

EL PROYECTO HOMOGENEIZADOR DE LA EDUCACIÓN EN EL ECUADOR

Ángel Japón Gualán

Resumen

El presente ensayo busca aportar en el debate de la pedagogía latinoamericana analizando las categorías de: igualdad social, igualdad escolar, posición docente e identidad-diferencia. Así mismo, se pasará revista a las decisiones políticas y pedagógicas para conseguir la igualdad social. La tesis que pretendo defender es: la igualdad social y la igualdad escolar es la doble cara de la homogeneización en el Ecuador. Una de las conclusiones que establece este trabajo es que, a través de la implementación de la educación intercultural bilingüe en el Ecuador, se logró la igualdad social, pero paradójicamente, modificando el habitus y transformando la identidad del niño, joven indígena, al parecer, en un ser, que piensa y hace como blanco/mestizo.

Abstract

This essay seeks to contribute to the Latin-American pedagogy debate by analyzing the following categories: social equality, school equality, teacher position and identity-difference. Likewise, political and pedagogical decisions that aim at achieving social equality, will be taken into consideration. The thesis that I pretend to defend is that social equality and school equality is the double-sided element of the homogenization process in Ecuador. One of the conclusions that this text establishes is that, through the implementation of bilingual intercultural education in Ecuador, social equality was achieved, but, paradoxically, this was done by modifying the habitus and transforming the identity of the indigenous child and youngster into a, seemingly, being who thinks, and acts as a white/mestizo.

Revista de divulgación de experiencias
pedagógicas MAMAKUNA
N°4 – Mayo/agosto 2017
ISSN: 1390-9940
p. 78-85






Palabras claves: Igualdad social; igualdad escolar; homogeneización.

El ensayo pretende analizar un tópico debatido en la pedagogía latinoamericana: igualdad social-igualdad escolar, sin embargo, las miradas de (Dussel, 2004; Serra, 2003; Southwell, 2006; Southwell & Vassiliades, 2014; Vassiliades, 2013; Tenti Fanfani, 2006; Terigi, 2008) están enfocadas en ver este tópico relacionado con las condiciones de pobreza, injusticia en que viven los estudiantes de los sectores rurales. Este trabajo busca aportar en el debate desde el estudio de los sistemas de educación creados por el Estado del Ecuador para poblaciones indígenas. La tesis que pretendo defender es: la igualdad social-igualdad escolar es la doble cara de la homogeneización en el Ecuador. Los elementos que servirán para argumentar esta posición son: perspectivas teóricas en exploración; decisiones políticas y decisiones pedagógicas para la igualdad social; los debates en torno a conceptos de identidad-diferencia. Empecemos:

Con respecto a las perspectivas teóricas vamos a describir dos líneas. La una planteada por Dussel (inclusión-exclusión) y la otra de Southwell & Vassiliades (posición docente), categorías que cuestionan la idea directriz igualdad social-igualdad escolar. Partamos de las preguntas que hace Dussel ¿en qué sistema escolar queremos incluir a todos? ¿No es acaso la organización actual de la escuela la que ha producido buena parte de las exclusiones? ¿Cómo puede re-examinarse esta institución, conservando el sueño de educar a todos pero evitando reproducir las mismas injusticias? (2004). Las interrogantes planteadas por Dussel tocan la herida, pues, el proyecto moderno traducido de los metarelatos de la Revolución Francesa (libertad, igualdad y fraternidad), al parecer a nombre de la igualdad se excluyó o incluyó el proyecto de Estado-nación implementados en la colonización y el periodo republicano Latinoamérica. “Las nociones de “libertad” e “igualdad” fueron definidas de tal forma que han llevado a la obediencia y la exclusión sociales” (Dussel, 2004, p. 306).

Dussel citando a Popkewitz (1991), nos dice que “la cuestión de la inclusión es un proyecto político fundamental en sociedades que han excluido sistemática y categóricamente a grupos sociales” (2004, p. 306). En el caso del Ecuador, por ejemplo, tanto en la colonización, la república y en tiempos de dictadura, los indígenas y negros fueron sistemáti-



En las escuelas los docentes fieles al legado del Estado debían obligar a hablar español, despojar el habitus inculcado para incorporar otro ajeno a la propia realidad.

camente incluidos pero despojados de su identidad y cultura. La consigna de civilizar al bárbaro de Sarmiento en el Ecuador fue llevada como bandera de lucha. “desde la Colonia hasta los momentos actuales, el lenguaje y la política del blanqueamiento y la blancura (...) han reinado tanto en el Ecuador como en sus países vecinos” (Walsh, 2009, p. 25).

