

ISSN 2953-6375

Mayo, 2025

[Boletín No. 10]

MIRADAS CONVERGENTES: LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN EL ECUADOR



[Boletín No. 10]

**MIRADAS
CONVERGENTES:
LA EDUCACIÓN
INTERCULTURAL
BILINGÜE EN
EL ECUADOR**

MIRADAS CONVERGENTES: LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN EL ECUADOR

©© Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0)

ISSN: 2953-6375

Boletín n.º 10: mayo, 2025

Universidad Nacional de Educación del Ecuador (UNAE)

Rebeca Castellanos Gómez

Rectora

Graciela de la Caridad Urías Arbolaez

Vicerrectora Académica

Virginia Gámez Ceruelo

Vicerrectora de Investigación, Innovación y Posgrado

Observatorio UNAE

Alexander Antonio Mansutti Rodríguez

Director

Michelle Estefanía Arias Sinchi

Briggith Katerine Pinos Reyes

Técnicas de investigación

Alexander Antonio Mansutti Rodríguez

Juan Carlos Brito Román

Carlos María Paucar Pomboza

Fausto Fabricio Quichimbo Saquichagua

Mario Enrique Yautibug Chimbolema

Ángel Abraham Azogue Guaraca

José Antonio Duchi Zaruma

Josué Villarreal Puga

Gladys Cochancela Patiño

Patricio José Narváez

Michelle Estefanía Arias Sinchi

Briggith Katerine Pinos Reyes

Autoría

Dirección de Publicaciones y Fomento Editorial

Guillermo Morán Cadena

Director

Tatiana León Alberca

Especialista de publicaciones

Anaela Alvarado Espinoza

Diseñadora y diagramadora

Antonio Bermeo Cabrera

Ilustrador

Leonardo López Verdugo

Corrector de estilo

Fotografía de portada: Fragmento del mural Amaru realizado por el Elenco de Artes Visuales de la Dirección de Culturas UNAE dirigido por la Mgtr. Laura Bernarda Guamán.

editorial@unae.edu.ec

www.unae.edu.ec

Teléfono: (593) (7) 370 1200

Parroquia Javier Loyola (Chuquipata)

Azogues, Ecuador


Contenido

Introducción a la Educación Intercultural Bilingüe.....	6
De Dolores Cacuango a la Educación Intercultural Bilingüe	18
Estructura organizativa de la Secretaría de Educación Intercultural Bilingüe y la Etnoeducación	29
Las instituciones de la Educación Intercultural Bilingüe	39
Metodología.....	46
La mirada de los actores educativos: entrevista a viceministro de Educación	48
La mirada del Consejo Plurinacional y los coordinadores pedagógicos del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe y la Etnoeducación	62
Cifras de la Educación Intercultural Bilingüe.....	77

Información en cifras

Recorrido histórico de la SEIBE	Muestra del estudio por zona educativa	Dominio de alguna lengua indígena
Niveles de organización de la gestión educativa en Ecuador	Percepción sobre la incorporación del MOSEIB	Percepción sobre la incorporación de la cosmovisión de los pueblos y nacionalidades en el MOSEIB
Paridad curricular entre el currículo intercultural y el currículo intercultural bilingüe	Pertinencia del MOSEIB por pueblo y nacionalidad	Percepción sobre la adecuación metodológica del MOSEIB
Estructura institucional de la Secretaría del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe y la Etnoeducación	Uso del MOSEIB en el fortalecimiento de la lengua indígena	Percepción sobre la adecuación metodológica del MOSEIB según autoidentificación étnica
Guardianas de la Lengua	Uso del MOSEIB en el fortalecimiento de la lengua indígena	Uso de la lengua de la nacionalidad en el proceso educativo
Guardianas de los Saberes	Uso de la lengua de la nacionalidad en su institución actualmente	Incorporación de la lengua de la nacionalidad según el dominio lingüístico del docente
Instituciones educativas, estudiantes y docentes del SEIBE por zonas de planificación, período 2023-2024 inicio	Percepción sobre el uso de la lengua en la institución en la actualidad según su dominio lingüístico	Incorporación de la lengua de la nacionalidad según el tipo de texto disponible
Instituciones educativas, docentes y estudiantes del SEIBE, período 2023-2024 inicio y fin	Percepción sobre el uso del calendario vivencial por zonas educativas	Impacto percibido del MOSEIB en el uso de las lenguas
Instituciones educativas, docentes y estudiantes del SEIB, período 2023-2024 Inicio.	Tipo de planificación que entregan al distrito	Tipo de textos utilizados en los contextos educativos de EIB
Categorías de análisis de la perspectiva del viceministro de Educación	Tipo de planificación por su autoidentificación	Tipo de textos utilizados en los contextos educativos de EIB por autoidentificación étnica
Categorías de análisis de la perspectiva del Consejo Plurinacional	Calidad de recursos didácticos de acuerdo con las necesidades del sistema EIB	Aplicación de conocimientos ancestrales en la metodología del MOSEIB
Categorías de análisis de la perspectiva de los coordinadores pedagógicos	Cantidad de recursos didácticos y su pertinencia por tipo de IE	Competencias esenciales para docentes en instituciones de la SEIBE
Matrícula por año lectivo para la jurisdicción EIB	Relación de pertinencia entre la planificación curricular SEIB, lineamientos del Mineduc y necesidades de la comunidad educativa	Factores limitantes de la labor docente
Matrícula 2023 de estudiantes universitarios por grupo étnico	Nivel de instrucción y formación específica en EIB	



 Alexander Antonio Mansutti Rodríguez
alexander.mansutti@unae.edu.ec

Universidad Nacional de Educación, Ecuador

El poder es un universal social que actúa en todos los procesos de socialización. Sin importar la modalidad de sociedad, su complejidad o los valores éticos y estéticos que forman su cultura, el ejercicio del poder en una sociedad siempre está presente en los procesos que forman a las variedades de ser social que la caracterizan. A medida que las estructuras y necesidades sociales se hacen más complejas, el funcionamiento de las sociedades exige que las instituciones que ellas producen se hagan más elaboradas. La escuela, como espacio especializado de modelación social, no escapa a ello. Su peso creciente en la socialización de los seres contemporáneos es la confesión de que las familias, los sabios locales y las comunidades —como instrumentos modeladores de los individuos— ya no se bastan por sí solos para formar a aquellos que el contexto requiere.

En este marco, son necesarias las instituciones que cumplan con la labor de moldear a estos seres especializados en diferentes áreas y que se requieren para la reproducción social. Por la diversidad sociocultural del Ecuador, el sistema educativo ecuatoriano es extremadamente complejo como también lo es su subsistema que atiende a los niños de las comunidades donde prevalece la variedad cultural.

En este boletín 10, con un grupo de investigadores, nos hemos propuesto como objetivos fundamentales trabajar tanto el funcionamiento del subsistema regido por la Secretaría de Educación Intercultural Bilingüe y la Etnoeducación (SEIBE) del Ecuador como la relación que este subsistema establece con el resto del sistema educativo ecuatoriano. También se busca establecer los parámetros principales que le permiten o dificultan funcionar como parte del Sistema Nacional de Educación de este país y ubicar las circunstancias que determinan la calidad y eficiencia de su funcionamiento en algunos de sus aspectos principales. El objetivo consiste en identificar los problemas que perturban su funcionamiento y dificultan el logro de sus fines para que se puedan instrumentar políticas públicas que los faciliten.

Las alertas

El equipo de investigadores de la Universidad Nacional de Educación (UNAE) que analiza al sistema de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) somos todos profesionales de la educación y de profesiones afines que facilitamos asignaturas y hacemos investigación sobre la carrera para formar docentes de EIB. Nuestros docentes y alumnos recorren el país haciendo prácticas preprofesionales o investigando temas de interés. En nuestro desempeño hemos verificado —en tanto que investigadores y tutores de tesis de grado, que en el sistema ocurren, no podemos confirmar su cuantía— prácticas que no son adecuadas. **Por ejemplo: en las instituciones educativas, mayormente unidocentes y bidocentes, los profesores no viven en las comunidades; en algunos distritos los presionan para que hagan microplanificación tanto en el formato de Educación Intercultural como en el de EIB; muchos no hablan la lengua, otros la hablan pero no la pueden utilizar en aula, porque una proporción importante de los educandos no la conocen; los estudiantes prefieren aprender inglés antes que la lengua nativa; los docentes usan didácticas convencionales y privilegian la memoria como herramienta principal del pensamiento. Asimismo, se evidencia la ausencia de material didáctico para la enseñanza en lengua originaria y el uso recurrente de los libros de texto en castellano que distribuye el Ministerio de Educación (Mineduc) en todas las escuelas interculturales¹.**

Si esto no fuera suficiente para encender las luces de alarma en EIB, sabemos que a pesar de que la población indígena tiende a crecer, así sea lentamente, la matrícula de estudiantes ha disminuido en un 21 % durante los últimos diez años. Algo similar sucede con las instituciones de EIB y de docentes.

Al identificar indicadores de problemas, acordamos con las autoridades de la Secretaría de Educación Intercultural Bilingüe realizar una investigación exploratoria que incluyera a las autoridades del Mineduc, docentes de aula, coordinadores pedagógicos de la Secretaría, profesores universitarios de EIB y miembros del recién instalado Consejo Plurinacional de los Pueblos y Nacionalidades Indígenas. Ello para identificar cuáles son y donde están los cuellos de botella que perturban el adecuado funcionamiento del sistema intercultural bilingüe. Quizá algunos problemas tienen su historia.

¹ Se obtuvo esta información a partir de la revisión de 110 tesis de grado sobre la EIB.

El tortuoso camino del derecho: se acata, pero no se cumple

La lectura del proceso por el cual a los pueblos indígenas del Ecuador contemporáneo se les reconoce el derecho a un modelo pedagógico fundado en el diálogo intercultural ha sido, como veremos en estas apretadas síntesis, muy tortuoso y ampliamente contradictorio. A esto se le debe sumar la manera como los poderes fácticos mueven el mundo a pesar de la intencionalidad en contrario de los juristas y gobernantes del momento. Se trata de ciclos oscilantes que han dependido más de fuerzas reales que terminaban imponiendo sus intereses a pesar de los esfuerzos de quienes se les oponían. De allí el famoso dicho “La ley se acata, pero no se cumple”.

Nuestra historia comienza con Isabel la Católica quien, agonizante, en 1504, dicta su testamento (Gómez Seisdedos, 2024). En ese documento estipula que los indios son tan libres como vasallos son de ella, que deben estar sin agravio y ser bien y justamente tratados (Dougnaç, 1998). Mientras ello se declaraba, Cristóbal Colón era devuelto a España por vender indios como esclavos (Gómez Seisdedos, 2024). Pocos años después, Alfonso X, apodado el Sabio, calificaba a los indios de “miserables e incapaces relativos” (Dougnaç, 1998); un calificativo que veremos en el futuro repetirse de boca de líderes criollos durante los tiempos tempranos de la República para justificar la subordinación de los indígenas a las haciendas y a los misioneros.

Frente a estos juicios que los degradaba, Fray Antón de Montesinos, en 1511, defendía la idea de que los indios, siendo hombres, poseían alma. Francisco de Vitoria, por su parte, iba un poco más lejos al sostener que todas las naciones tienen derecho a la soberanía. Bartolomé de las Casas, a su vez, reconocía que los indígenas eran seres racionales y libres y denunciaba las barbaries cometidas contra los habitantes de la América (Maestre, 2004). Detrás de sus palabras estaba la discusión de si la guerra adelantada por los españoles contra los indígenas era justa, sea porque no tenían alma o porque, teniéndola, no sabían gobernarse.

Los sacerdotes defensores de los indígenas ganaron la discusión. Desde 1512, Juana la Loca y Fernando el Católico rubricaron ordenanzas reales para el buen regimiento y tratamiento de los indios: las hoy conocidas como las Leyes de Burgos y las Leyes de Valladolid en 1513. Con las primeras establecieron principios para regular las relaciones entre indígenas y europeos y con las segundas mejoraron las normas de la primera.

Las disposiciones principales de las Leyes de Burgos fueron las siguientes: 1) los indios son libres, 2) los indios deben ser instruidos en la fe católica, 3) a los

indios se les debe dotar de casa y hacienda propia, 4) la convivencia y comunicación son los medios para la relación evangelizadora, 5) los indios pueden ser obligados a trabajar por razón de señoría y servicio, 6) las obligaciones laborales que se impongan a los indios deben ser tolerables y 7) se les impone el modelo de familia europea. Para facilitar la instrucción en la fe católica, los indios son concentrados avecindados con los españoles para que aprendieran de ellos, de donde nacen las encomiendas (Dougnac, 1998).

Las Leyes de Valladolid de 1513, por su parte, mejoran la condición del trato a las mujeres embarazadas y recientemente paridas siguiendo el espíritu de Burgos. Sin embargo, a pesar de que hubo un esfuerzo por reconocer derechos a los indígenas, también es cierto que el esfuerzo por desconocerlos fue mucho mayor y efectivo (Garriga, 2006).

De las Leyes de Burgos se extraen las primeras intenciones pedagógicas. La norma que regula a la encomienda dispone que cada encomendero no debe tener más de 150 indígenas y que si una encomienda tenía cincuenta indios o más debía entregar un muchacho de los más hábiles y el que tuviere 100 o más, entregar dos muchachos para que aprendieran a leer y escribir y doctrina cristiana de modo que ellos sirvieran de monitores para los demás. Mientras que los hijos de caciques que tuvieran trece años debían ser todos llevados a conventos franciscanos para enseñarles a leer y escribir (Dougnac, 1998, p. 356)

En 1537, el Papa Pablo III promulga la bula *Sublimis Deus*. Con esta, la Iglesia Católica reafirma que los indios son verdaderos hombres racionales y que, por tanto, están capacitados para recibir la fe cristiana y, al mismo tiempo, disfrutar de ser libres y miembros de pleno derecho de la humanidad mientras son catequizados (Maestre, 2004). Para entonces estaba vigente el “Se acata, pero no se cumple”, de manera que Cortés se va de Cuba a la conquista de México-Tenochtitlan tras contrariar las órdenes del gobernador Velasco (Díaz del Castillo, 2014). En ese sentido, de incumplimiento en incumplimiento de las normas, la conquista española de las Américas se va llenando de litigios y disputas que llenarán a la metrópoli de información calificada, pero también de chismes, dimes y diretes sobre el maltrato continuado a los indígenas que irán conduciendo a la gran controversia de Valladolid de 1550.

