Intercultural, Psicopedagogía Intercultural, Creación Artística, Optativa.
- *Los que seguían la carrera de desarrollo regional*. Estudios del Medioambiente, Filosofía de la Interculturalidad, Investigación y Talleres de Alternativas al Desarrollo, Debates Actuales en el Pensamiento Social, Teorías del Desarrollo, Estudio de lo Regional y lo Local, Estudios Pluriculturales de otro Desarrollo, Organización Humana y Poder Político, Desarrollo Urbano y Rural, Legislación Relacionada con el Desarrollo, Creación Artística, Optativa.

En este programa se graduaron cuarenta estudiantes de nueve pueblos y nacionalidades: a'i 2, cañari 8, cayambi 1, kichwa amazónica 4, panzaleo 2, puruha 1, saraguro 8, waranka 6, shuar 1 y mestizo 7. Como algunas tesis fueron elaboradas por dos personas, se produjeron 31 trabajos de titulación (Quishpe, 2019).

El Programa Académico Cotopaxi y la Carrera de EIB de la UPS

El Programa Académico Cotopaxi (PAC) surgió en 1994, sobre la base del Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi (SEIC), que tuvo como antecedente a las escuelas indígenas del Quilotoa (cantón Pujilí, provincia de Cotopaxi), a mediados de la década de 1970. Estas escuelas surgieron del trabajo mancomunado entre líderes indígenas, el equipo salesiano de la parroquia Zumbahua y la Organización de Voluntarios Matto Grosso. Así, en 1976, el padre Javier Herrán creó la primera escuela indígena en la comunidad de Guayama (parroquia Chugchilán, cantón Pujilí) y en 1977 creó la primera escuela en la comunidad de Saraucsha (parroquia Zumbahua, cantón Pujilí) (Granda e Iza, 2012).

Posteriormente, con la creación de la DINEIB, surgió el Colegio Jatari Unancha y se consolidó el SEIC. Sin embargo, con el ad-

venimiento del Gobierno de Rafael Correa, el SEIC tuvo serias dificultades para sobrevivir. Sobre el trabajo del SEIC en medio de las políticas de destrucción de la educación comunitaria por parte del Gobierno se puede ver el trabajo de Granda (2018).

Retornando a los inicios del SEIC, se debe recordar que el padre José Manangón estudió en la segunda promoción de la LAEB (1993). Esto le permitió concebir el PAC a partir del SEIC y del Colegio Jatari Unancha. El padre Marcelo Farfán (2008) describe los orígenes del PAC y de la UPS en los siguientes términos:

> Se decide entonces en sumarse al naciente proyecto de la creación de la UPS (1994). El programa nace como una propuesta de formación docente intercultural bilingüe. En 1995 se suscribe un convenio entre la UPS y el SEIC para llevar adelante el PAC estableciendo como sede la Parroquia indígena de Zumbahua ubicada en los páramos andinos occidentales de la provincia. Esta ubicación obedeció a motivos históricos, políticos, simbólicos y logísticos, se habló entonces de la universidad del páramo […]. En el año 2000 se gradúan los primeros 11 estudiantes.
>
> La experiencia de "universidad del páramo" dura hasta agosto del 2003 cuando se decide trasladar a Latacunga motivados por la búsqueda de mejores condiciones para el funcionamiento, la ampliación de la demanda, la necesidad de docentes. (p. 288)

Las experiencias del Instituto de Antropología, el Instituto Agronómico de Cuenca y el PAC, contribuyeron a la creación de la UPS en 1994. Sobre la ampliación de la cobertura del PAC, el padre Marcelo Farfán (2008) señala: "Desde esa nueva ubicación se produce una expansión de la propuesta: Otavalo (2002), Cayambe (2004), Wasakentsa (2004), Simiátug (2005), Riobamba (2008)" (p. 288).

El PAC se volvió un programa permanente, pues desde la creación de la UPS ha venido funcionando como la Carrera EIB. Después de muchos años que funcionó en la modalidad semipresencial, a partir de 2019, está funcionando bajo la modalidad en línea, con un equipo de docentes permanente.

Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi

El 5 de agosto de 2004, el Congreso Nacional creó la Universidad Intercultural de las Nacionalidades Indígenas Amawtay Wasi, con carácter privado. Esta no fue la idea original surgida en el primer congreso de la CONAIE en 1986. La propuesta de Luis Montaluisa, a partir de su experiencia en la PUCE, fue que sea con financiamiento del Estado, pero administrada por las nacionalidades indígenas. La universidad privada Amawtay Wasi fue creada con dos instituciones patronizadoras: El Instituto Científico de Culturas Indígenas (ICCI) —dirigido por Luis Macas— y la CONAIE. Bajo esa figura funcionó hasta 2013, cuando fue cerrada por el Consejo de Educación Superior (CES), aduciendo que no reunía los requisitos para salir de la categoría E, según la evaluación del entonces Consejo Nacional de Evaluación y Aseguramiento (CONEA).

Las actividades educativas de esta universidad comenzaron en 2007, con 160 estudiantes (Sarango, 2008). Las carreras que ofertó durante su vigencia fueron: Arquitectura con mención en Arquitectura Ancestral, Ingeniería en Agroecología y Licenciatura en Pedagogía Intercultural. El currículo lo establecieron en tres ciclos:

- *Runa Yachay*: ciclo de conocimiento ancestral, semestres 1, 2, 3.
- *Shuktak Yachay*: ciclo de conocimiento occidental, semestres 4, 5, 6.
- *Yachay Pura*: ciclo de conocimiento intercultural, semestres 7, 8, 9 y10.

En 2018, la Asamblea Nacional, mediante reforma a la Ley Orgánica de Educación Superior, transformó esta universidad de privada a pública comunitaria. Con esto se retomó la idea original planteada por la CONAIE en 1986. Luego, la SENESCYT nombró una comisión gestora con la cual se puso en marcha la universidad. En 2021, la Asamblea Nacional emitió una ley reformatoria a la ley de creación de la Universidad Amawtay Wasi, confiriendo atribuciones

a la comisión gestora conformada en 2018, a fin de que concluya el proceso de institucionalización de la universidad hasta diciembre de 2023. Entre esas atribuciones estaba la de nombrar a las autoridades definitivas de la institución.

Desde 2018 comenzaron a organizarse algunas carreras de pregrado y actualmente (2024) cuenta con la siguiente oferta académica:

- Derecho con Enfoque en Pluralismo Jurídico
- Lengua y Cultura
- Agroecología y Soberanía Alimentaria
- Turismo Rural Sostenible e Intercultural
- Gestión del Desarrollo Infantil Familiar Comunitario
- Economía Social, Solidaria y Comunitaria
- Comunicación Comunitaria y Nuevas Tecnologías de la Comunicación
- Saberes Ancestrales en Alimentación Intercultural Comunitaria
- Gestión Comunitaria del Agua

El 8 de enero de 2024, al no haber podido elegir las autoridades de la institución como fue dispuesto establecido, la universidad fue intervenida de nuevo por el CES. Este organismo designó una comisión interventora por cinco meses. La misión de esta comisión fue viabilizar la elección de autoridades de la universidad. Para junio de 2024 se posesionó el rector titular, Armando Homero Muyolema Calle. Finalmente, en noviembre se logró que la SENESCYT levante la intervención y recupere su autonomía. Se conoce que hoy tiene alrededor de 2000 alumnos, aunque no se sabe cuántos son hablantes de lenguas indígenas.

Universidades que actualmente tienen carreras de EIB en el Ecuador

La UPS tiene su carrera en EIB desde hace treinta años de manera ininterrumpida. Es la única universidad que cuenta con un método audiovisual para enseñar el kichwa como segunda lengua, organizado en cinco niveles. La Universidad Nacional de Educación

(UNAE) tiene aprobada la Carrera de Educación Intercultural Bilingüe desde el año 2018 y podía ofertarse hasta 2024, con modalidad presencial, sin embargo, en 2020, se amplió el período de vigencia hasta 2030. Finalmente, la UEB tiene aprobada la Carrera de Educación Intercultural Bilingüe desde 2021 y su período de vigencia da para dos cohortes.