El General Rodríguez Lara¹ entendió que era necesario esta intervención del Estado porque “todos nos hacemos blancos cuando aceptamos los retos de la cultura nacional”. Así mismo, el novelista Gustavo Alfredo Jácome expresa en su novela *Por qué se fueron las garzas* (1978) la incomodidad de ser mestizo “en disfraz de blanco, en permanente sanjuán. Ridículo en sus poses de blanco. Insoportable en alardes de blanco, con apellido robado, con chaqueta y botines alquilados” (p.80). En tiempos de la colonia o república el proyecto de estado-nación olvidó al subalterno o intentó eliminarlo porque era símbolo de pobreza y atraso para la modernización del estado.

La escuela moderna fiel al proyecto de Estado-nación implementó políticas como aquella en la que todos, bajo la santa ley de la equidad, reciban el mismo vestuario, la misma alimentación, la misma instrucción, el mismo cuidado. Los niños, educados en las “casas de la igualdad” - como se llamaría a estas instituciones educativas - serían los perfectos ciudadanos de la nueva sociedad. (Dussel, 2004, p. 308).

Tal proyecto en el caso del Ecuador sigue hasta la actualidad en tiempos donde la pedagogía contemporánea debate sobre la diferencia, la diversidad, existiendo una Constitución y una Ley Orgánica de Educación Intercultural que en

el discurso promueve el re-conocimiento del subalterno, pero ¿Qué pasa con la inclusión?

El movimiento de inclusión supone la integración en un “nosotros” determinado, ya sea la comunidad nacional o un grupo particular (clase social, minorías étnicas, “niños discapacitados”, “niños en riesgo”). Este “nosotros” siempre implica un “ellos” que puede ser pensado como complementario o como amenazante, o aún ser invisible para la mayoría de la gente (Dussel, 2004, p. 308).

En el Ecuador este nosotros significó olvidar o anular al subalterno. Desde una lógica multiculturalista implementada en la década de los noventa, implicó aquello de “te respetamos y toleramos pero aquí en la escuela hablas español, estudias los conocimientos de la ciencia occidental, y utilizas el uniforme”. Desde esta perspectiva, podemos decir que tanto la identidad nacional como los imaginarios de la sociedad ecuatoriana, han sido construidos a partir de la negación. No me refiero aquí a una autonegación indígena o negra solamente, sino a la de la propia sociedad mestiza que se “vacía de todo contenido y se convierte en negación de cualquier especificidad sociocultural” (Espinosa, 2000, p. 219). De esta manera, nos dice Walsh, el desgarramiento nacional mostró sus claros designios racistas y coloniales, designios que se encuentran en las palabras no tan lejanas del contemporáneo literato ecuatoriano Fernando Tinajero (1972):

¿Podemos decir que nosotros, los “hombres cultos”, los mestizos de la ciudad, formamos parte de una misma nación con los salasacas o los otavalos? No. Rotundamente no. Ellos son nuestros conciudadanos, pero no nuestros conacionales (Silva, 1989, p. 419).

Perspectiva similar expresa, en 1956, el conocido literato del Grupo de Guayaquil, Alfredo Pareja:

Olvídense pasados detenidos -indios y españoles del siglo XVI- no se piense que sólo territorio y lengua forman nación ni peculiar contribución de cultura al mundo... Es por esto, que en este sentido, los americanos de habla española estamos mucho más cerca de los brasileros que hablan portugués, que de los indios supervivientes o de los españoles de la península (En Silva, 1989, p. 487).