En 1550-1551, pasados cincuenta y nueve años de la llegada de Colón a La Española, se cometen infinidad de ultrajes a los indígenas —que contrarían las disposiciones de la Corona y las leyes que rigen el trato a ellos—. Luego de años de una guerra de conquista contra los indígenas e innumerables disposiciones que impiden maltratos severos, la discusión sobre si los indígenas de América tenían alma y si la guerra contra ellos era justa se retoma en Valladolid. El contexto

de ese debate es la famosa controversia organizada por la Corona española, con la bendición del Papa y protagonizada por dos sacerdotes dominicos: uno confesor del Rey, filósofo reconocido y miembro de la Corte llamado Juan Ginés de Sepúlveda y el otro misionero en las Américas, Fray Bartolomé de las Casas, con una dilatada trayectoria de lucha a las barbaridades españolas contra los indígenas (Maestre, 2004).

Mientras dura la controversia entre Sepúlveda y De Las Casas se suspenden formalmente los actos de conquista a la espera de que la controversia se resuelva a favor o en contra de la guerra justa (Maestre, 2004). Francisco de Vitoria —contemporáneo de Sepúlveda y De las Casas y, como ellos, también dominico y muy influyente— planteaba que todas las naciones tienen derecho a libertad, incluidas las indígenas. Ni Sepúlveda, defendiendo la guerra justa, ni de las Casas, defendiendo a los indígenas, triunfan. Por ello, la pregunta fundamental de si la guerra era justa o no termina sin respuesta luego de mucho debate. En contraste, lo que se determina es que la conquista de los indígenas debe hacerse con respeto a sus derechos y de manera cristiana (Maestre, 2004, p. 111).

Por otro lado, mientras se discute en la Corte española la humanidad de los indígenas, en Quito se funda el Colegio de San Andrés para indios y criollos, huérfanos y pobres. En las reducciones, donde se concentra la población de las encomiendas, se enseña a los indígenas los mandamientos y los principios del ser cristiano (Brito, 2019a). La preocupación pedagógica de la formación era fundamentalmente moral, fundada en la religión, siempre en contraposición de la educación moral al estilo de Durkheim (2002), que también era moral pero fundamentalmente racional. La obsesión de la Corona española era lograr la conquista de las almas paganas de los indígenas usando métodos suaves.

En contraste, la obsesión de los encomenderos era lograr el control de los indígenas para utilizar sus habilidades y esfuerzos en provecho propio. El primer sínodo de Quito, reunido en 1570, ordenaba a los doctrineros que:

Tengan en su iglesia parroquial escuela en qué enseñar a los hijos de los caciques principales y a los hijos de los demás indios que quisieran aprender de gracia y sin ningún interés a leer, escribir, cantar, ayudar en misa y hablar la lengua de Castilla (Vargas citado en Brito, 2019a, p. 29).

Para el segundo sínodo de Quito se ordenó a los doctrineros escribir confesionarios, catecismos y libros de predicación en las lenguas cañari y *puruhai* (Brito, 2019a). De esta forma, el sistema de encomiendas se consolida y se mantiene durante el resto de la colonia española.

La estrategia era obtener pingües beneficios de la fuerza de trabajo indígena mientras se conquistaba el espíritu de las élites indígenas para, a través de ellos, controlar a los comuneros con los que tenían obligaciones parentales. Ello era posible en sociedades jerarquizadas como las andinas; al contrario, era más difícil en sociedades selváticas poco jerarquizadas como las de tierras bajas.

Organizados como grandes haciendas, el sistema económico, particularmente el de la Sierra, se fortaleció con la decadencia de la manufactura textilera y el desarrollo de las plantaciones de cacao. Las tierras, sobre todo las mejores, se valorizaron; esto favoreció una progresiva expropiación de las que eran de los indígenas, muchos de los cuales se movieron hacia los páramos (Larrea, 2006).

Al disolverse la Gran Colombia, el Ecuador ya es un país política y geográficamente desmembrado, cuyos hilos articuladores son las grandes haciendas y sus expresiones caudillescas. En la Constitución de 1830, en el capítulo “De los Derechos Civiles y Garantías” se establece en el artículo 68: “Este Congreso Constituyente nombra a los venerables curas párrocos por tutores y padres naturales de los indios, excitando su ministerio de caridad a favor de esta clase inocente, abyecta y miserable” (p. 10). Esta carta excluye a los indígenas del pacto social que constituía a la nueva República del Ecuador.

300 años después de Alfonso X, los indígenas eran catalogados como miserables e incapaces para decidir lo mejor para sus vidas. El problema no era la sistemática exclusión a la que habían sido sometidos, sino una inmadurez que les impedía adquirir ciudadanía plena. Este argumento va a ser utilizado en toda Iberoamérica para subordinarlos a los curas, tal como también se hacía con mujeres y niños quienes quedaban sujetos a la disposición que de ellos hicieran los hombres de la familia.

Los indígenas dependientes de las grandes haciendas dejan de ser considerados encomendados para transformarse en huasipungueros (Figueroa, 2019).

El mecanismo que consolida su dependencia de las haciendas es el concertaje; un instrumento de endeudamiento perpetuo de los indígenas a los hacendados que se complementaba con penas de cárcel para quienes se negaran a pagar o no tuvieran con qué. Se mantenía, de esta manera, un mecanismo de semiesclavitud que garantizaba a los hacendados mano de obra barata.

Junto a este mecanismo de esclavitud, los gobiernos modernizadores del siglo XIX buscan romper las cadenas que dificultan la creación de un mercado de fuerza de trabajo de hombres libres de ataduras para venderla, también de tierras. En 1850 se individualiza la propiedad de la tierra y se legaliza su libre ena-

jenación (Figuerola, 2016). En 1878 las relaciones entre indígenas y hacendados seguía rigiéndose bajo la ley del concierto, gracias al silencio constitucional.

Es García Moreno quien propone, en 1871, —y a favor de las culturas indígenas— la promoción de un instituto formador de docentes en el que se capacitaron cinco de ellos: suma irrisoria para lograr la alfabetización de los indígenas ecuatorianos. También estableció, como estímulo para aquellos que hayan aprendido a leer y escribir, la eliminación del trabajo subsidiario; una modalidad de trabajo obligatorio en obras públicas de indígenas analfabetos (Brito, 2019a). Paralelamente, financia su alimentación, vestuario y útiles escolares.

Paso a paso llegamos a la Revolución Liberal-Alfarista de finales del siglo XIX. En 1895, un decreto gubernamental dispone la apertura de escuelas especiales para la educación indígena. En 1912 se insiste en esto, solo que ahora se las crea como una sección especial del Instituto Normal de Varones Quito (Brito, 2019b).

En 1899, los liberales proponen la modernización capitalista del país. Para ello era necesario romper con normas que impedían la liberación de las fuerzas de trabajo y su capacitación (Figuerola, 2019). Así que, a pesar de que no se normaron los concertajes que dominaban las relaciones laborales en las grandes haciendas, se avanzó en una norma unificada para regular el trabajo indígena. Liberales como Pedro Cevallos y Abelardo Moncayo proponían liberar a los indígenas para que se dieran cuenta que “eran hombres” con derechos y la libertad para proveer sus necesidades.

En 1906, la nueva Constitución Liberal previno en el artículo 128 los abusos del concertaje, y en 1918 fue abolida la cárcel por deudas (Figuerola, 2019, pp. 48-51). El liberalismo va creando las condiciones para una incorporación eficaz de los indígenas en la economía nacional ecuatoriana.

Ya en América Latina avanzaba un proceso de construcción ideológica que conducía a una nueva mirada sobre los indígenas y su gesta. Revalorizados como raíz guerrera de nuestras nacionalidades, siguen siendo considerados desde la racionalidad positivista de la época como poblaciones en desventaja civilizatoria. De allí surgen dos relatos. El primero que valoraba el mestizaje por la integración biológica y cultural en una nueva raza, la raza de bronce. El segundo, una reestructuración llena de heroicidad del relato de la conquista y colonización de América y la resistencia presentada por los indígenas, pensados como ancestros (Apolo *et al.*, 2022).

Es en este marco ideológico en el que ocurre, en 1940, el Congreso Indigenista de Patzcuaro (Pineda, 2012) donde los delegados de los Gobiernos americanos —convocados por la Unión Panamericana— se van a encontrar para deliberar la llamada problemática indigenista. De un lado estaban numerosos representan-

tes de países latinoamericanos, algunos de ellos admiradores de la Revolución rusa y convencidos de la necesidad de proteger a los indígenas mientras se logra incorporarlos como obreros y sujetos revolucionarios a la sociedad nacional. Por otro, un representante de los Estados Unidos de América, el Dr. Collier, defensor del valor propio de las culturas indígenas y opuesto a su integración. En general, todos profesionales bien formados. Del resultado de diez días de deliberaciones resulta la creación de un Instituto Indigenista Interamericano (III) al que se integrarían institutos indigenistas nacionales que colaborarían entre sí para armonizar las respectivas políticas indigenistas de los Estados. Como era de esperarse, de las ideologías dominantes y los consensos logrados, surgió una política panamericana orientada a la integración de los indígenas a las sociedades nacionales; política transculturalizadora en la que los sistemas educativos serían protagonistas.

Entretanto, en Ecuador, la Constitución de 1929 ofrece protección a los indígenas y establece que habrá un senador designado para ser defensor de los indígenas. En 1937, con la Ley de Comunas se propone la asimilación de los indígenas a la sociedad nacional, y, en 1946, la Constitución recientemente formulada establece una tímida protección a las culturas indígenas, al trabajo agrícola y a la educación bilingüe (Figueroa, 2016).

El modelo de integración de los indígenas a la sociedad contextual, propuesto desde el III, empieza a mostrar sus debilidades enfrentado a los procesos que promueve. Por ejemplo, para controlar los frecuentes abusos patronales sale a la luz pública el Convenio 107 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT, 1957) en el que, siguiendo el modelo del III, se regulan cómo deben darse las relaciones salariales entre los indígenas y sus patrones en el proceso de incorporación de los indígenas a las economías nacionales.

La crisis mayor explota en 1971 cuando antropólogos reunidos en Barbados denuncian el etnocidio promovido por la acción de la política integracionista generada por el III entre los pueblos indígenas de las Américas (Apolo *et al.*, 2022). Se expresa entonces el conflicto creciente entre las iglesias, los Estados nacionales y sus partidos políticos con investigadores de la antropología, la sociología y la psicología (Freile, 2015), quienes influyen el enfoque sobre el rol de la sociedad y la educación en lo cultural. Siete años después, en 1978, ocurre Barbados II, donde se denuncia a la educación como un mecanismo orientado a enseñar la superioridad del mundo blanco y la inferioridad del indígena, mientras se propugna por una educación del propio grupo, especialmente relacionada con los patrones culturales propios. El III y sus políticas integracionistas se debilitan paulatinamente hasta que, en 2002, deja de funcionar. Las estructuras institucionales creadas para mediatizar los movimientos indígenas y promover el mes-

tizaje en los países latinoamericanos tienden a desmoronarse y paralelamente surgen movimientos étnicos mucho más representativos.

Los procesos de globalización de las leyes, la crisis ecológica y la aparición de los derechos humanos de tercera generación van a cambiar el terreno de las luchas indígenas. En primer lugar, comienzan a aparecer instrumentos jurídicos de alcance global y tribunales que los aplican, los cuales tocan el tema de los derechos humanos y ponen límites a las políticas etnocidas de los gobernantes. En segundo lugar, los estudios de ecología cultural identifican, en el marco de la crisis ambiental que comenzaba a hacerse evidente a partir del Club de Roma de 1971 y el encuentro de Río de 1982, que los indígenas estaban presentes donde los ecosistemas eran prístinos; de esta forma devinieron modelos sociales de sabiduría ecológica. En tercer lugar, se asume y generaliza que hay derechos humanos colectivos como a organizarse políticamente y a tener una cultura diferente. En tanto, los movimientos indígenas se van fortaleciendo desde inicios de los setenta cuando se hacen presentes en los medios y en las calles. El Consejo Mundial de los Pueblos Indígenas (CMPI), organización no gubernamental reconocida por las Naciones Unidas, se crea en 1975.

A medida que se acerca el 500 aniversario de la llegada de Colón a América, a celebrarse en 1992, los pueblos indígenas y sus derechos se convierten en centro de la atención en el mundo. Por ello abunda el financiamiento de organizaciones religiosas, instituciones de apoyo para el desarrollo y organismos supranacionales para los procesos organizativos. El lenguaje cambia y el concepto de descubrimiento es sustituido por el de encuentro de dos mundos. Paralelamente, el *lobby* de apoyo se muestra activo. Los movimientos indígenas y sus asesores plantean, desde los campos de las izquierdas, una agenda propia que les permite ganar espacios políticos en los Estados donde están activos.

Es en este momento cuando surgen dos demandas fundamentales: los reconocimientos territoriales y la educación intercultural y bilingüe. La multilateral y globalizada Organización Internacional del Trabajo somete a la consideración de sus miembros el Convenio 169 (OIT, 1989) donde se desarrollan los derechos humanos fundamentales de los pueblos indígenas del mundo. Por su concepción condensadora de objetivos estratégicos para los pueblos indígenas, este documento marca un antes y un después y servirá de inspiración para las demandas que se harán a los redactores de las nuevas constituciones latinoamericanas.