La Maestría en Educación Intercultural Bilingüe

En la segunda década del siglo XXI, el término "intercultural" se puso de moda en la educación ecuatoriana, principalmente desde el lado gubernamental. Esta fue una estrategia para legitimar el despojo de la autonomía con la eliminación de la DINEIB, realizada por el Gobierno el 18 de febrero de 2009. Es así como la Asamblea Nacional, en 2011, para no aprobar la Ley Orgánica de Educación Intercultural Bilingüe —propuesta por la CONAIE y la DINEIB— optó por agregar a la ley de educación vigente el término "intercultural". Con esto se generó la imagen de que ya automáticamente toda la educación ecuatoriana se transformaba en intercultural, aunque la realidad es diferente, pues la interculturalidad a nivel político, académico, social y económico no es cuestión de agregar palabras de moda, sino que requiere de voluntad política sostenida.

A nivel de posgrado ha habido maestrías en educación intercultural en al menos tres universidades del país: Universidad de Cuenca, Universidad Nacional de Chimborazo y Universidad Católica de Cuenca. En estos casos no se ha requerido que los aspirantes hablen una lengua indígena, pues no tenían el carácter de bilingüe. Por ello, lo específico de la MEIB en la UPS es que los estudiantes deben ser bilingües y al momento es la única universidad del Ecuador con una oferta así.

El proyecto de la MEIB

Para la elaboración del proyecto de esta maestría, en 2018 se conformó un equipo de profesores: Sebastián Granda (director de la

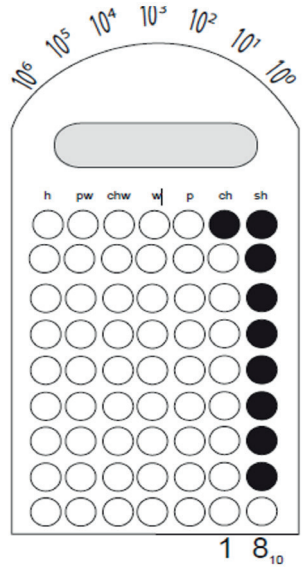
Carrera de EIB), María Sol Villagómez, Rosa Aurora Iza, Diana Ávila, Catalina Álvarez, Fernando Garcés, Daniel Llanos, Héctor Cárdenas y Luis Montaluisa. Este equipo optó por priorizar la pedagogía de las ciencias y el cultivo del bilingüismo. Se consideró que, en el país y fuera de él, se ha trabajado bastante en la discusión sociológica de la educación. No obstante, era necesario valorar las ciencias ancestrales de las nacionalidades, sus mitos, etc., en los procesos educativos. Con esta decisión, el campo de la MEIB se determinó que sea para docentes y profesionales que hablen la lengua de una de las nacionalidades.

El sistema educativo ecuatoriano es bastante memorístico y mecánico. Para resolver esta limitante se incluyó un propedéutico con dos materias: Semiótica Aplicada a la EIB y Redacción Académica. Las materias del propedéutico no forman parte de la malla curricular aprobada por el CES, sino más bien un acuerdo al interior de la UPS. Con la comprensión de los conceptos y recursos de la semiótica se busca facilitar el manejo de los procesos de abstracción en la enseñanza-aprendizaje: lectura, escritura, matemáticas y las ciencias en general.