La inclusión en el caso del Ecuador llevó a prácticas racistas que se reprodujeron en todo el sistema. En las escuelas los docentes fieles al legado del Estado debían obligar a hablar español, despojar el *habitus* inculcado para incorporar otro ajeno a la propia realidad, produciendo vergüenza de ser lo que se es o argumentando que su retraso intelectual es debido a su condición de ser subalterno. Recuerdo como mi profesor de sexto de básica (década de los ochenta) en la clase de matemáticas les gritaba a mis compañeros indígenas saraguros diciéndoles: tontos, *mushpas*, *mamarracho*, *atopas*, y como no podían resolver el ejercicio, les terminada golpeando en las manos con la regla, jalando de las orejas y golpeando la cabeza contra el pizarrón. El dispositivo pedagógico (“conjunto de elementos que articulados y ensamblados de una manera específica tienen a producir una determinada acción que genera un determinado resultado” (Grinberg & Levy, 2009, p. 15)), estaba orientado en el caso de mi profesor a sacar del atraso en que vivían mis compañeros, su actuación estaba justificada porque estaba siendo fiel al proyecto de modernización.

Ahora describamos de una manera sucinta la categoría de posición docente: Todo trabajo docente debe tener una posición. Por ejemplo el profesor en su praxis tiene que planificar una clase, esta acción implica tomar varias decisiones desde qué modelo

pedagógico-didáctico y contenido se va trabajar, qué proceso metodológico, qué recurso se empleará, finalmente cómo evaluar y manejar la diversidad en el aula. La posición está cruzado por discursos y trayectorias de formación. Estas decisiones sin duda tienen que ver con la posición que el docente toma frente a algo que realiza todos los días.

¿Qué es la posición docente? “Se refiere específicamente a los múltiples modos en que los sujetos enseñantes asumen, viven y piensan su tarea, y los problemas, desafíos y utopías que se plantean en torno de ella” (Southwell & Vassiliades, 2014, p. 4). Así mismo, Vassiliades citando a Southwell manifiesta que “se funda en la idea de

¿Qué es la posición docente?
Se refiere específicamente a los múltiples modos en que los sujetos enseñantes asumen, viven y piensan su tarea, y los problemas, desafíos y utopías que se plantean en torno de ella.



Igualdad

que la enseñanza supone el establecimiento de una relación con la cultura que no está situada en coordenadas predefinidas, fijas y definitivas” (2013, p. 6). Por otro lado, la posición

una relación con los otros expresada en el establecimiento de vínculos de autoridad y fundada en concepciones respecto de qué hacer con las nuevas generaciones –y el derecho de ellas a que la cultura les sea pasada por las anteriores generaciones- que poseen también un carácter dinámico e histórico (Vassiliades, 2013, p. 6).

Es decir, la posición debe dar cuenta de la ruptura generacional y de la influencia del adulto sobre los estudiantes. En definitiva

la construcción de una posición docente implica formas de sensibilidad y modos en que los maestros y profesores se dejan interpelar por las situaciones y los “otros” con los que trabajan cotidianamente, como así también por las vías a través de las cuales intentan “ponerse a disposición” desarrollan su trabajo de enseñanza y prefiguran vínculo que no están previamente establecidos sino que se construyen en la relación (Southwell & Vassiliades, 2014, p. 4-5).

Antelo manifiesta que toda acción educativa involucra un vínculo, por ejemplo frente al problema de igualdad social versus la igualdad escolar, el docente debe tomar partido, esta apuesta “supone la construcción histórica y social de miradas acerca de los problemas educacionales a los que se enfrentan los docentes y el papel que la enseñanza podría desempeñar en su posible resolución” (Vassiliades, 2013, p. 6). En el caso ecuatoriano está claro que la posición del docente es remediar el problema de la desigualdad social a través de la igualdad escolar “como el proyecto que llevaría hacia la libertad, la verdadera, la de los ricos y los pobres, haciéndolos

iguales” (Puiggrós, 2015, p. 43). Algo así como que las estructuras sociales se re-acomodan por obra y gracias del trabajo docente en las escuelas.

Una vez planteado el marco de referencia pasemos a analizar las decisiones políticas y pedagógicas llevadas a cabo en nombre de la igualdad social frente a la igualdad escolar. ¿Cómo resolvió el estado ecuatoriano el problema de igualdad social frente a la igualdad escolar? Es una pregunta difícil de responder. Intentaré hacer una periodización sucinta buscando respuestas. En la época colonial (1824-1832) los pueblos originarios fueron reducidos a la condición de *indios*, eliminando la diversidad cultural que existía en Abya-Yala. Además, surgieron nuevos grupos socio-culturales subordinados: negros-mestizos. La educación (lectura-escritura) sólo estaba permitida para autoridades indígenas, se implementó formación artesanal para mestizos y blancos pobres. En cambio, a la universidad solo podían ingresar los varones españoles. Entonces, en esta época la educación era un privilegio de pocos.