En Ecuador venían ocurriendo procesos que señalaban la maduración política de los indígenas como sector de peso político significativo de su sociedad. Ya las constituciones de 1929 y 1935 reconocían su presencia desde una perspectiva integracionista. En la Sierra ecuatoriana, Dolores Cacuango y Transito Ama-

guaña ponían en práctica escuelas precursoras del régimen de EIB controladas por las comunidades indígenas donde actuaban. La influencia de la teología de la liberación y las corrientes de educación popular promueven la formación de líderes indígenas y la promoción de una agenda propia centrada en la regularización de la tenencia de la tierra y la EIB. En el Modelo de Educación Intercultural Bilingüe hay no menos de quince experiencias formativas de indígenas que ocurren entre 1972 y el 2013, financiadas por alianzas entre organizaciones indígenas, instituciones religiosas, oenegés, organismos de Alemania, Cataluña, Dinamarca y Finlandia e instituciones de educación superior. Ya las constituciones de 1988, 1998 y el 2008 oficializaban el rango constitucional de la EIB.

Hemos visto que el camino para el ejercicio de los derechos indígenas ha sido tortuoso: primero, hubo que demostrar que los indígenas tenían alma y que, por tanto, estas debían ser conquistadas para su salvación por la fe católica. Segundo, hubo que defender el derecho de estas sociedades a mantener sus bienes, territorios y derechos y pelear al más alto nivel de Estado para que no se les declarara la guerra justa. En 1830, al llegar los hacendados al poder republicano, hubo una regresión en el ejercicio de las garantías y la instauración de artilugios cuyo fin era expropiar a las comunidades indígenas las tierras reconocidas por la Corona y fortalecer su dependencia de los hacendados.

Luego de más de un siglo y medio de maltratos y subordinación, los indígenas ecuatorianos —con su esfuerzo y rebeldía— van organizando espacios e instrumentos de lucha apoyados desde tendencias globales que les permiten constituirse en vanguardia continental de movimientos sociales indígenas. Ello con el objetivo de obtener y aplicar un marco jurídico ampliamente favorable para establecer un sistema educativo intercultural y bilingüe junto a otros derechos como el reconocimiento de sus tierras, el de las prácticas sanitarias y una jurisdicción legal basada en su derecho consuetudinario, entre algunos de los más importantes.

El Convenio 169 de la OIT, la Constitución del 2008 y las leyes orgánicas que desarrollan los principios constitucionales generan en el Ecuador una red de disposiciones jurídicas sólidas que propician caminos institucionales para aplicar las normas. Sin embargo, como veremos más adelante, la implantación y el funcionamiento del sistema de EIB enfrenta múltiples obstáculos, los cuáles analizaremos en este boletín.


Referencias bibliográficas


- Apolo, D., Flores, G., Pauta, P. y Mansutti, A. (2022). Educación Intercultural Bilingüe: prácticas de resistencia para la transformación social del Ecuador. *Revista Izquierdas*, 51, 1-4. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8361353>
- Brito, J. (2019a). Pensamiento educativo internacional y ecuatoriano en las diferentes etapas históricas (aborigen, colonial y republicana). En O. Fraga (Coord.), *El pensamiento educativo ecuatoriano en la formación inicial del docente* (pp. 23-62). Editorial UNAE.
- Brito, J. (2019b). *Métodos, curriculum y textos escolares en la formación del Estado nacional ecuatoriano. La disciplina historia del Ecuador, un espacio de conocimiento conflictivo (1830-1940)* [Tesis de doctorado, Universidad Santiago de Compostela]. Repositorio de la Universidad Santiago de Compostela. <http://hdl.handle.net/10347/19787>
- Congreso de la República de Ecuador. (14 de junio de 1830). *Constitución Política del año 1830 (Decreto Legislativo No. 0)*. Diario de la Convención Nacional. <https://www.ministeriodegobierno.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/03/CONSTITUCIO%CC%81N-POLI%CC%81TI-CA-DEL-AN%CC%83O-1830.pdf>
- Díaz del Castillo, B. (2014). *Historia verdadera de la conquista de la Nueva España*. Academia Nacional de la Historia de México.
- Dougnac, A. (1998). *Manual de historia del derecho indiano*. Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM. <https://repositorio.unam.mx/contenidos/5009922>
- Durkheim, E. (2002). *La educación moral*. Ediciones Morata.
- Figuerola, I. (2016). Legislación marginal, desposesión indígena, civilización en proceso: Ecuador y Colombia. *Nómadas*, 45, 43-57. <https://www.redalyc.org/pdf/1051/105149483005.pdf>
- Freile, C. (2015). Hitos de la historia de la educación en Ecuador (siglos XVI a XX). *Para el Aula*, 13, 4-6. <https://www.usfq.edu.ec/es/revistas/para-el-aula/para-el-aula-edicion-13>
- Garriga, C. (2006). Sobre el gobierno de la justicia en Indias (Siglos XVI-XVII). *Revista de Historia del derecho*, 34, 67-160. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2388772>

- Gómez Seisdedos, M. (2024). *Las leyes de indias como primera declaración escrita de derechos humanos* [Trabajo de grado, Universidad Rey Juan Carlos]. Repositorio de la Universidad Juan Carlos. <https://hdl.handle.net/10115/37839>
- Larrea, C. (2006). *Hacia una historia ecológica del Ecuador. Propuestas para el debate*. Biblioteca General de Cultura.
- Maestre, A. (2004). Todas las gentes del mundo son hombres. El gran debate entre Bartolomé de Las Casas (1474-1566) y Juan Ginés de Sepúlveda (1490-1575). *Anales del seminario de historia de la filosofía*, 21, 91-134. <https://revistas.ucm.es/index.php/ASHF/article/view/ASHF0404110091A/4728>
- Naranjo, E., Paredes, J. y Narváez, B. (2023). Interpretación de la evolución histórica del derecho indígena en el Ecuador y su ubicación constitucional paradigmática. *Universidad y sociedad*, 15(5), 587-596. <https://rus.ucf.edu/cu/index.php/rus/article/view/4105>
- Organización Internacional del Trabajo. (1957). *Convenio 107 sobre poblaciones indígenas y tribuales*. Organización Internacional del Trabajo. https://normlex.ilo.org/dyn/nrmlx_es/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO::P12100_INSTRUMENT_ID:312252
- Organización Internacional del Trabajo. (1989). *Convenio Núm. 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales*. Organización Internacional del Trabajo. https://www.ilo.org/sites/default/files/wcmsp5/groups/public/@americas/@ro-lima/documents/publication/wcms_345065.pdf
- Papa Paul III. (29 de mayo de 1537). *Sublimis Deus the enslavement and evangelization of Indians*. S. e. <https://www.papalencyclicals.net/paul03/p3subli.htm>
- Pineda, R. (2012). El Congreso Indigenista de Patzcuaro, una nueva apertura de la política indigenista de las Américas. *Baukara*, 2(145), 10-28. [http://www.interindi.net/es/archivos/Baukara2_05_Pineda\(10-28\).pdf](http://www.interindi.net/es/archivos/Baukara2_05_Pineda(10-28).pdf)

De Dolores Cacuango a la Educación Intercultural Bilingüe



 Juan Carlos Brito Román*
juan.brito@unae.edu.ec

 Carlos María Paucar Pomboza*
carlos.paucar@unae.edu.ec

*Universidad Nacional de Educación, Ecuador

En el afán tan humano de rastrear los orígenes y los hitos fundacionales, la imagen de Dolores Cacuango se proyecta como la verdadera demiurgo de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en el Ecuador. Las escuelas indígenas de Cayambe, fundadas en la década de 1940 por iniciativa de Mama Dulu, ya contenían los elementos fundamentales de lo que llegaría a ser el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe, reconocido y oficializado por el Estado ecuatoriano con la creación de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB) en 1988. Tales elementos fundamentales eran, pues, el bilingüismo en el proceso de escolarización y la interculturalidad como proyecto político de sociedad. Aunque estos dos elementos —que se encuentran plasmados en la actual nomenclatura de EIB— ni aparecieron por primera vez (en el caso del bilingüismo castellano-*kichwa*) ni operaban como un concepto con sus referentes semánticos actuales (en el caso de la interculturalidad), sí plantaron las semillas germinales de lo que llegará a ser el proyecto de sociedades interculturales y bilingües, que habría de entrar con fuerza creciente en la agenda política de las organizaciones indígenas en el Ecuador.

Ya en la colonia existieron procesos de educación a través del uso de las lenguas nativas, las que fueron instrumentalizadas para las labores de evangelización. Si bien en 1583 el obispo de Quito, fray Luis López de Solís dispuso “que se compusieran catecismos de la doctrina cristiana en las lenguas maternas de los indios, porque no entendía todos generalmente la lengua del inca” (González Suárez, 2011, p. 252), con el tiempo la lengua *kichwa* terminó por imponerse a lo largo del callejón interandino sobre las lenguas regionales, que terminaron por desaparecer. En la Real Audiencia de Quito la enseñanza del *kichwa* ya se había

hecho oficial en 1581 con la apertura de una cátedra destinada al efecto, primero en la iglesia de Santa Bárbara para ser trasladada nueve años más tarde al convento de Santo Domingo. Para la enseñanza se utilizó la primera gramática *kichwa*, compuesta por fray Domingo de Santo Tomás en 1560 (Vargas, 1978).

En tiempos republicanos, el proyecto del nuevo Estado nación fue tornándose cada vez más homogeneizante, de manera que la diversidad cultural y lingüística fue juzgada en términos negativos, como un obstáculo al proceso de consolidación nacional. El sistema educativo en construcción fue proyectado como un instrumento de estandarización de la población a cargo de los criollos, que reivindicaban la herencia hispana (Zaldumbide, 1960) o, en todo caso, en el mestizaje (González Suárez, 2011). Sin embargo, hasta por lo menos la década de 1920 nadie veía en las culturas y las lenguas indígenas elementos con los cuales forjar la identidad ecuatoriana.

Hasta este momento es posible identificar proyectos educativos diseñados para indígenas con fines de evangelización en su propia lengua o con el afán de incorporarlos a una supuesta “cultura nacional” mediante su aculturación y su castellanización lingüística. Ya desde la década de 1940 encontramos esfuerzos educativos diseñados *por* y *con* indígenas, los que incorporaban su propia lengua y cultura. Por iniciativa de Dolores Cacuango —con el apoyo de la maestra jubilada Luisa Gómez de la Torre— en 1946 se abrió la primera escuela clandestina en la comunidad de Yanahuaico (Pichincha); experiencia que fue replicada en otras comunidades de la región (González, 2011).

La relación de las organizaciones indígenas con el Estado, en tanto ente educador, no han quedado libres de conflictos y visiones contrapuestas. **Por una parte, la educación como instrumento de aculturación y homogeneización de la población ha encontrado resistencia por parte de las organizaciones indígenas, las que, al contrario, han buscado hacer de la educación un medio de reafirmación cultural y lingüística. Por otra parte, un tema no menos importante ha sido el de la autonomía o centralización del sistema, que ha llevado a diferentes procesos de negociación y disputa con el Estado.** Ciertos proyectos políticos que se preocuparon por la educación indígena —como es el caso del liberalismo alfarrista— si bien proyectaron la centralización del sistema educativo terminaron por ceder la competencia educadora a los hacendados a través de las llamadas escuelas prediales, que se abrían obligatoriamente en los latifundios. Estas fueron escasas y sus resultados nada halagüeños (Ossenbach, 1996). Ya desde la década de 1980, una vez que el sistema de IEB se oficializara con la fundación de la DINEIB, el tema de la autonomía o la dependencia a instancias de adminis-

tración estatales también generó roces entre las organizaciones indígenas y el Estado, en medio de los vaivenes de concesiones y restricciones a la autonomía en el manejo del sistema.

Educación Intercultural Bilingüe una propuesta política del movimiento indígena

El movimiento indígena, con la creación de la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (Conaie) a mediados de la década de 1980, cuestionó de manera frontal la educación oficial al considerarla “un instrumento más de sometimiento, dominación, aculturación, desideologización y explotación, utilizado por los sectores dominantes, tanto en la colonia como en la actualidad, con el objetivo de perpetuar la dependencia, el subdesarrollo y su sistema económico, político-ideológico y cultural” (Conaie, 1994, p. 43). Desde esta perspectiva, la educación fue concebida como un mecanismo de asimilación e incorporación al modelo dominante de sociedad.

A partir de esta postura, —tras casi medio siglo de experiencias en educación indígena impulsadas desde las bases (por el movimiento indígena) como desde las esferas de poder (Estado, Iglesia y agencias de cooperación) y, finalmente, mediante el Decreto Ejecutivo 203 del 15 de noviembre de 1988— se creó la DINEIB. Entre sus atribuciones se estableció la planificación, organización, gestión, coordinación y evaluación de la enseñanza indígena en los subsistemas escolarizado y no escolarizado. La oficialización de la EIB en Ecuador surge como respuesta a las demandas del movimiento indígena por una educación propia que garantice los derechos culturales y lingüísticos de los pueblos originarios. Esta iniciativa cuestiona el modelo de Estado nación culturalmente homogéneo, consolidado y sostenido desde el siglo XIX (González, 2011).

Con la creación de la DINEIB, la propuesta educativa del movimiento indígena se incorporó a la estructura estatal, sin olvidar que la escuela es un dispositivo pedagógico funcional para la implementación de proyectos políticos y culturales, pero esta vez “dentro de una lógica distinta que se deslinda abiertamente de la vieja idea asimilacionista” (González, 2011, p. 12). Entre los fines del Acuerdo Ministerial 0112 se estableció el respaldo al fortalecimiento de la interculturalidad en la sociedad ecuatoriana, el afianzamiento de la identidad cultural y la organización de los pueblos indígenas, así como la contribución a la mejora de sus condiciones de vida (Ministerio de Educación, 1993). Como se desprende de estos planteamientos, el movimiento indígena, a través de la educación, promueve una

transformación estructural de una sociedad históricamente racista, hegemónica y excluyente.

Para el movimiento indígena, la educación es un pilar fundamental en la lucha por los derechos lingüísticos y culturales, ya que cuestiona el proyecto del Estado moderno, el cual, desde su origen, ha buscado asimilar al “otro” y subsumirlo en sus patrones socioculturales, marcados por el uso del castellano, la fe católica y la doctrina civil (González, 2011). Además, de acuerdo con el Acuerdo Ministerial 0112 se concibe a la educación como un derecho individual, pero también colectivo: fundamental para el fortalecimiento de la identidad, la cultura y la organización de las comunidades, pueblos y nacionalidades, tal como lo establece el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (Ministerio de Educación, 1993).