La *taptana* se enseña para desarrollar la capacidad de construir patrones matemáticos. Uno de ellos es la comprensión de los sistemas de numeración posicionales, incluido el de base dos, utilizado en lenguajes de programación. Su diseño se inspiró en la forma de contar en kichwa a nivel oral (Montaluisa, 2010). Cabe anotar que las lenguas europeas tienen una forma de contar, a nivel oral, muy irregular, a partir del diez, porque tomaron el molde del latín. Así, en castellano, en lugar de decir once, doce, trece, etc., se debería decir: diez y uno, diez y dos, diez y tres, etc. Lo mismo ocurre en inglés, francés y alemán. Este desface entre el habla y la escritura de los números ha causado dificultades para comprender el concepto del sistema decimal posicional, que es la base para las demás operaciones. Al no existir coordinación entre lo oral y lo escrito en el conteo, se enseña a escribir los números por tramos, de manera mecánica. Así, los estudiantes aprenden a dibujar los números sin aprender el concepto de lo que es un sistema de numeración posicional (Montaluisa, 2010).

El kichwa —al igual que el japonés, el chino y el mapudungun— tiene, a nivel oral, una forma de contar muy coherente con la escritura decimal posicional. Así, para enseñar a escribir cualquier cantidad basta enseñar a escribir del 1 al 9 y el 0. Luego solo se da una muestra de cómo escribir un número mayor que nueve de dos cifras que no contenga 0. Luego se enseña cómo escribir el 10. Con eso niñas y niños comprenden la lógica de escribir cualquier cantidad hasta el infinito.

Figura 1
Forma de escribir 18: un atado de diez en la respectiva columna y los sueltos a la derecha



Con la materia de Redacción Académica se busca desarrollar en los estudiantes en la capacidad de redactar con sus propias palabras. Sin embargo, la limitante del propedéutico es el poco tiempo de duración: entre dos y tres semanas, pues la MEIB debe comenzar la malla en la misma fecha que los demás posgrados de la UPS por cuestiones administrativas.

La malla curricular

Las materias de la malla propiamente dicha están organizadas así:

- *Bloque de materias generales*: Educación Intercultural Bilingüe, Lingüística Aplicada y Currículo e Interculturalidad. Estas materias están destinadas a dar una visión amplia de la educación y a ponerla en el contexto ecuatoriano y latinoamericano.
- *Bloque de materias pedagógicas*: Pedagogía de las Ciencias Naturales, Pedagogía de las Matemáticas, Pedagogía de las Ciencias Sociales, Pedagogía de la Lengua 1, Pedagogía de la Lengua 2.
- *Bloque de materias de investigación*: Metodología de la Investigación 1, Metodología de la Investigación 2, Taller de Titulación.

Para la titulación se optó por dos alternativas: informes de investigación o propuestas metodológicas y tecnológicas avanzadas.

Perfil de ingreso y egreso

Para ingresar a la MEIB se establecieron los siguientes requisitos:

- Hablar y escribir una de las lenguas de las nacionalidades indígenas. Esto es verificado mediante un conversatorio y la parte escrita mediante la elaboración de un ensayo escrito en lengua de la nacionalidad.
- Tener un título de tercer nivel.

Al momento de egresar se espera que los estudiantes sean capaces de:

- Dominar los fundamentos, paradigmas y modelos afines a la educación intercultural bilingüe.
- Dominar los conocimientos propios y occidentales para el trabajo educativo.

- Usar la lengua materna y la segunda lengua en el ejercicio de la docencia y en otras actividades educativas.

La ejecución de la maestría

La MEIB fue aprobada por el CES el 17 de marzo de 2021. A partir de julio de ese año se inició el período de inscripciones. Como hubo mucha demanda para la primera cohorte, se organizaron dos paralelos: uno que inició en noviembre 2021 y otro en marzo 2022.

Tabla 1
Datos de la primera cohorte (noviembre 2021) paralelo A

Número matriculados	Graduados	Nacionalidad	Mujeres graduadas	Varones graduados	Pendiente por graduarse
50*	39	1 wao, 1 tsa'chi, 3 shuar, 34 kichwa	13	26	1 kichwa

* De ellos diez se retiraron por cuestiones económicas y laborales.

La opción de titulación de la primera cohorte fue la investigación diagnóstica sobre estudios de caso de la situación educativa en sus comunidades. Se consideró importante realizar una especie de diagnóstico de la situación educativa en las comunidades para contar con una línea base, para futuras investigaciones.