En la época republicana, el estado se hace cargo de la instrucción pública, sin embargo, desde la primera constitución de 1830 hasta la de 1998 el Estado no reconoce la diversidad cultural³ que existe en el Ecuador, es decir “desde esta realidad se concibió un Estado con normas y leyes homogéneas y excluyentes. Esto resultó en la creación de instituciones públicas regidas por políticas del mismo tipo” (Kowii, 2011, p. 19). A esto hay que agregar que el Estado encargó la educación del sector rural a la iglesia y la hacienda

cuya misión sería conseguir dos objetivos fundamentales: a) incorporar a la población dentro de la cultura mestiza a través de la enseñanza de la lengua castellana y el cambio de su vestimenta, b) homogenizar la diversidad cultural y consolidar el Estado-Nación (Zaruma, 2004, p. 27).

¿Qué pasó en la década de los noventa? ¿Por qué se dio este cambio en el imaginario del estado-nación? Podemos urdir varias respuestas. Después de siglos de racismo, explotación a los indios el 4 de junio de 1990 se realizó el primer levantamiento indígena, liderado por la CONAIE⁴ que paralizó al país por más de dos semanas. Este acontecimiento “produjo un escenario vivo de múltiples posibilidades” (Cáceres, 2001, p. 26). Sin duda este hecho histórico cambió los imaginarios construidos hasta ese entonces entorno al subalterno. Este triunfo político, sin embargo, fue la cosecha de dos lideresas indígenas que nacieron

Es indudable que la pedagogía latinoamericana debe aportar en este sueño de un mundo donde quepan todos/as.

en el siglo XIX y fallecieron en los albores del siglo XX y XXI. Dolores Cacuango y Transito Amaguaña. El primer levantamiento no hubiera sido posible sin el proceso organizativo que se consolidó a partir de la década del 20 y 30, pues, “empezó a surgir en el Ecuador un pensamiento indigenista de corte socialista; éste impulsó la consolidación de organizaciones clasistas” (Zaruma, 2004, p. 18).

Este levantamiento provocó enfrentamientos en Loja, Cañar, Azuay, Chimborazo, Tungurahua, e Imbabura con armas, palos, machetes de mestizos, policías y militares contra indígenas que se habían tomado la vía principal del país. Por primera vez el subalterno se revela con fuerza y demuestra que tiene capacidad organizativa y además propuesta. Las exigencias del movimiento indígena se enfocan en: educación, tierra, un modelo de estado multilingüe, plurinacional e intercultural y una economía sustentada en la distribución equitativa de los recursos.

De las propuestas planteadas voy a describir la educación. Para la década de los noventa el país contaba con dos sistemas de educación públicas: La Hispana y la Intercultural Bilingüe. En los dos sistemas se implementaba un sólo currículo, como eran tiempos de neoliberalismo y ajuste estructural, la educación no era gratuita, los padres de familia debían pagar una cuota por la matrícula. ¿Por qué el estado-nación blanco mestizo creó dos sistemas de educación? ¿Cómo se resolvió el problema de la inclusión, exclusión, la igualdad social y escolar? El movimiento indígena exigió al Estado un sistema de educación por el proceso sistemático de racismos que eran objeto los niños/as indígenas, y porque la formación recibida por los profesores en los institutos pedagógicos y las universidades sus conocimientos estaban alejados de la realidad cultural en que vivían los estudiantes indígenas. La lideresa indígena Tránsito Amaguaña nos comenta que

cuando daba ¡Buenos días!, el escribiente, un tal Amador Villalba estaba ahí. -¡Longa, india, longa, mocosa malcriada! ¿Por qué dais los buenos días? Para ustedes: bendito alabado ¡Eso sabía ser! Para indios no pertenece; para indios no es esa ley” (Rodas, 2007, p. 22-23).