Una vez creada la DINEIB, operó —los primeros años— bajo la dependencia técnica, financiera y administrativa del Sistema de Educación Hispano. A nivel provincial, esta subordinación se extendió a las direcciones provinciales de educación hispana, lo que provocó tensiones y conflictos con los funcionarios de las instancias oficiales.

Los funcionarios indígenas enfrentaron una percepción discriminatoria, pues desde la sociedad mestiza prevalecía la idea de que no estaban capacitados para desempeñarse en el ámbito público, sino que —echando mano de viejos estereotipos— su papel estaría limitado a las labores agropecuarias, artesanales y domésticas. Durante este período, los docentes y funcionarios indígenas tuvieron que ejercer sus funciones en un entorno adverso, donde su capacidad y legitimidad para participar en la gestión educativa eran constantemente cuestionadas. Todos los procesos administrativos, financieros e incluso pedagógicos requerían la aprobación de los funcionarios del sistema hegemónico (Montaluisa, 2008). Desde sus inicios, la vigencia de la EIB se ha visto marcada por el rechazo de la clase política, los gremios de maestros y la propia sociedad dominante, según los testimonios de los actores educativos.

Las condiciones administrativas, técnico-pedagógicas y financieras para la ejecución del proyecto político y pedagógico de los pueblos y nacionalidades indígenas no eran adecuadas. Frente a esta situación, en 1992 —ante la demanda de los actores educativos— se promulgó la Ley Reformativa 150 (1992), cuyo artículo 28 establece:

La Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, especializada en culturas y lenguas aborígenes, funcionará como una organización técnica, administrativa y financiera descentralizada. Tendrá su propia estructura orgánico-funcional, que garantizará la participación, en todos los niveles e instancias de la administración educativa, de los pueblos indígenas, en función de su representatividad.

Con esta reforma, el movimiento indígena logró su objetivo de contar con una educación propia, gestionada autónomamente y alineada con su proyecto político; el cual reivindica el derecho a una enseñanza en sus propias lenguas y se basa en sus cosmovisiones (Conaie, 1994). Sin embargo, la capacidad de gestionar la EIB desde las comunidades, pueblos y nacionalidades fue suprimida en 2009 en el contexto del proyecto político liderado por el presidente Rafael Correa que, al tiempo de realizar fuertes inversiones en educación, centralizó las funciones administrativas y pedagógicas en manos de los entes estatales específicos.

Así pues, en dicho año se promulgó el Decreto Ejecutivo 1585, a través del cual la DINEIB perdió su rectoría sobre la EIB y pasó a depender directamente del Ministerio de Educación como autoridad educativa nacional. Se estableció una nueva estructura organizacional y funcional, con el Ministerio de Educación en la cima, seguido por la Subsecretaría del Diálogo Intercultural, la Comisión Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, la DINEIB, Direcciones Provinciales de EIB y Direcciones de EIB de las nacionalidades.

La Conaie y sus organizaciones filiales cuestionaron la vigencia de este decreto, pues consideraban que vulneraba su derecho a gestionar y administrar su propia educación, un derecho reconocido tanto en la Constitución Política como en diversos tratados internacionales, entre ellos el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo y la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas. Frente a esta situación, en marzo de 2009 la Conaie presentó una demanda de inconstitucionalidad ante la Corte Constitucional, argumentando que el decreto era “confuso, contradictorio, excluyente, discriminatorio, atropella y viola la Constitución de la República” (Conaie, 2009, p. 3).

Por su parte, otros críticos (Muyulema, 2015; Granda, 2020; Martínez, 2023) consideran que este decreto marcó el inicio del desmantelamiento del proyecto político-educativo del movimiento indígena. Este proceso, de acuerdo con Granda (2020), puede dividirse en dos momentos: 1) la pérdida del control de la EIB por parte de las organizaciones indígenas como consecuencia del Decreto Ejecutivo 1585 y 2) el proceso de unificación del sistema educativo y la disolución de las

direcciones provinciales y de nacionalidades de EIB, derivado de la implementación de la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) en 2011.

Para el Estado, en cambio, esta medida permitió “consolidar la autoridad, la jurisdicción y el poder del Estado sobre el sector de la educación” (Baxter, 2020, p. 216). Esto significó recuperar una capacidad de gestión que se había debilitado gracias a las reformas neoliberales implementadas durante varias décadas, las cuales limitaron la eficacia de las políticas educativas.

Después de casi una década de exigencias por parte del movimiento indígena para recuperar el control político de la EIB y fortalecer su capacidad de decisión en la educación de los pueblos y nacionalidades, en julio de 2018 se creó la Secretaría del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (SEIB) mediante el Decreto Ejecutivo N.º 445. Sin embargo, esta medida no respondió a las demandas del movimiento indígena, ya que la nueva instancia continuó bajo la rectoría de la Autoridad Educativa Nacional: el Ministerio de Educación (Mineduc). Las demandas por una mayor autonomía en la educación indígena dieron frutos en el 2023, cuando el presidente Guillermo Lasso emitió el Decreto Ejecutivo N.º 671. En su artículo 1 se establece que “la Secretaría de Educación Intercultural Bilingüe y la Etnoeducación funcionará con autonomía política, educativa, territorial, técnica-pedagógica, epistémica, administrativa y financiera, en coordinación con las políticas públicas del Estado en materia de educación”. No obstante, esta autonomía vino aparejada con la desinversión pública en el ámbito educativo, algo que fue común a todos los niveles del sistema, lo cual limitó su ejercicio eficiente.

En la Ley Orgánica de Educación Intercultural Codificada (LOEI_COD, 2024), el artículo 155 establece que la Secretaría del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe y la Etnoeducación (SEIBE) es una instancia autónoma, especializada en el desarrollo de los conocimientos, ciencias, saberes, tecnología, cultura, lenguas ancestrales y lenguas de relación intercultural; y entre sus responsabilidades constan la planificación, organización, innovación, dirección y coordinación en todos los niveles administrativos del Mineduc. Para ello, **el Estado deberá asignar los recursos necesarios y garantizará la participación en todos los niveles e instancias a los pueblos y nacionalidades en función de su representatividad. Como novedad importante, el pueblo afroecuatoriano fue incorporado dentro de este proceso.**

Por el momento, un primer avance tangible ha sido la conformación del Consejo Plurinacional de Educación Intercultural Bilingüe y la Etnoeducación.

De acuerdo con el artículo 152 de la Codificación de la LOEI (2011), este consejo tiene las siguientes atribuciones y deberes:

- a. Proponer a la Autoridad Educativa Nacional las líneas estratégicas para las políticas públicas del Sistema Educativo Intercultural Bilingüe y la Etnoeducación y priorizar las necesidades y requerimientos de las nacionalidades y pueblos conforme a sus realidades;
- b. Realizar evaluación y seguimiento permanente del cumplimiento de las políticas públicas del Sistema Educativo Intercultural Bilingüe y la Etnoeducación;
- c. Viabilizar el control social y rendición de cuentas a las autoridades del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe y la Etnoeducación en coordinación con las instancias definidas para el efecto; y,
- d. Expedir las resoluciones que regulen su funcionamiento interno y el ejercicio de sus atribuciones determinadas en la presente Ley. (pp. 85-86)

A partir de lo expuesto en este capítulo, se evidencia que las atribuciones de los pueblos y nacionalidades representados en el Consejo Plurinacional se limitan a una función propositiva en la formulación de líneas estratégicas, mientras que la definición e implementación de las políticas públicas sigue en manos de la Autoridad Educativa Nacional. Según Martínez (2023), “los pueblos indígenas perdieron su autogestión y su agencia en el campo de la educación y devinieron en meros receptores de políticas” (p. 8). En conclusión, **la EIB se ha convertido en un espacio de disputa clave entre el proyecto político del movimiento indígena, que busca preservar las lenguas y culturas, fortalecer su tejido social y mejorar sus condiciones de vida, y la visión del Estado, que mantiene una orientación hacia la integración y homogenización.**

En su relación con el Estado, las organizaciones indígenas —que en el espectro político tienden a identificarse con las líneas de izquierda— han recibido mayor autonomía por parte de gobiernos que se identifican con la derecha y el centro político, mientras que con quienes se autoidentifican de izquierda la relación en este punto ha sido más tensa, pues la autonomía educativa de las organizaciones les ha sido sustraída. Más que paradoja, existen aproximaciones maniqueas en el análisis de la relación entre las organizaciones indígenas con los distintos regímenes en el poder. En la ideología liberal (y neoliberal), la liberalización económica tiende a hacerse extensiva a todas las instancias del Estado, incluso aquellas que nacieron y se desarrollaron a su amparo como los sistemas educativos modernos.

Este recular del Estado ha permitido que las organizaciones ocupen los espacios dejados por el Estado, pero sin contar con la contraparte de inversiones y presupuestos para una administración eficiente. Al contrario, la ideología de izquierda, en líneas generales, tiende a fortalecer la presencia y el papel del Estado, pero opera dentro de una lógica centralizadora y tecnócrata, lo que resta autonomía a las organizaciones. Ora falta de autonomía, ora falta de presupuesto, tales han sido los avatares que el sistema intercultural bilingüe ha debido afrontar. A través del diálogo y la escucha activa, se debería buscar mecanismos de autonomía, pero siempre con la correspondiente responsabilidad y rendición de cuentas que garanticen el buen funcionamiento del sistema.

Contribuciones pedagógicas

En 1993, las comunidades, pueblos y nacionalidades del Ecuador, en conjunto con la DINEIB, diseñaron el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB). Este enfoque se sustenta en dimensiones políticas, lingüísticas, culturales y pedagógicas, y se plantea como una propuesta educativa destinada a responder a las necesidades particulares de los pueblos indígenas del país. En el MOSEIB se establece la filosofía, los principios, propósitos, metas, estrategias, fundamentos curriculares, metodología y componentes estructurales del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe. El MOSEIB fue oficialmente aprobado por el Mineduc a través del Acuerdo N.º 00112 en 1993.

Otro hecho relevante ocurrió en 2003 con la firma del Convenio de Cooperación entre Plan Internacional y la DINEIB para implementar el Proyecto de Desarrollo y Consolidación de la EIB de la nacionalidad *kichwa* en la región andina. Más adelante, se incorporaron otras entidades de cooperación. En este marco, se desarrolló el rediseño curricular para todas las instituciones educativas comunitarias interculturales de la nacionalidad *kichwa* en la región Andina. Con este proceso se incorporaron mejoras didácticas e innovaciones en las prácticas culturales (Mineduc-DINEIB, 2004a). Su propósito fue implementar un plan de estudios pertinente que atendiera las especificidades lingüísticas y socioculturales de las comunidades.

Otro aspecto fundamental de este proyecto fue la creación e implementación del Sistema de Seguimiento, Monitoreo y Evaluación (SISEMOE) para la EIB. Este mecanismo estableció indicadores para medir los logros de aprendizaje esperados en la Educación Básica de la EIB y definió parámetros de calidad para los centros educativos comunitarios interculturales bilingües (CECIBS). El SISEMOE se diseñó como un instrumento para “evaluar, valorar y emitir juicios de mérito

sobre la eficacia de los aprendizajes en la comunidad educativa, así como de los procesos psicopedagógicos, administrativos, socio-organizativos y entornos de enseñanza” (Mineduc-DINEIB, 2004, p. 12).

Para llevar a cabo la implementación del rediseño curricular se desarrollaron los Kukayos Pedagógicos, una colección de cincuenta y cuatro libros que recopilan los conocimientos de la nacionalidad *kichwa* andina. Estos materiales están estructurados en ocho unidades, con contenidos equilibrados en *kichwa* y castellano. **Uno de los retos que afrontaron los docentes y especialistas involucrados en la elaboración de los kukayos fue la ausencia de una sistematización de los conocimientos locales, dado que la mayor parte de esta información se transmite de forma oral. Asimismo, fue un desafío comprender y desarrollar material pedagógico en *kichwa* unificado.** Esta dificultad también impactó a los maestros en el aula, a los alumnos y a las familias. Los *kukayos* fueron creados con la finalidad de reforzar la educación en la lengua originaria (Rodríguez, 2017) e integrar los saberes comunitarios en el proceso educativo. De esta forma se promovió un diálogo equitativo entre el conocimiento ancestral y el de otras culturas.

Hasta el 2011, la SEIB revisó y actualizó los *kukayos* conforme con la nueva estructura curricular, destinados a estudiantes de Educación Básica de la nacionalidad *kichwa* en las regiones Sierra, Costa y Galápagos. Estos materiales fueron elaborados y diseñados por especialistas del SEIB (Mineduc-SEIB, 2017). Los Kukayos Pedagógicos desarrollados en el contexto del Proyecto Regional *Kichwa* Andino han sido, en tiempos contemporáneos, los únicos recursos educativos que han atendido las necesidades culturales y lingüísticas de los pueblos pertenecientes a la nacionalidad *kichwa* andina.


No obstante, su elaboración fue suspendida toda vez que el Estado manifestó su desacuerdo con los discursos presentes en los *kukayos*, particularmente en el área de historia, alegando que representaban un medio de “adoctrinamiento” por parte de la Conaie. En la actualidad, las instituciones de la EIB cuentan únicamente con guías de autoaprendizaje, diseñadas por los docentes según los currículos particulares de cada nacionalidad. En relación con la capacitación del personal docente y técnico del SEIB, a lo largo de estas décadas se han implementado diversos programas de profesionalización con el apoyo de instituciones de educación superior. Entre ellas destacan los institutos pedagógicos interculturales bilingües Jaime Roldós Aguilera en Chimborazo, Martha Bucaram en Sucumbíos, Quilloag en Cañar y Canelos en Pastaza. Asimismo, han colaborado la Universidad de Cuenca, la Universidad Técnica Particular de Loja, la Universidad Politécnica Salesiana y, en la actualidad, la Universidad Nacional de Educación con programas de especialización para los docentes de la EIB.