Tabla 2
Datos de la primera cohorte (marzo 2022) paralelo B

Número matriculados	Graduados	Nacionalidad	Mujeres graduadas	Varones graduados	Pendiente por graduarse
26	20	1 achuar, 1 shuaras, 18 kichwas	10	10	0

* Seis estudiantes se retiraron por razones similares a las anteriores.

La opción de titulación de este paralelo fue un estudio del perfil de salida de niños y niñas de séptimo o décimo grado, de un establecimiento educativo. Se puso énfasis en el estudio del aspecto socioemocional, en el aprendizaje de las matemáticas y en la lectura-escritura. La mayoría de las investigaciones se realizaron en un establecimiento del sistema EIB. Hubo un par de casos que hicieron el estudio en un establecimiento hispanohablante que tenía un buen número de estudiantes indígenas.

Para la segunda cohorte se matricularon cincuenta estudiantes y se retiraron cinco por razones económicas.

Tabla 3

Datos de la segunda cohorte

Número matriculados	Graduados	Nacionalidad de las personas que finalizaron estudios	Mujeres que finalizaron estudios	Varones que finalizaron estudios	Pendiente por graduarse
50	40	5 shuaras, 3 chachis, 1 tsa'chi, 31 kichwas	23	22	5

Originalmente, en la segunda cohorte participaron tres estudiantes chachi, cuatro shuar, dos tsa'chi, cuarenta kichwa y un epera. En esta cohorte la opción de titulación fue "Propuestas metodológicas y tecnológicas avanzadas". Los estudiantes trabajaron en textos para enseñar unidades del MOSEIB. Un estudiante trabajó un manual para desarrollar la redacción en kichwa y castellano para el bachillerato. Un par de estudiantes trabajó un manual para la crianza de cuyes, tanto al estilo tradicional como tecnificado, y el estilo tradicional fue redactado en kichwa mientras el estilo tecnificado fue redactado en castellano.

Para la tercera cohorte se matricularon 29, retirándose dos. Los 27 estudiantes han concluido las materias de la malla y al momento están finalizando sus trabajos de titulación. Los estudiantes de esta cohorte son: una chachi, tres shuar, un a'i y 22 kichwas. Asimismo, la

opción de titulación volvió a ser "Propuestas metodológicas y tecnológicas avanzadas". Tres personas están trabajando textos para la enseñanza de lengua y cultura kichwa en bachillerato. Otras tres están elaborando textos para la enseñanza de la historia de la nacionalidad kichwa en bachillerato. Un estudiante está elaborando un manual de pensamiento matemático kichwa. Los demás están trabajando las unidades del MOSEIB en la lengua respectiva de cada maestrante.

Finalmente, la cuarta cohorte ha iniciado con 18 matriculados y el propedéutico ya finalizó. Ahora se busca nivelar a los estudiantes que ingresaron tardíamente. En esta cohorte están participando un achuar, un shuar y 16 kichwas. Su opción de titulación va a ser la misma que en las dos anteriores, pues la idea es que su formación esté orientada no solo a la enseñanza, sino a preparar materiales para educación bilingüe.

Avances y limitaciones

En la MEIB se puede establecer avances y también algunas limitaciones que requieren ir superando paulatinamente. Entre los avances se puede mencionar que se están formando docentes de las nacionalidades: kichwa, shuar, achuar, wao, tsa'chi, chachi y a'i, en la enseñanza aprendizaje con consciencia cósmica, semiótica y lingüística. A pesar de las dificultades en el acceso al internet por parte de los estudiantes, la modalidad en línea ha permitido que docentes de las diferentes nacionalidades hayan podido acceder a un posgrado con un programa que ha privilegiado la pedagogía de las ciencias.