Parafraseando a Zaruma podemos decir que los indígenas no tenían derecho a la educación y cuando fueron incluidos no tomaban en cuenta sus características culturales, debido a que el sistema tenía una visión monocultural (2004).

Hipotéticamente, puedo decir que con el MOSEIB, el Estado logró incluir a la población al proyecto de Estado-nación blanco mestizo, porque finalmente hay un intento por aportar en el campo de la pedagogía y la didáctica y poner en el centro del proceso de aprendizaje al niño/a indígena.

En este contexto, el movimiento indígena exigió al Estado un sistema de educación manejado por los propios indígenas. De esta manera se implementó en el país el Modelo de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB), que tuvo vigencia desde 1988 hasta el 2010. En la actualidad hay un solo sistema denominado Educación Intercultural Bilingüe.

¿El estado resolvió el problema de la exclusión, la igualdad social y escolar? Aparentemente se resolvió el problema, sin embargo, el MOSEIB lo que hizo en términos de contenido es traducir a los idiomas -Quichua y Shuar- los contenidos de la ciencia occidental. En otras palabras, ahora el niño indígena aprende la cultura occidental en su propio idioma. Creando nuevamente un alejamiento de su propio *habitus*. El MOSEIB no establecía con claridad en qué modelo pedagógico está anclado su propuesta, las estrategias metodológicas, los recursos y el material didáctico, podemos decir que fue novedoso para su tiempo, además ONG's internacionales (Instituto Lingüístico de Verano, Misión Andina, Care, Plan Internacional y la GTZ) inyectaron fuertes cantidades de recursos al estado para financiar procesos de capacitación y programas de grado-postgrado dirigidos a indígenas y negros que trabajan en el sistema, trabajos de tesis de postgrado de (Zaruma, 2004; Quishpe, 2015; Conejo, 2013;. Yumisaca, 2010; Japón, 2012; Yumi, 2008; Chisaguano, 2003), haciendo análisis desde distintas perspectivas sobre las ventajas y desventajas del modelo y su proceso de implementación. Las investigaciones señaladas realizaron la valoración del MOSEIB entre los periodos 1988-1998 y 1999-2010.

Volviendo a nuestro punto, el estado aparentemente logró la inclusión de una población (la indígena) que por siglos había sido relegada al derecho de

educarse. Pero esto creó en el país una polarización y estereotipos, pues al haber una educación para mestizos y otra para los indígenas, las comparaciones estaban siempre al orden del día. Por ejemplo: Era común escuchar en la conversación de los padres de familia que la escuela de la ciudad era mejor porque ahí enseñaban español, en cambio en la escuela de la comunidad los chicos no aprendían nada. En otras palabras, al implementar dos sistemas de educación se configuró en el imaginario -todavía colonial-, que el sistema hispano era mejor en comparación con el bilingüe. Lógicamente, esto también llevó a seguir desarrollando actitudes racistas de ida y vuelta.

Hipotéticamente, puedo decir que con el MOSEIB, el estado logró incluir a la población al proyecto de estado-nación blanco mestizo, porque finalmente hay un intento por aportar en el campo de la pedagogía y la didáctica y poner en el centro del proceso de aprendizaje al niño/a indígena. Los dispositivos pedagógicos utilizados por los propios profesores indígenas aparentemente terminaron modificando el *habitus* del estudiante indígena, alejándolo de su contexto cultural. Ahora, el niño/a indígena parece que piensa como blanco-mestizo, es decir, el estado logró la homogenización en nombre de la igualdad escolar. La igualdad social no es posible porque el estado debe sortear problemas estructurales que no pueden ser resueltos por el profesor en el aula de clase.