Referencias bibliográficas


- Baxter, J. (2020). La paradoja del poder en Ecuador: Gobernabilidad y reforma educativa, 2007-2015. En C. Ornelas (Coord.), *Política educativa en América Latina. Reformas, resistencias y persistencias* (pp. 201-245). Siglo Veintiuno.
- Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador [Conaie]. (1994). *Proyecto Político de la Conaie*. Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador.
- Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador [Conaie]. (2009). *Demanda de inconstitucionalidad a Decreto Ejecutivo N.º 1585*. Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador.
- Decreto Ejecutivo N.º 203 de 1988. Por medio del cual se reforma el Reglamento General a la Ley de Educación. Oficialización de la DINEIB. 15 de noviembre de 1988. R.O. N.º 66.
- Decreto Ejecutivo N.º 1585 de 2009. Por medio del cual el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe pasa a funcionar bajo la rectoría del Estado. 18 febrero de 2009. R.O. N.º 113.
- Decreto Ejecutivo N.º 445 de 2018. Por medio del cual se crea la Secretaría del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe adscrita al Ministerio de Educación. 08 de agosto de 2018. R.O. N.º 301.
- Decreto Ejecutivo N.º 671 de 2023. Por medio del cual la Secretaría del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe y la Etnoeducación funcionará con autonomía en coordinación con las políticas públicas del Estado. 10 de febrero de 2023.
- González, M. (2011). *Movimiento indígena y educación intercultural en Ecuador*. CLACSO.
- González Suárez, F. (2011). *Historia general de la República del Ecuador. Tomo primero*. Editorial J. G.
- Granda, S. (2020). *Estado, educación y pueblos indígenas en los andes ecuatorianos. La experiencia de Escuelas Indígenas de Cotopaxi*. Abya Yala.
- Ley Reformatoria a la Ley de Educación [Ley 150]. Por medio de la cual la DINEIB funcionará como una organización técnica, administrativa y financiera desconcentrada. 15 de abril de 1992. R.O. N.º 918.
- Ley Orgánica de Educación Intercultural [LOEI]. R.O. N.º 417 de 31 de marzo de 2011.
- Ley Orgánica de Educación Intercultural Codificada [LOEI-COD]. Por medio de la cual se Codifica a la Ley Orgánica de Educación Intercultural publicada en el R.O. N.º 417 del 31 de marzo de 2011. 22 de noviembre de 2024 R.O. N.º 689.

- Martínez, C. (2023). *El desmantelamiento del multiculturalismo. Extractivismo y derechos indígenas en Ecuador*. Abya Yala.
- Ministerio de Educación. (1993). *Acuerdo Ministerial No. 0112. Por el cual se acuerda “Oficializar el siguiente Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe y el correspondiente Currículo para la educación básica”*. Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación [Mineduc] y Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe [DINEIB]. (2004a). *Sistema de Seguimiento, Monitoreo y Evaluación (SISEMOE) del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe*. Ministerio de Educación y Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe.
- Ministerio de Educación [Mineduc] y Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe [DINEIB]. (2004b). *Rediseño curricular de la nacionalidad kichwa andina*. Ministerio de Educación y Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe.
- Ministerio de Educación [Mineduc] y Subsecretaría del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe [SEIB]. (2017). *Proyecto Fortalecimiento del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe*. Ministerio de Educación y Subsecretaría del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/06/Proyecto-Fortalecimiento-Sistema-Educacion-Intercultural-Bilingue.pdf>
- Montaluisa, L. (2008). Trayectoria histórica de la educación intercultural bilingüe del Ecuador. *Educación Intercultural Bilingüe y Participación Social: Reflexiones y Normativa Legal, Ecuador*. CARE.
- Muyolema, A. (18 de agosto de 2015). La “revolución ciudadana” y el desmantelamiento de la educación bilingüe. *La Línea de Fuego. Revista Digital*. <https://lalineadefuego.info/la-revolucion-ciudadana-y-el-desmantelamiento-de-la-educacion-bilingue-por-armando-muyolema/>
- Ossenbach, G. (1996). La educación y la integración nacional del indígena en la revolución liberal ecuatoriana (1895-1912). En P. Gonzalbo (Ed.), *Educación rural e indígena en Iberoamérica* (pp. 65-85). Colegio Nacional de México y Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Rodríguez, M. (2017). Construir la interculturalidad. Políticas educativas, diversidad cultural y desigualdad en Ecuador. *Íconos. Revista de Ciencias Sociales*, (60), 217-236. <https://doi.org/10.17141/iconos.60.2018.2922>
- Vargas, J. M. (1978). *La evangelización en el Ecuador*. Gráficas Ortega.
- Zaldumbide, G. (1960). *Vicisitudes del descastamiento*. Departamento Editorial de Educación.

Estructura organizativa de la Secretaría de Educación Intercultural Bilingüe y la Etnoeducación

 Fausto Fabricio Quichimbo Saquichagua*

fausto.quichimbo@unae.edu.ec

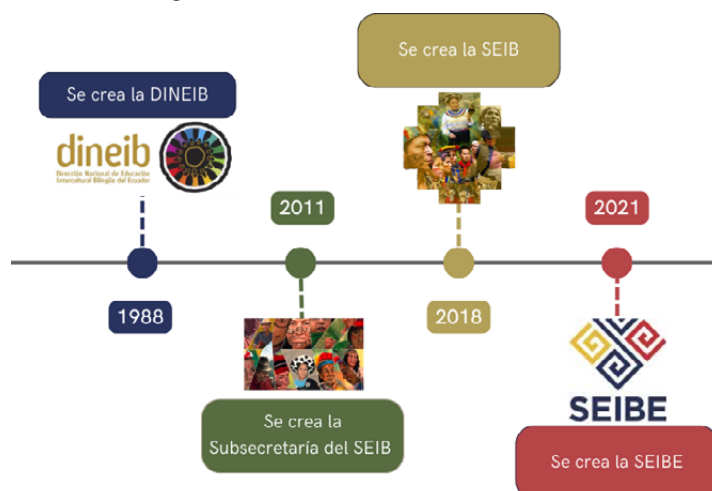
 Mario Enrique Yautibug Chimbolema*

mario.yautibug@unae.edu.ec

*Universidad Nacional de Educación, Ecuador

La actual estructura organizativa de la Secretaría de Educación Intercultural Bilingüe y la Etnoeducación (SEIBE) es producto de creaciones, existencias y continuidades en el tiempo. Inicia en 1998 con la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB) hasta su desmantelamiento en 2009. En 2011 emerge la Subsecretaría de Educación para el Diálogo Intercultural adscrita al Ministerio de Educación (Mineduc), la cual, prontamente, se denominaría Subsecretaría de Educación Intercultural Bilingüe. En 2018 se crea la Secretaría de Educación Intercultural Bilingüe (SEIB), y después de unos años de funcionamiento cambia el nombre a SEIBE.

Figura 1. Recorrido histórico de la SEIBE



Fuente: elaboración propia

La DINEIB se crea mediante el Decreto Ejecutivo Nro. 203 del 15 de noviembre de 1988; época en la cual el Ministerio de Educación y Cultura reforma el Reglamento General a la Ley de Educación y “responsabiliza a la DINEIB del desarrollo de un currículo apropiado para cada uno de los sistemas y modalidades de Educación Intercultural Bilingüe” (Ministerio de Educación, 1993, p. 1). Posteriormente, mediante la Ley N.º 150 del 20 de abril de 1992, publicado en el Registro Oficial N.º 918, se eleva a la DINEIB a la categoría de organismo técnico administrativo y financiero descentralizado. Gracias a ello, en 1993 se acuerda oficializar el Modelo de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB) y el correspondiente currículo para Educación Básica y la creación de las direcciones provinciales de Educación Intercultural Bilingüe (DIPEIB), con su propia jurisdicción.

En este orden de ideas, la DINEIB tiene la capacidad de planificar, organizar, controlar y coordinar la educación de los pueblos y nacionalidades del país, tanto en los subsistemas escolarizado y no escolarizado. Esto es fruto del reconocimiento por parte del Estado de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) como parte de los derechos colectivos. Además, otorga un papel protagónico al movimiento indígena al dar el rol administrativo de las escuelas en el sistema educativo público. Es decir: las organizaciones indígenas pueden designar a los maestros y directores, diseñar los currículos y elaborar los materiales educativos en lenguas originarias.

La organización administrativa-territorial de la DINEIB se destaca, ya que “hasta 2008 se crearon 16 direcciones provinciales de Educación Intercultural Bilingüe (en toda la Sierra, en toda la Amazonía y en la provincia de Esmeraldas), cada una de las cuales controlaba 2000 centros educativos comunitarios básicos” (Rodríguez, 2018, p. 94). Además, entre sus mayores logros consta la formación docente como un eje central, desde 1988 a 2009 se profesionaliza a más de 6000 maestros bilingües (Rodríguez, 2009) mediante la firma de convenios con la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (Conaie), el Fondo Internacional de Emergencia de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef) y la Universidad de Cuenca. También se elaboran materiales educativos, didácticos y curriculares en lenguas originarias.

Todo este proceso de reivindicación de los pueblos y nacionalidades del país y su derecho a una educación con pertinencia lingüística y cultural se ve afectado en 2009, pues el gobierno de aquel entonces desaparece la DINEIB. Esto se justifica, por un lado, bajo el lema “No más escuelas de la pobreza” y, por otro, en la emergencia de transversalizar la interculturalidad en el país como un principio societal, como lo señala la Constitución de 2008 al establecer que el Ecuador

es un Estado intercultural y plurinacional. Esta situación supuso el control estatal de la administración de las escuelas del SEIB.

La Constitución del 2008 sirvió de amparo para que el Estado se convierta en el único ente rector de la educación pública en el país. En el artículo 344 se indica:

El Estado ejercerá la rectoría del sistema a través de la autoridad educativa nacional, que formulará la política nacional de educación; asimismo regulará y controlará las actividades relacionadas con la educación, así como el funcionamiento de las entidades del sistema. (p. 107)

En este sentido, la implementación de la EIB estaría supeditada al control estatal. Este último sería el órgano rector para velar que la educación de los pueblos y nacionalidades tenga pertinencia cultural y lingüística, tal y como lo establece el MOSEIB.

En 2009, mediante Decreto Ejecutivo n.º 98, se crea la Subsecretaría de Educación para el Diálogo Intercultural, la cual se denominaría Secretaría de Educación Intercultural Bilingüe (SEIB). Entonces, la EIB se centraliza bajo el Mineduc, lo que reduce la autonomía de las organizaciones indígenas sobre la gestión educativa de los pueblos y nacionalidades del país.

El Sistema de Educación Intercultural Bilingüe será desarrollado, fortalecido y potenciado bajo la rectoría de las políticas públicas del Estado a través del Ministerio de Educación, que formulará la política para el sistema educativo nacional, con respeto a los derechos de las comunidades, pueblos y nacionalidades; regulando y controlando las actividades y el funcionamiento de las entidades del sistema, bajo los principios de interculturalidad y plurinacionalidad, procurando la concepción y prácticas de estos en todo el sistema educativo nacional. (Regulación del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe, artículo 1, 2010, p. 1)

En 2011 se publica en el Registro Oficial la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) que regula el sistema educativo en el país, en el cual se señala que “Para los pueblos ancestrales y nacionalidades indígenas rige el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe, que es instancia desconcentrada” (2011, artículo 37). Esto supone que, si bien recibe competencias de un órgano superior, tiene autonomía para la toma de decisiones. Con la LOEI se eliminaría la autonomía de la EIB en el Ecuador, ya que se todo el sistema educativo fue centralizado bajo el Mineduc. En otras palabras, existe un retroceso con respecto a los logros al-

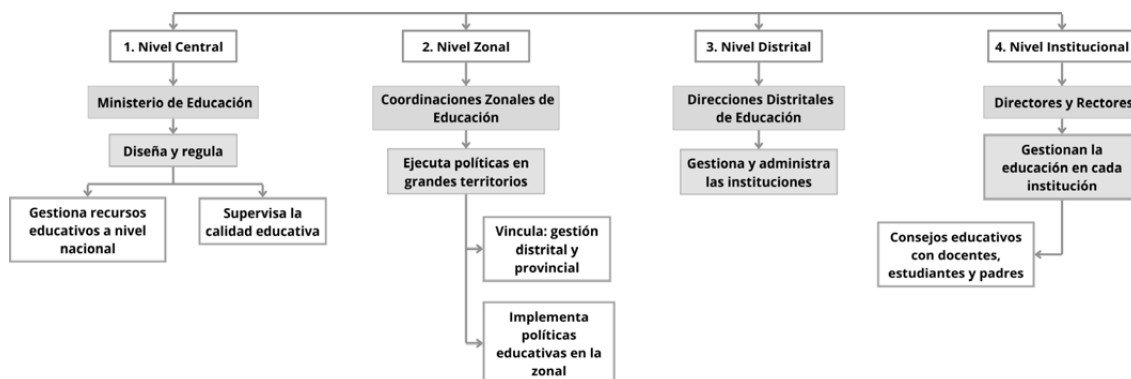
canzados por el movimiento indígena, porque la EIB pasa a ser parte del sistema hispano (Oviedo, 2017; Rodríguez, 2018).

No obstante, al calificar como “instancia desconcentrada” al SEIB se limita la autonomía, ya que, como señala el Consejo Nacional de Competencias (CNC) y Secretaría Nacional de Planificación (Senplades, 2012), la desconcentración administrativa consiste en la transferencia de competencias de órganos superiores a inferiores dentro de una misma entidad, sin que se produzca un cambio de titularidad ni de independencia jurídica. En contraste, la descentralización implica el traslado de competencias a otras entidades con personalidad jurídica propia y capacidad de autogobierno, permitiendo una gestión autónoma y más cercana a la ciudadanía (Quiroz *et al.*, 2021).

Así, el SEIB no constituye un órgano descentralizado, sino una prolongación del Ministerio de Educación, lo cual restringe su capacidad de decisión, planificación pedagógica y gestión financiera. En consecuencia, como señalan Quiroz *et al.*, (2021), la desconcentración puede mejorar la eficacia administrativa, pero no garantiza la participación democrática de los actores territoriales, en este caso, los pueblos y nacionalidades indígenas de Ecuador. Este modelo organizativo reafirma la dependencia vertical, impidiendo que el SEIB actúe como un sistema educativo intercultural autónomo, con voz y voto propio en las políticas educativas del país.