El comentario recurrente de docentes de la MEIB, que han dado clases en otras maestrías, inclusive, en otras universidades, es que los estudiantes asisten puntualmente a las clases, hacen preguntas a los docentes y comentan sobre los temas que se están tratando. Esto muestra que se ha logrado despertar la curiosidad por aprender, a pesar de haber estado durante bastante tiempo bajo los esquemas rígidos que el Ministerio de Educación impone a los docentes. Se aspira que —con la formación en las ciencias y en la pedagogía ad-

quirida durante la MEIB— se sientan más libres para desarrollar iniciativas pedagógicas con sus estudiantes.

Entre las limitaciones, se tiene la escasez de materiales en lenguas indígenas. La ciencia indígena recién se está escribiendo. Por eso, al mismo tiempo que avanza la maestría se ha tenido que ir escribiendo y sistematizando materiales sobre las ciencias ancestrales.

Por otra parte, los estudiantes ingresaron a la MEIB con limitaciones en la redacción. Esto ha incidido, en algunos casos, en la demora en la culminación del trabajo de titulación. Así, algunos estudiantes, en lugar de comenzar la redacción de sus trabajos a partir de sus aprendizajes, observaciones, etc., redactan tomando ideas sueltas de otros autores. Superar esta inseguridad en algunos maestrantes no ha sido tarea sencilla. Sin embargo, se ha conseguido que todos paulatinamente alcancen, al final un nivel de competencia escrita satisfactorio.

En cuanto al costo de la maestría es de 3000 USD. Si pagan de contado les descuentan el 10 %. Los que no pueden pagar de contado, que son la mayoría, pagan en cuotas mensuales. En las tres primeras cohortes el pago fue en doce cuotas. Pero en la cuarta cohorte el pago es en solo once cuotas. La primera cuota es muy alta, es el 30 % del costo total. Esto ha traído una disminución en la matrícula, pues de 46 inscritos solo se han matriculado 18. Se espera que para el próximo año se busque una alternativa para facilitar el ingreso de más aspirantes. Es necesario considerar que los maestrantes que laboran como docentes perciben un sueldo que bordea los 800 USD y suelen ser cabezas de familia.

Perspectivas de la MEIB

En los aspectos social y político, se aspira a que los posgraduados en MEIB contribuyan a posicionar la EIB entre los actores sociales de esta: padres de familia, docentes, estudiantes, líderes y autoridades educativas. Con más confianza en las potencialidades de las lenguas indígenas y de los conocimientos propios de las culturas, puede superarse la ideología de que lo extranjero es siempre lo mejor.

En el aspecto científico, la MEIB está despertando la curiosidad por la investigación de la ciencia y sabiduría ancestrales. Igualmente se prevé que contribuirá a un cambio paulatino en la valoración de las ciencias ancestrales y a la mejora pedagógica en la enseñanza de las ciencias tanto ancestrales como de otras culturas en forma complementaria. Se espera que los graduados sean agentes de promoción y sistematización de las ciencia y sabiduría ancestrales.

En el campo pedagógico, este se está enriqueciendo con la generación de la consciencia cósmica, semiótica y lingüística en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Esto permitirá que los estudiantes, desde la educación básica sigan desarrollando la curiosidad por comprender cómo se han construido las ciencias mediante procesos de abstracción. En varias clases se ha usado el "translingüismo", que consiste en manejar diferentes lenguas para explicar mejor los conceptos en los procesos de aprendizaje. En las sustentaciones de sus trabajos de titulación, los alumnos, en diverso grado, han utilizado la lengua propia. Para los miembros del tribunal que no hablan la lengua de la nacionalidad respectiva, se acompañaron las exposiciones con materiales icónicos y también algunas expresiones apropiadas para que pudieran seguir el hilo de la exposición.

Finalmente, en el campo cultural, se aspira a que los docentes indígenas graduados en la MEIB cultiven y promuevan el bilingüismo en las comunidades, que promuevan las ciencias y las lenguas ancestrales, que haga uso de la consciencia cósmica para ubicar a los seres humanos como un fractal de la naturaleza y que la consciencia semiótica y lingüística les permita facilitar la comprensión de los procesos de abstracción y el manejo de códigos científicos.