Ahora pasemos analizar los debates en torno a conceptos identidad-diferencia

Uno de los propósitos del sistema de educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador fue “fortalecer la identidad cultural y la organización de los pueblos indígenas” (ME, 2007, p. 13). ¿Por qué? Como dice Kowii “la vergüenza de ser lo que se es y la inseguridad identitaria siguen afectando a la mayoría de la población india, mestiza y afrodecendiente de nuestro país” (2011, p. 11). Esta afirmación puede ser fuerte pero en el caso del Ecuador todavía persiste. Es común escuchar “indiecito”, “runita”, “cholo”, “mitayo”, “cusni”, “cuscungo”, “esos naturalitos”, “cañarejos”, “saraguro”, “primo” -en el sentido medio monos- “rocoto”, “trabajas como negro”, son algunos de los calificativos que se siguen diciendo, pensado con respecto al otro -subalterno-. Esto ha provocado, parafraseando a Sánchez-Parga (2013)

que el subalterno se encuentre sujeto a dos dinámicas opuestas: o bien integrado pero discriminado en su diferencia, o bien asimilado por una eliminación de su diferencia; por eso la educación, siguiendo a Vassiliades, tiene “una mirada negativa respecto del contexto del que proviene el alumno, considerado peligroso, amenazante, inferior y, en todos los casos, necesario de ser eliminado en tanto elemento integrante de la “barbarie” (2013, p. 17). Entonces, el MOSEIB al parecer cumplió con el proyecto de modernización implementado por el estado ahora en su propio idioma para que deje de ser mitayo y se transforme en un ciudadano.

En conclusión, pienso que el tema de la igualdad social y escolar exige abrir el debate a otras miradas epistémicas. Los Charikayak⁵ (2009) nos dicen con fuerza “somos indígenas. Nuestra lengua es perseguida. La temen por lo que dice y denuncia. La temen porque permite ver a la historia pasada. La temen porque en el hoy se revela. La temen porque denuncia un mañana”.

Es necesario desde una pedagogía latinoamericana partir de la diversidad existente, y cuestionar si la escuela debe “¿enseñar los saberes, o enseñar las formas que el hombre posee de conocer el saber?” (Colom, 2002, p. 9). Desde mi perspectiva y con todos los argumentos mostrados cabe enseñar cómo se puede conocer el saber diverso, plural, complejo que tiene el país desde y para sus epistemologías, sin embargo el Estado y en el caso del Ecuador, el Ministerio de Educación ha implantado al parecer un modelo disciplinario, unicultural que modela la forma de *ser*, *pensar* y *hacer* de los estudiantes borrando simuladamente la diversidad.

Es indudable que la pedagogía latinoamericana debe aportar en este sueño de un mundo donde quepan todos/as. Es necesario una educación para todos pero estableciendo la igualdad de condiciones. Entonces, la salida es un sistema abierto, complejo, vital intercultural porque la interculturalidad es un proyecto político y ético que exige este mundo globalizado para urdir según B de Sousa Santos, una inter-versidad de conocimientos, técnicas, tecnologías, vías de conocimiento o procesos cognitivos, visiones y sentidos de la vida, formas de *ser* y relacionarse con la vida para tejer nuevas cosmo-vivencias que redefinan la conciencia del ser humano. La interculturalidad es necesaria para poder ser, porque si no, como dice Fornet-Betancourt, hoy pensamos y actuamos fundamentalmente desde las referencias de una cultura dominante del saber que nos conduce al saber que deberíamos saber.