Con la nueva ley se establece que las direcciones provinciales y direcciones provinciales interculturales bilingües pasaran a una organización integral compuesta por la gestión zonal, distrital e institucional. Naturalmente, la EIB también empieza a depender de estas. Ello limitó la toma de decisiones a nivel comunitario, se redujo el rol protagónico de los dirigentes indígenas en la gestión y administración de la educación, por citar unos ejemplos. Sin embargo, es importante señalar que los artículos 25, 26, 27, 28, 29 y 30 garantizaron una educación intercultural y bilingüe que atienda a las particularidades culturales y lingüísticas de los territorios. Además, se estableció que la máxima autoridad educativa debe fomentar la transversalización de la interculturalidad con el apoyo en los distintos niveles de gestión (zonal intercultural y bilingüe, distrital intercultural y bilingüe y circuitos educativos interculturales y bilingües).

Figura 2. Niveles de organización de la gestión educativa en Ecuador



Fuente: elaboración propia

En esta nueva estructura organizativa se reconoce al ministro o ministra de Educación como la autoridad educativa nacional, encargada de garantizar que el Sistema Nacional de Educación sea intercultural. A decir de Rodríguez (2018), quien analiza el artículo 83 de la LOEI referido a la estructura de la SEIB:

Esta se compone de la autoridad educativa nacional (el ministro o ministra), el Consejo Plurinacional del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe, la Subsecretaría del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe, la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB) y el Instituto de Idiomas, Ciencias y Saberes Ancestrales. Respecto al Consejo Plurinacional del SEIB, según el artículo 85, este debe estar conformado por el ministro o ministra, su delegado o delegada, un representante de cada nacionalidad, el subsecretario del SEIB, el director ejecutivo del Instituto de Idiomas, Ciencias y Saberes Ancestrales y el director nacional de EIB. Los representantes de cada nacionalidad deben ser elegidos a través de procesos establecidos por las comunidades, respetando los derechos colectivos que los pueblos y nacionalidades tienen reconocidos en la Constitución. (p.121)

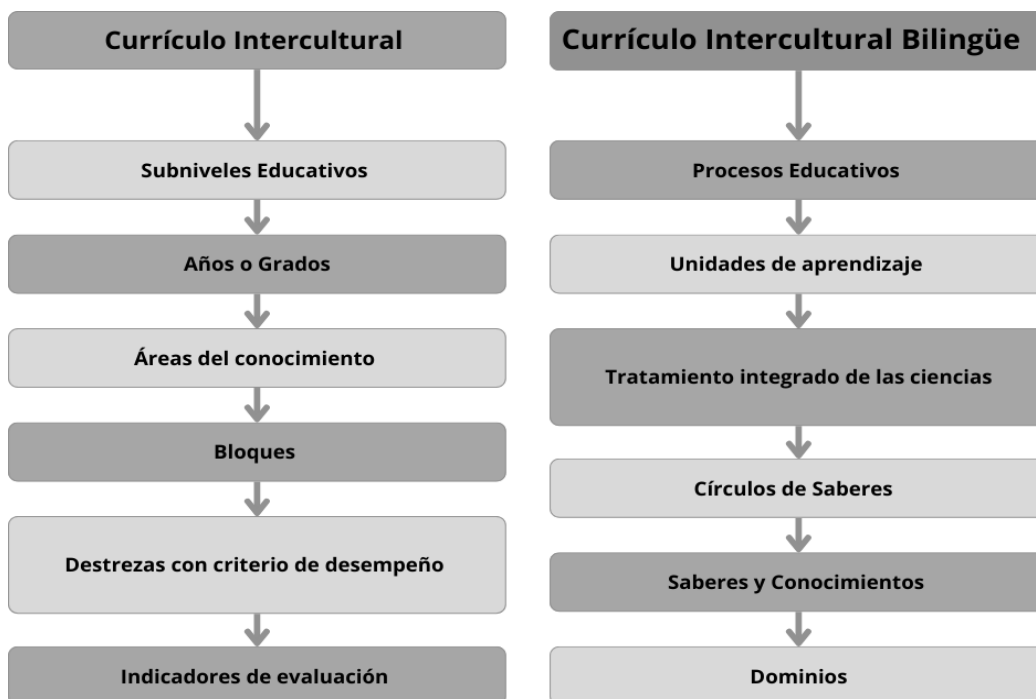
Con la LOEI, el artículo 92 señala que el currículo de EIB debe estar integrado por el currículo nacional y el currículo de EIB. Por ello debe desarrollar identidades culturales a partir de los saberes-haceres de los pueblos y nacionalidades del país con pertinencia cultural, territorial, lingüística y cognitiva (Quichimbo et al., 2023).

De este articulado [artículo 92 de la LOEI] se deduce que la cuestión de las identidades culturales, de los modos de vida culturalmente distintos (léase

indígenas), de los saberes, conocimientos y prácticas indígenas y de la enseñanza en la lengua de cada nacionalidad se reservan exclusivamente al SEIB, mientras que en el Sistema Nacional solo se presume la inclusión progresiva de una lengua ancestral y la incorporación de la interculturalidad. (Rodríguez, 2018, p. 124)

La paridad curricular se vería concretada con la vigencia del currículo intercultural en el 2016 y el currículo intercultural bilingüe en el 2017:

Figura 3. Paridad curricular entre el currículo intercultural y el currículo intercultural bilingüe



Fuente: elaboración propia

Como se observa en la Figura 3, el currículo del SEIB trabaja con el tratamiento de ciencias integradas desde una visión interdisciplinar y transdisciplinar. Es decir, noventa y seis unidades de aprendizaje, seis procesos educativos: Educación Infantil Familiar y Comunitaria (EIFC), Inserción a Procesos Semióticos (IPS), Fortalecimiento Cognitivo, Afectivo y Psicomotriz (FCAP), Procesos de Aprendizaje Investigativo (PAI) y Formación Integral y Emprendimiento Comunitario (FIEC); cuatro armonizadores de saberes: vida, tierra y territorio, vida familiar, comunitaria y social, cosmovisión y pensamiento y ciencia, tecnología y producción.

En 2018, mediante Decreto Ejecutivo N.º 445-18 del 6 de julio, se crea la SEIB, la cual debería trabajar de manera articulada con el Mineduc, pero con independencia:

Creación de la Secretaría del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe como entidad adscrita al Ministerio de Educación, con independencia administrativa, técnica, pedagógica, operativa y financiera, encargada de la coordinación, gestión, seguimiento y evaluación de las políticas públicas de Educación Intercultural Bilingüe, con el objeto de organizar, promover y coordinar el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe con respeto a los derechos de las comunidades, pueblos y nacionalidades, bajo los principios de interculturalidad y plurinacionalidad. (Secretaría del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe [SESEIB], 2019, p. 12)

Con la Ley Orgánica Reformativa de la Ley Orgánica de Educación Intercultural en 2021, publicado en el Registro Oficial Suplemento N.º 434 de 19 de abril, se reconoce a la etnoeducación como parte del Sistema Nacional de Educación. Esto influiría para que la Secretaría de Educación Intercultural Bilingüe pase a denominarse Secretaría de Educación Intercultural Bilingüe y la Etnoeducación. Aquí es importante señalar que la etnoeducación es fruto de la lucha del pueblo afro en el país, cuyo fin —como lo señala el artículo 80, literal b— es el fortalecimiento de la identidad, lengua y cultura.

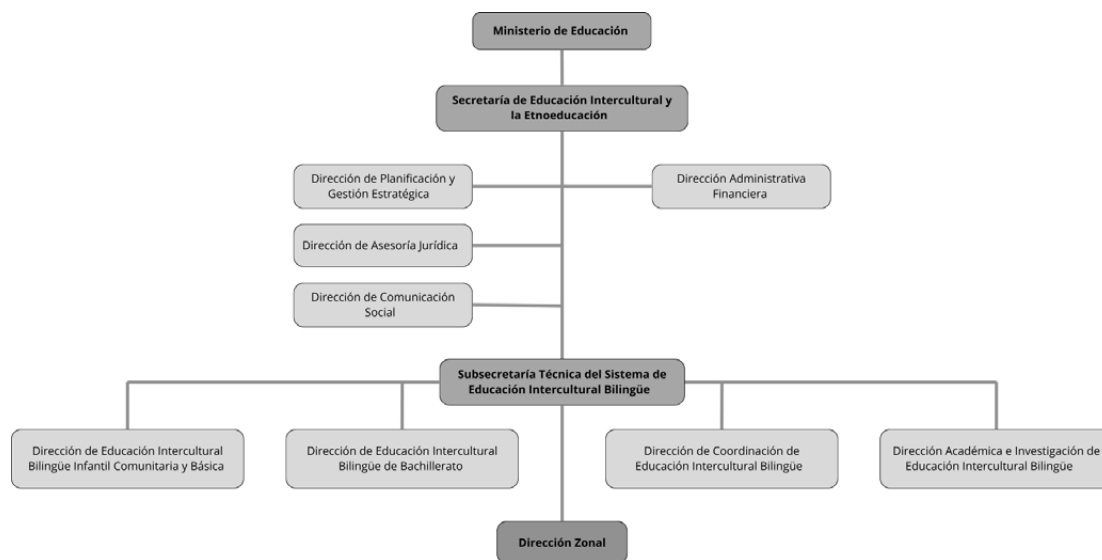
Como hemos podido notar en este recuento histórico, el sistema que rige a la EIB en el país ha sufrido cambios. Sin embargo, la estructura organizacional vigente enfatiza a los niveles central y desconcentrado, según consta en la Resolución N.º 001 con la cual se expide el Estatuto Orgánico de Gestión Organizacional por Procesos, publicada en el Registro Oficial N.º 116 del 29 de octubre de 2019.

El nivel de gestión central incluye procesos gobernantes, adjetivos y sustantivos. El primero refiere a las directrices, políticas y planes estratégicos para el funcionamiento de la SEIBE. Es importante señalar que está liderado por él y la secretaria designada por el Consejo Plurinacional del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe y Etnoeducación. El segundo, en cambio, se refiere a los servicios de apoyo a los procesos gobernantes como lo son la asesoría y apoyo. El tercero engloba actividades esenciales para la provisión de servicios y productos dirigidos a los usuarios y beneficiarios.

El nivel de gestión desconcentrada busca garantizar el derecho a una educación de calidad con pertinencia cultural y lingüística acorde con las necesidades y realidades de los pueblos y nacionalidades del país. Aquí son fundamentales las

políticas, normativas y la participación de los actores educativos para fortalecer la EIB en el Ecuador.

Figura 4. Estructura institucional de la Secretaría del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe y la Etnoeducación



Volver

Fuente: elaboración propia a partir del Estatuto Orgánico de Gestión Organizacional por procesos de la Corte Constitucional del Ecuador (2019, p. 11)

Dicho lo anterior, la SEIBE tiene como visión ser:

Una institución que desarrolla procesos técnicos, pedagógicos, administrativos y financieros para la formación de personas con identidad cultural y mentalidad abierta al desarrollo, basado en la aplicación del MOSEIB en los diferentes procesos, modalidades y niveles educativos con la participación de los pueblos y las nacionalidades. (SEIBE, 2021, p. 97)

Mientras que su visión:

Contribuye a la construcción del Estado plurinacional e intercultural para alcanzar el *sumak kawsay*-buen vivir; mediante el desarrollo de procesos educativos que se complementan con la sabiduría, conocimientos, ciencias, lengua, organización y prácticas de los pueblos y nacionalidades, con los aportes de la ciencia y tecnología de las diferentes culturas del mundo, orientado al mejoramiento de las condiciones y calidad de vida de las comunidades. (SEIBE, 2021, p. 97)

En este orden de ideas, la SEIBE —como un deber ser— tiene que convertirse en una institución encargada de fortalecer la EIB en el país, mediante la aplicación del MOSEIB en los diversos niveles y modalidades educativas, bajo una visión que integre saberes-haceres de los pueblos y nacionalidades del país. De esta forma es posible contribuir a la construcción del Estado plurinacional e intercultural.

En síntesis, esta sección nos permite conocer las creaciones, existencias y continuidades en el tiempo de la actual SEIBE, y su rol en el fortalecimiento de la EIB en el país. A través de esta secretaría se han gestado procesos pedagógicos, administrativos y financieros orientados a la construcción de un Estado intercultural y plurinacional. De ahí la importancia, que se configura como un modelo que reconoce la diversidad cultural y la pluralidad lingüística en el Ecuador.


Referencias bibliográficas


- Asamblea Legislativa del Ecuador. (1988). *Decreto Ejecutivo Nro. 203, de 15 de noviembre de 1988, creación de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB)*. Registro Oficial No. 157. Asamblea Legislativa del Ecuador.
- Asamblea Nacional del Ecuador. (1992). *Ley No. 150, de 20 de abril de 1992, que eleva a la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB) a la categoría de Organismo Técnico Administrativo y Financiero descentralizado*. Registro Oficial No. 918. Asamblea Nacional del Ecuador.
- Asamblea Nacional del Ecuador. (2008). *Constitución de la República del Ecuador*. Registro Oficial No. 449. Asamblea Nacional del Ecuador. <https://www.asambleanacional.gob.ec>
- Asamblea Nacional del Ecuador. (2011). *Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI)*. Registro Oficial No. 449. Asamblea Nacional del Ecuador.
- Asamblea Nacional del Ecuador. (2021). *Ley Orgánica Reformativa a la Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Registro Oficial Suplemento No. 434. Asamblea Nacional del Ecuador.
- Consejo Nacional de Competencias [CNC] y Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo [Senplades]. (2012). *Plan Nacional de Descentralización 2012-2015*. Consejo Nacional de Competencias. <https://www.planificacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2012/08/Plan-Nacional-de-Descentralizaci%3%b3n-2012-2015.pdf>
- Ministerio de Educación y Cultura. (1993). *Modelo del sistema de Educación Intercultural Bilingüe MOSEIB*. Ministerio de Educación del Ecuador.