Conclusiones

No existe todavía una ciencia completamente universal. La arrogación de que los conocimientos de los europeos y norteamericanos son la ciencia universal no tiene asidero. Es una ideología. Recién algunos aspectos del conocimiento están universalizándose.

Por tanto, el prejuicio de que las ciencias de Occidente son universales debe ser revisado.

La autoridad educativa ecuatoriana ha tratado de mejorar la educación del país importando ideas extranjeras, sin ver si son convenientes o no para nuestra realidad. El Ministerio de Educación, por ejemplo, pretendió solucionar los problemas de aprendizaje incrementando días de clase en el año y horas de clase en la semana, y copiando modas como las pruebas de opción múltiple. Esto ha causado una disminución en la lectura comprensiva y dificultades en el gusto por escribir.

Para la solución de los problemas de aprendizaje en los establecimientos educativos se deben tomar en consideración las causas específicas. Así, por ejemplo, los problemas no están en las matemáticas superiores, sino en la metodología memorística y mecánica usada en los dos primeros años de la educación básica. Hay una divergencia entre la lógica del conteo a nivel oral y su representación en el lenguaje escrito.

Así, la educación debe tomar en cuenta la cultura de los estudiantes, las potencialidades y limitaciones de los recursos del país. La explicación de los conceptos debe partir de situaciones pedagógicas en un mundo concreto de cuatro dimensiones y, paulatinamente, llegar a la abstracción pura de cero dimensiones. Todo ello se espera lograr como habilidades pedagógicas en los egresados de la MEIB.

Referencias bibliográficas

Álvarez, C. y Montaluisa, L. (2012). Educación, currículo y modos de vida: referentes para la construcción del conocimiento. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (13), 270-293. https://bit.ly/3F6IZS8

Celi, E. (2019, 29 de julio). Prometeo el programa que movilizó académicos de España y Venezuela al Ecuador. *Primicias*. https://bit.ly/4bnBJNH

El Comercio. (2015, 30 de mayo). La vertiginosa era de Podemos y los "think tank" españoles en Quito. https://bit.ly/3F5Yqd8

Estrella, E. (1998). *El pan de América: etnohistoria de los alimentos aborígenes del Ecuador*. FUNDACYT.

Farfán, M. (2008). Experiencia del Programa Académico Cotopaxi, formación en educación intercultural bilingüe en la Universidad Politécnica Salesiana (Ecuador). En D. Mato (coord.), *Diversidad cultural e interculturalidad en la educación superior: experiencias en América Latina* (pp. 285-296). Iesalc; UNESCO.

Granda, S. e Iza, A. (2012). Los salesianos, la educación superior y los pueblos indígenas: el caso del Programa Académico Cotopaxi. En VV. AA., *Misiones, pueblos indígenas e interculturalidad* (pp. 645-670). Abya-Yala. https://bit.ly/43oQ1fa

INEVAL. (2023). *Informe nacional de resultados Ser Estudiante*.

Montaluisa, L. (2010). *Taptana Montaluisa*. DINEIB; SUBSEIB; Ministerio de Educación.

Plan V. (2020, 2 de marzo). *El dudoso legado intelectual del programa prometeos del correísmo*. https://bit.ly/3QNkfRr

Quishpe, M. (2019). *Educación superior, pueblos indígenas e interculturalidad: Escuela de Educación y Cultura Andina*. UASB-Ecuador.

Sarango, F. (2008). La experiencia de la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas "Amawtay Wasi". En D. Mato (coord.), *Diversidad cultural e interculturalidad en la educación superior: experiencias en América Latina* (pp. 265-274). Iesalc; UNESCO.

Ulloa Tapia, C. (2023). ¿Hacia dónde va la educación superior? Dilemas y transformaciones en Ecuador. En P. Crespo Coello (coord.), *Hacia dónde va la educación superior: el caso del Ecuador* (pp. 16-58). ESQUEL. https://bit.ly/3QJUnWE