REFERENCIAS

- Antelo, E. (2005). *Notas sobre la incalculable experiencia de educar*. Recuperado de <http://www.estanislaooantelo.com.ar/files/incalculablecem.pdf>
- Cáceres, M. (2001). *El cuento de la fratria*. Guaranda: UEB / Abya Yala.
- Charijayak. (2009, Mayo 14). *Somos el color de la tierra*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=6-YT0iYRFyo&list=RD6-YT0iYRFyo#t=185>
- Chisaguano, S. (2003). *La participación de las organizaciones indígenas del Ecuador en la institucionalización del sistema de educación intercultural bilingüe*. Tesis no publicada. Quito: FLACSO.
- Colom, A. (2002). *La (de) construcción del conocimiento pedagógico. Nuevas Perspectivas en teoría de educación*. Barcelona: Paidós.
- Conejo, A. (2013). *Propuestas y análisis de una malla curricular alternativa para el bachillerato intercultural bilingüe en el colegio San Juan de Ilumán de la provincia de Imbabura*. Tesis no publicada. Quito: UASB.
- De Sousa Santos, B. (2006). *Conocer desde el sur. Para una cultura política emancipatoria*. Lima: Programa de Estudios sobre Democracia y Transformación Global / Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales / Unidad de Post Grado.
- Espinosa, M. (2000). *Los mestizos ecuatorianos y las señas de identidad cultural*, Quito: Tramasocial.
- Fornet-Betancourt, R. (2001). *Transformación Intercultural de la Filosofía*, Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer.
- Japón, A. (2012). *La uniculturalidad del pensamiento lógico racional del sistema de educación en la unidad educativa "Celina Vivar"*. Tesis no publicada, Cuenca: Universidad de Cuenca.
- Kowii, A. (Coord.) (2011). *Interculturalidad y diversidad*. Quito: Corporación Editora Nacional.
- ME. (2007). *Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB)*. Quito: ME.
- Puiggrós, A. (2015). *De Simón Rodríguez a Paulo Freire. Educación para la integración latinoamericana*. Buenos Aires: Colihue.
- Quishpe, M. (2015). *De la reflexión sobre el otro al diálogo y reflexión con el otro en espacios uni-versitarios. La experiencia de la Escuela de Educación y Cultura Andina 1992-2005*. Tesis no publicada. Quito: UASB.
- Rodas, R. (2007). *Transito Amaguaña. Su testimonio*. Quito: Crear Gráfica.
- Sánchez-Parga, J. (2013). *¿Qué significa ser indígena para el indígena? Más allá de la comunidad y la lengua*. Quito: Abya Yala/ Universidad Politécnica Salesiana.
- Silva, E. (1989). *El terrigenismo: opción y militancia en la cultura ecuatoriana*. En selección de Tinajero, F. *Teoría de la cultura nacional*. Quito: Banco Central del Ecuador / Corporación Editora Nacional.
- Southwell, M. & Vassiliades, A. (2014). "El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas". *Revista Educación, Lenguaje y Sociedad*, 11, p. 1-24.
- Tenti, E. (2007). "Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente". *Revista Educación y Sociedad*, 99, (28), p. 335-353.
- Vassiliades, A. (2013). *Posiciones docentes frente a la desigualdad social y educativa: sobre vínculos pedagógicos construidos en torno de la "carencia" cultural y afectiva*. Buenos Aires: s. ed.
- Yumi, J. (2008). *Aplicación del rediseño curricular de EIB en el sexto y séptimo nivel de educación básica del centro educativo experimental intercultural bilingüe "CEDEIB-Q" de San Roque, Quito, Pichicha*. Tesis no publicada. Quito: UASB.
- Yumisaca, J. (2010). *Análisis del Kukayu pedagógico del área de matemáticas del séptimo nivel, desde la perspectiva de la teoría del aprendizaje significativo: El caso de CECIB "Pedro Moncayo" de la comunidad de Santa Lucía, parroquia Tixán, cantón Alausí, provincia de Chimborazo del año lectivo 2009-2010*. Tesis no publicada. Quito: UASB.
- Zaruma, O. (2004). *Impacto del modelo educativo intercultural bilingüe en la provincia de Bolívar. El caso de las comunidades de Cachisagua y Rodeopamba*. Tesis no publicada. Quito: FLACSO.

NOTAS

- Dictador militar del Ecuador (1972-1976), conocido por su retórica nacionalista y por los lazos que intentó propagar entre la nación, la economía y las fuerzas armadas.
- Salasacas y Otavaleños son pueblos de la nacionalidad Quichwa que viven en la sierra ecuatoriana.
- El Ecuador, es un país multilingüe y plurinacional, en el que cohabitan las nacionalidades: Awa, Epera, Chachi, Tsa'chi, Kichwa, A'i (Cofán), Pai (Secoya), Bai (Siona), Wao, Achuar, Shiwiar, Shuar, Sapara y Andwa. En razón de su existencia y el derecho consuetudinario, cada nacionalidad tiene derecho a contar con su propia educación. Estas nacionalidades conviven con los descendientes de las culturas: Valdivia, Huancavilca, Manta, Yumbo; y, los pueblos Afroecuatoriano, Montubio y Mestizo (ME, 2013, p. 13).
- Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE).
- Grupo folklórico de Otavalo-Ibarra, Ecuador.

Ángel Japón Gualán

Indígena Saraguro. Profesor de la Universidad de Cuenca. Coordinador de Investigación, Maestría en Educación mención Desarrollo del Pensamiento.
angel.japon@ucuenca.edu.ec