- Ministerio de Educación del Ecuador. (2010). *Regulación del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe. Decreto Ejecutivo 196. Registro Oficial No. 113.* Ministerio de Educación del Ecuador.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2019). *Estatuto Orgánico de Gestión Organizacional por Procesos. Registro Oficial N.º 116.* Ministerio de Educación del Ecuador.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2023). *Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural.* Ministerio de Educación del Ecuador.
- Oviedo, A. (2017). *Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador (1989-2007): Voces.* Universidad Andina Simón Bolívar.
- Presidencia de la República del Ecuador. (2009). Decreto Ejecutivo Nro. 98, de 2009, que crea la Subsecretaría de Educación para el Diálogo Intercultural.
- Presidencia de la República del Ecuador. (2018). Decreto Ejecutivo Nro. 445-18, de 6 de julio de 2018, que crea la Secretaría de Educación Intercultural Bilingüe.
- Quichimbo, F., Cabrera, T., Castro, J. y Verdugo, M. (2023). Proceso metodológico del Modelo de Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador: construcción del diálogo de saberes, la interculturalidad y la diversidad. *Chakiñan*, 20, 178-195. <https://doi.org/10.37135/chk.002.20.10>
- Quiroz, C., Gallegos, R. y Celi, M. (2021). Descentralización y desconcentración. Análisis y perspectivas. *Sur Academia*, 8 (16), 79-97. <https://doi.org/10.54753/suracademia.v8i16.664>
- Rodríguez, M. (2018). *Educación intercultural bilingüe, interculturalidad y plurinacionalidad en el Ecuador: Luchas y experiencias del movimiento indígena: Desde Dolores Cacuango hasta la Revolución Ciudadana.* Ediciones Abya-Yala.
- Secretaría de Educación Intercultural Bilingüe y la Etnoeducación [SEIBE]. (2021). *Plan Estratégico Institucional 2021-2025.* Secretaría de Educación Intercultural Bilingüe y la Etnoeducación.
- Secretaría del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe. (2019). *Orientaciones pedagógicas para fortalecer la implementación del MOSEIB.* Secretaría del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe.

Las instituciones de la Educación Intercultural Bilingüe



 Ángel Abrahan Azogue Guaraca*
angel.azogue@unae.edu.ec

 José Antonio Duchi Zaruma*
jose.duchi@unae.edu.ec

*Universidad Nacional de Educación, Ecuador

En la década de 1990, a nivel de Latinoamérica, las políticas emergentes sobre la diversidad étnica se consolidaron y se plasmaron en reformas constitucionales en la mayoría de los países de la región; dentro de ello, el debate sobre la educación en espacios indígenas se volvió recurrente. Con el reconocimiento de lo multiétnico y pluricultural de la población, y de la existencia de identidades étnico-culturales diversas (Walsh, 2012, p. 84), lo intercultural pasa a ser un tema central del debate y análisis, tanto en su aspecto teórico como práctico.

En el Ecuador, producto de la lucha desde la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (Conaie) en los años noventa, lo intercultural se convierte en el eje transversal de todo el andamiaje estatal, sobre todo en el sistema educativo. De hecho, se interviene en las formas y contenidos curriculares (Montaluisa Chasiquiza, 1990, p. 164). Es decir: se pasa de una educación monocultural-hispana hacia otra que tiene en cuenta la diversidad.

En el plano operativo, la idea de una educación propia o en territorios indígenas inicia con la idea de implementar Centros Educativos Comunitarios Interculturales Bilingües (CECIB) en comunidades y espacios de presencia indígena. Esta idea se plasma en el libro *Ñukanchik yachay* (1990), elaborado entre el Ministerio de Educación y Cultura (MEC), Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB) y la Conaie. El mencionado texto hace manifiesta la emergencia de proyectos de educación bilingüe intercultural a nivel latinoamericano, proceso en el que se inserta Ecuador. Para la implementación de estas alternativas educativas son importantes los apoyos que se recibieron desde iniciativas privadas, desde el Estado o por parte de las iglesias.

En el mencionado libro se manifiesta que las organizaciones indígenas en el Ecuador, de la década de noventa del siglo pasado, han iniciado **procesos de implementación de la Educación Bilingüe Intercultural Comunitaria**, en donde los niños estudian:

La ciencia y desarrollan habilidades artísticas y artesanales en relación con su realidad. En ella los niños analizan las formas de clasificar las plantas, los animales, los demás seres, de acuerdo con su cultura; además, conocen los avances científicos de las culturas no indígenas. En estas escuelas, el maestro bilingüe es designado por la misma comunidad y es un miembro activo de su grupo. (Montaluisa Chasiquiza, 1990, p. 45)

Esta idea de la educación para poblaciones indígenas inició, en un primer momento, de la elaboración de textos en lenguas ancestrales y con apoyos de diverso tipo. En lo que respecta a la aparición legal de las Unidades Educativas Comunitarias Interculturales Bilingües (UECIB), que incluyen hasta el bachillerato, ello ocurre en el 2017 según el Acuerdo Nro. Mineduc-Mineduc-2017-00075-A. Por esta disposición se crean las UECIB con dos modelos: Guardianas de la Lengua y Guardianas de los Saberes. En la primera modalidad se crean cincuenta y tres UECIB distribuidas de la siguiente manera:

Tabla 1. Guardianas de la Lengua

Zona	UECIB
Zona 1	18
Zona 2	6
Zona 3	13
Zona 4	3
Zona 5	4
Zona 6	4
Zona 7	3
Zona 8	1
Zona 9	1
Total	53

Fuente: elaboración propia

En la segunda modalidad —Guardianas de los Saberes— se dispone la creación de ocho instituciones dentro de los territorios de los pueblos afros:



Volver



Tabla 2. Guardianas de los Saberes

Zona	UECIB
Zona 1	7
Zona 9	1
Total	8

Fuente: *elaboración propia*

Todas ellas, a su vez, nacen con la misión de:

Conservar, fortalecer y revitalizar las lenguas indígenas del Ecuador; generar diálogos entre los conocimientos de las diferentes culturas; y, desarrollar y preservar las cosmovisiones y saberes ancestrales en los territorios con presencia de pueblos y nacionalidades indígenas, de conformidad con la normativa emitida por la Autoridad Educativa Nacional. (Mineduc, 2017, p. 4)

En el mencionado acuerdo ministerial se menciona que el fin último debe ser que “las demás instituciones educativas interculturales y bilingües, progresivamente [sean] incorporadas como Guardianas de la Lengua y de los Saberes de acuerdo con sus especificidades” (Mineduc, 2017, p. 4). En la Tabla 3 se puede ver el número de escuelas de Educación Intercultural Bilingüe (EIB), de estudiantes y de docentes por zona administrativa y para el año lectivo 2023-2024 inicio:

Tabla 3. Instituciones educativas, estudiantes y docentes del SEIBE por zonas de planificación, período 2023-2024 inicio

Zonas	Número de instituciones educativas de EIB	Porcentaje	Número de estudiantes	Porcentaje	Número de docentes	Porcentaje
Zona 1	256	15 %	28.577	20 %	1.753	18 %
Zona 2	289	17 %	25.438	18 %	1.763	18 %
Zona 3	477	28 %	32.349	23 %	2.896	30 %
Zona 4	11	1 %	1.034	1 %	64	1 %
Zona 5	69	4 %	5.548	4 %	395	4 %
Zona 6	460	27 %	29.915	21 %	1.713	18 %
Zona 7	122	7 %	6.353	5 %	574	6 %
Zona 8	8	0 %	6.472	5 %	212	2 %
Zona 9	15	1 %	5.435	4 %	281	3 %
Total	1.707	100 %	141.121	100 %	9.651	100 %



Fuente: *elaboración propia con base en Secretaría de Educación Intercultural Bilingüe y Etnoeducación (2024)*

Tabla 4. Instituciones educativas, docentes y estudiantes del SEIBE, período 2023-2024 inicio y fin

Datos	2023-2024 Inicio	2023-2024 Fin
Número de instituciones EIB a nivel nacional	1.710	1.706
Docentes EIB	9.146	9.104
Estudiantes EIB mujeres	65.397	64.246
Estudiantes EIB varones	66.924	65.806
Total estudiantes	132.321	130.052



Fuente: elaboración propia con base en Ministerio de Educación (2025)

Aproximaciones

De acuerdo con los datos estadísticos, las instituciones EIB representan el 10.58 % del total de instituciones educativas a nivel nacional, distribuidos mayoritariamente en la zona 3 (Chimborazo, Cotopaxi, Tungurahua y Pastaza), seguida de cerca por la zona 6 (Cañar, Azuay y Morona Santiago). Un dato importante es que la menor cantidad de instituciones EIB se halla en la zona 8, la más poblada del país (Guayaquil, Samborondón y Durán), con ocho instituciones.

Las instituciones EIB que cuentan con la modalidad Educación General Básica (EGB) suman 1399, lo cual representa el 82 % frente al 18 % de UECIB. Estas últimas suman 308 instituciones. Por otro lado, en la relación número de instituciones EIB-total de estudiantes resulta un promedio de 14.62 estudiantes por docente. Dentro de este promedio habría que separar la zona 8, ya que si tenemos en cuenta el número de estudiantes (6477) y el número de establecimientos educativos existentes da como resultado un total de 809 estudiantes por establecimiento en promedio. Aquí, más bien, parecería que la relación entre docentes y estudiantes se acerca más a la media nacional para todo el sistema educativo, independientemente de cuál sea la modalidad.

Ahora, de acuerdo con un análisis por provincias, la mayoría de las instituciones EIB se hallan en la provincia de Morona Santiago de la Amazonía, en donde se encuentran 380 instituciones con una población estudiantil de 26 395 alumnos. Le sigue la provincia de Chimborazo, Sierra centro, con 164 instituciones y 13 133 estudiantes.

En cuanto al origen de la nacionalidad de estudiantes indígenas en EIB, la mayoría son de la nacionalidad *kichwa* con 69 406 estudiantes, seguida por la

nacionalidad shuar con 25 899. Aunque nuevamente por provincia, Morona Santiago lidera el número de estudiantes indígenas con un total de 25 338, seguida por Chimborazo con 12 571.

De acuerdo con los datos que proporciona la SEIBE, existen 71 336 estudiantes hombres y 69 785 estudiantes mujeres. Es decir, el SEIBE atiende más estudiantes varones que mujeres. Otro dato importante a tener en cuenta es el cierre de instituciones EIB, pues en el período que va desde el 2021-2023 se han cerrado veintinueve instituciones de EIB a nivel nacional. Ello pudiera ser un indicador del desgaste del sistema que, para atender al crecimiento poblacional esperado, debiera más bien crecer tanto en el número de escuelas como en el número de estudiantes atendidos.

En la relación entre ingreso y permanencia de los estudiantes de EIB, mujeres y hombres presentan cifras muy similares, pues se matricularon 65 397 estudiantes mujeres y solo terminaron 64 246. Esto indica un abandono de 1141 niñas. En cuanto a los hombres, de los 66 994 matriculados terminaron 65 806 con 1188 abandonos. En consecuencia, de acuerdo con estos datos, 1151 mujeres y 1188 hombres no culminaron el año escolar. La suma de los dos grupos da 2269 estudiantes que, por diversas causas, se retiraron y no culminaron el año lectivo. Esto representa el 1.6 % del total de estudiantes en instituciones de EIB que no llegaron a concluir sus estudios en 2023. Este dato estaría corroborado en el informe señalado que realiza la SEIBE sobre el cierre de 29 instituciones EIB (Tabla 5).

Tabla 5. Instituciones educativas, docentes y estudiantes del SEIB, período 2023-2024 Inicio.

Instituciones educativas cerradas					
Período	Sostenimiento	Zona	Provincia	Número de institución	Total
2021-2022 Inicio	Fiscal	Zona 1	Imbabura	2	10
		Zona 2	Napo	1	
			Orellana	1	
		Zona 3	Chimborazo	2	
			Pastaza	2	
		Zona 6	Azuay	1	
	Cañar	1			
2021-2022 Inicio	Fiscomisional	Zona 1	Sucumbíos	1	1
2021-2022 Inicio	Particular	Zona 2	Orellana	1	1



Volver

2022-2023 Inicio	Fiscal	Zona 1	Imbabura	1	17
		Zona 2	Napo	1	
			Orellana	2	
			Pichincha	1	
		Zona 3	Chimborazo	3	
			Cotopaxi	3	
		Zona 5	Bolívar	1	
		Zona 6	Azuay	1	
			Morona Santiago	1	
		Zona 7	Zamora Chinchipe	3	
Total				29	29

Fuente: Secretaría de Educación Intercultural Bilingüe y Etnoeducación (2024)

Pues bien, si tenemos en cuenta lo que manifiesta Efstathios (2025), docente de la Universidad Nacional de Educación (UNAE), que, en el Ecuador, para el 2024, el 57 % de los niños indígenas entre las edades de cinco a catorce años — que corresponden a Educación Básica— viven en la indigencia. Además, la mitad de ellos deben trabajar para sobrevivir, por lo que pensar en la situación del porcentaje de población estudiantil indígena femenina se vuelve preocupante.

Por su lado, la autonomía del SEIB —a partir de los datos disponibles desde el Mineduc y la SEIBE— no se evidencia aún. Las nomenclaturas son las mismas tanto para el sistema intercultural como para la EIB. Esta situación se repite también en los informes que hacen las autoridades desde la SEIBE, pues se colocan: “Instituciones Educativas de EIB” (Secretaría de Educación Intercultural Bilingüe y Etnoeducación, 2024) sin hacer una especificidad entre CECIB y UECIB, mucho menos Guardianas de la Lengua y otras Guardianas de los Saberes. Pareciera entonces que las nomenclaturas de CECIB o UECIB propuestas en textos y en acuerdo ministeriales solo quedaron en papeles; aspecto que guarda relación con la lucha entre el significado y la implementación de la interculturalidad desde el campo educativo. Aquello es importante por cuanto la educación, sea intercultural o intercultural bilingüe, es vista como una “institución político, social y cultural: el espacio de construcción y reproducción de valores, actitudes e identidades del poder histórico-hegemónico del Estado” (Walsh, 2012, p. 156). La lucha por los significados tanto de la interculturalidad como de la EIB continúa y continuará por largo tiempo.

Referencias bibliográficas

- Efstathios, S. (2025). Indígenas sin infancia: la dura realidad de la indigencia y el trabajo infantil en Ecuador. *Diálogos Educativos* (lunes, 10 de febrero de 2025). <https://dialogoseducativosec.blogspot.com/2025/02/indigenas-sin-infancia-la-dura-realidad.html>
- Montaluisa Chasiquiza, L. (1990). *Ñukanchik yachay*. Ministerio de Educación y Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador.
- Ministerio de Educación del Ecuador [Mineduc]. (2017). *Acuerdo Nro. MINEDUC-MINEDUC-2017-00075-A*. Ministerio de Educación del Ecuador.
- Ministerio de Educación del Ecuador [Mineduc]. (2025). *Datos abiertos del Ministerio de Educación del Ecuador*. Ministerio de Educación del Ecuador. <https://educacion.gob.ec/datos-abiertos/><https://educacion.gob.ec/datos-abiertos/>
- Secretaría de Educación Intercultural Bilingüe y Etnoeducación [SEIBE]. (2024). *Información del período 2023-2024 (inicio). De los estudiantes, docentes e instituciones educativas del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe y la Etnoeducación*. Secretaría de Educación Intercultural Bilingüe y Etnoeducación.
- Walsh, C. (2012). *Interculturalidad crítica y (de)colonialidad*. Abya Yala.

Metodología



Con este boletín se busca presentar una visión inicial sobre el estado de la implementación del Modelo de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB) a partir de la cual se desprende la identificación de las principales tensiones, retos y dificultades que enfrenta el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe y de Etnoeducación (SEIBE). Este ejercicio se desarrolló desde una visión que reconoce la alta complejidad que caracteriza a este sistema educativo, dada la diversidad de niveles y procesos que lo conforman, así como las intrincadas estructuras jerárquicas que articulan su administración financiera, curricular, didáctica e investigativa. Con el fin de responder a la manifiesta complejidad del objeto de investigación, se propuso un estudio de tipo exploratorio, con enfoque mixto, que se desarrolló a través de cuatro etapas.

La primera tuvo como propósito identificar los ejes de análisis que orientarían el estudio, pues —por su carácter exploratorio— no existían referentes definidos en el contexto ecuatoriano. Para ello, se integró un grupo de discusión con diez docentes de la carrera de Educación Intercultural Bilingüe de la Universidad Nacional de Educación (UNAE), quienes cuentan con amplias trayectorias profesionales y conocimientos conceptuales, procedimentales y empíricos sobre el SEIBE, además de una amplia experiencia formando profesionales de la educación con perfil intercultural. Entre ellos había cinco indígenas de las nacionalidades shuar y *kichwa* con amplia experiencia en docencia de aula y gestión.

Paralelamente, se desarrolló un arqueo y análisis bibliográfico sobre los problemas identificados en los trabajos de grado registrados en el repositorio de la UNAE, que abordan la Educación Intercultural Bilingüe (EIB). Se analizaron 110 trabajos de grado con los que se hizo una recopilación de los problemas más acuciantes reportados por los tesisistas. El resultado de contrastar los resultados del análisis documental y lo señalado por el grupo de discusión docente fue la definición de diez categorías o ejes de análisis que orientaron el resto de las etapas.

En la segunda etapa se desarrolló un análisis bibliográfico con una perspectiva histórica que abordó los procesos colonizadores, las prácticas hegemónicas, la resistencia y la lucha indígena. Además, desde una mirada actual, se describe la estructura organizativa del sistema de EIB y de las instituciones que forman

parte de él. Estos análisis se desarrollaron desde una mirada crítica y sus resultados constituyen los capítulos I, II y III del presente boletín.

La tercera etapa buscó reconstruir las perspectivas de los actores que lideran el SEIBE en sus diferentes niveles. Para ello se desarrolló una entrevista virtual al entonces viceministro de Educación, José Flores, y dos grupos focales; uno de ellos con cinco coordinadores pedagógicos y otro con tres representantes del Consejo Plurinacional del SEIBE. La reconstrucción de estas perspectivas constituye los capítulos IV y V.

La cuarta etapa reconstruyó la perspectiva de los líderes educativos y los docentes del SEIB. Para ello se desarrolló un cuestionario *ad hoc* que permitió reconstruir perspectivas y analizar la práctica educativa en los contextos de aula y comunitarios. Se contó con la participación de 837 líderes educativos y 3541 docentes. Estos resultados y un proceso de triangulación de datos —con el fin de encontrar coincidencias, contradicciones, hitos, hechos clave y cuellos de botella que permitan describir e interpretar la situación actual del SEIB— constituyen el capítulo VI. Las conclusiones e interpretaciones que emergieron se recogen en el capítulo VII.

En todas las etapas, los procesos de procesamiento y análisis de datos fueron similares. Las revisiones bibliográficas utilizaron el método de análisis temático del contenido con el fin de generar categorías que agruparon la información desde las coincidencias conceptuales. Los datos cualitativos fueron soportados en video para ser transcritos mediante la técnica de transcripción natural. Posteriormente se desarrollaron análisis a través del método de análisis de contenido con el apoyo del *software* Atlas.ti 24. El propósito de esta técnica fue examinar y contrastar las perspectivas individuales e identificar factores o procesos de influencia. Los datos cuantitativos fueron configurados en bases de datos y analizados a través de técnicas EDA (*exploratory data analysis*) con un importante componente de gráficos que permitieron analizar la diversidad.

Los datos del estudio de línea base y aquellos que son específicos de los actores nos han permitido cruzarlos, de manera que podemos identificar relaciones entre las condiciones de sexo, edad, región y formación con las ideas puntuales sobre las condiciones del proceso educativo. Luego, el contraste de los datos provenientes de fuentes distintas nos ha permitido no solo identificar los problemas principales desde la perspectiva de los diferentes actores, sino también la complejidad de los procesos. La cantidad de datos recogidos con tantos actores, gracias a la disposición de las autoridades del SEIBE son una mina para la detección de problemas y la elaboración de políticas públicas que los atiendan.

La mirada de los actores educativos: entrevista a viceministro de Educación



Josué Villarreal Puga

josue.villareal@unae.edu.ec

Universidad Nacional de Educación, Ecuador

En este capítulo se analiza la perspectiva del entonces viceministro de Educación, José Flores, respecto al funcionamiento, alcances y desafíos del Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB). La información fue recabada a través de una entrevista en profundidad para comprender cómo se percibe —desde los niveles más altos de decisión del Ministerio de Educación (Mineduc)— la institucionalidad de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), así como su articulación con las políticas nacionales, los pueblos y nacionalidades y los procesos pedagógicos territoriales.

La entrevista fue dirigida al exviceministro, — de ahora en adelante V— quien ha tenido una trayectoria en el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (Ineval), lo que aporta a su visión una perspectiva que combina lo técnico, lo pedagógico y lo político. Desde su posición, el exviceministro participó en la coordinación interinstitucional con la Secretaría de Educación Intercultural Bilingüe y la Etnoeducación (SEIBE) y en la validación de políticas educativas orientadas a pueblos y nacionalidades.

El análisis de sus aportes se organizó en torno a diez categorías que permiten reconstruir su visión sobre las condiciones, limitaciones y proyecciones del MOSEIB en el marco del sistema educativo nacional. Estas categorías se alinean con los ejes de análisis generales definidos en este boletín, y abarcan desde aspectos de institucionalidad y gestión hasta cuestiones curriculares, lingüísticas y pedagógicas. En la Tabla 1 se detalla el nombre de cada categoría y su significado.

Tabla 1. Categorías de análisis de la perspectiva del viceministro de Educación

Categoría	Descripción / significado
Roles y funciones de las zonas y distritos para EIB	Personal especializado y procesos que permiten implementar y dar seguimiento al MOSEIB desde los niveles zonales y distritales.



Ventajas y desventajas de ser una Secretaría con autonomía dentro del Mineduc	Implicaciones del carácter autónomo de la SEIBE respecto a su desempeño, eficiencia y coordinación con el sistema educativo nacional.
La dinámica de gestión de la SESEIB entre el Estado y los movimientos indígenas	Interacción, colaboración, tensiones y negociaciones entre el Estado y los movimientos indígenas en torno a la administración de la SESEIB.
Pertinencia del MOSEIB para con las necesidades de las comunidades	Grado de adecuación del MOSEIB a las realidades, contextos, lenguas y culturas de los pueblos y nacionalidades.
Visibilidad de la política de los pueblos y nacionalidades en la estructura del MOSEIB y en la práctica pedagógica	Presencia de saberes, lenguas, prácticas y cosmovisiones ancestrales en el currículo, los recursos y la pedagogía.
Situación del uso de las lenguas	Tiempos, contextos y niveles de uso de las lenguas ancestrales y otras lenguas en el proceso educativo.
Funcionamiento del MOSEIB. Necesidades	Aspectos que requieren fortalecimiento para el adecuado funcionamiento del MOSEIB: institucionalización, materiales, coordinación, etc.
Funcionamiento curricular	Pertinencia y adecuación del currículo, recursos didácticos y guías frente a la diversidad cultural y lingüística.
Perfiles docentes	Capacitación, formación y acompañamiento que reciben los docentes de EIB para responder a los desafíos del MOSEIB.
Limitaciones en los sistemas de evaluación para instituciones EIB	Ausencia de datos e instrumentos adecuados para evaluar a las instituciones EIB considerando su contexto y lenguas.

Fuente: elaboración propia

En la categoría *Roles y funciones de las zonas y distritos para EIB* los hallazgos reflejan una presencia institucional aún limitada de la SEIBE en los niveles zonales y distritales. Según V: “Como es paulatino y es progresiva la institucionalización de la SEIBE, lo que se ha hecho es priorizar el ámbito central”. Esta afirmación da cuenta de que la consolidación del modelo en el territorio todavía se encuentra en construcción.

Para suplir esta ausencia estructural, V indica que se han implementado figuras intermedias como “promotores o representantes del Consejo Pluricultural que vivimos en algunos de los distritos priorizados”. Aunque estas figuras representan un intento por mantener conexión con los territorios no constituyen todavía una institucionalización plena. Esto limita la claridad y estabilidad de las funciones que deben cumplir zonas y distritos en relación con el MOSEIB.

El propio V reconoce que la falta de institucionalización genera tensiones. Por ello afirma que “si van a nivel de zona y no está institucionalizado, claro que va a suceder estas problemáticas”. No obstante, aclara que los equipos técnicos territoriales cuentan con ciertos lineamientos que reconocen las particularida-

des del modelo. Por ejemplo, menciona que “los asesores, los auditores educativos o las demás instancias de regulación y control [...] dan cuenta también de que no es necesario que presenten a dos planificaciones en una Educación Intercultural Bilingüe”. Esto sugiere una intención de ajustar las exigencias administrativas al enfoque intercultural.

Los hallazgos de esta categoría muestran que las zonas y distritos aún no desempeñan un rol claramente estructurado y consolidado en la implementación del MOSEIB. Aunque existen esfuerzos por adaptarse mediante lineamientos y figuras transitorias, V enfatiza: “Es muy importante que la SEIBE avance en un proceso de institucionalización territorial”. Esto permitiría dotar a los niveles desconcentrados de funciones claras, capacidades específicas y presencia estable y así superar los vacíos actuales en la gestión educativa intercultural desde el territorio.

En la categoría *Ventajas y desventajas de ser una secretaría con autonomía dentro del Mineduc* se examina cómo la autonomía técnica, administrativa y financiera de la SEIBE incide en su capacidad de acción dentro del sistema educativo nacional. V señala que esta autonomía ha sido fruto de un proceso progresivo de reconocimiento institucional, pues afirma: “Hemos llegado a un punto en el cual ya se habla de la autonomía técnica, administrativa, financiera de la Secretaría de Educación Intercultural Bilingüe y Etnoeducación”. Este avance es considerado una respuesta a las demandas históricas de los pueblos y nacionalidades por una gestión educativa propia y diferenciada.

Una de las ventajas que se destaca es que esta autonomía puede evitar procesos excesivamente centralizados, lo que permite a la Secretaría generar recursos, adaptar políticas y responder con mayor pertinencia a la diversidad cultural del país. En palabras de V: “Sería la burocratización que el Ministerio de Educación pueda aprobar absolutamente todo. Por eso es muy importante el fortalecimiento de la autonomía de la Secretaría”.

No obstante, también se evidencian desafíos importantes. El proceso de consolidación institucional ha sido gradual, lo que ha limitado la capacidad operativa de la SEIBE en ciertos aspectos. V reconoce, por ejemplo, que “la Secretaría estaba en un proceso de institucionalización, de creación de las diversas direcciones”. Lo cual ha requerido que otras instancias, como el Mineduc, asuman temporalmente responsabilidades como la impresión de materiales educativos. Esta situación, si bien entendible en una etapa inicial, podría comprometer la eficacia de la autonomía si no se logra un fortalecimiento sostenido.

Además, la autonomía no elimina la necesidad de una articulación efectiva con el Mineduc. Como advierte V: “Lo que sí nos debe asegurar la Secretaría es la

alineación y la correspondencia con la política nacional”. Esto refleja una tensión latente: mientras se busca responder a las especificidades territoriales, también se debe cumplir con los lineamientos estructurales del sistema.

La autonomía de la SEIBE representa una oportunidad relevante para una gestión educativa más contextualizada e intercultural. Sin embargo, su impacto dependerá del ritmo y profundidad con el que se consolide institucionalmente y de su capacidad para ejercer dicha autonomía sin perder la necesaria articulación con el ente rector. La ausencia de mecanismos claros para garantizar esta coordinación puede convertirse en una desventaja si no se la aborda con firmeza.

En la categoría *La dinámica de gestión de la SESEIB entre el Estado y los movimientos indígenas*, los hallazgos reflejan una relación compleja marcada tanto por espacios de articulación como por tensiones persistentes. V describe esta relación como un proceso histórico en el que “la Secretaría ha ido también generándose en el ámbito de demandas de los pueblos y nacionalidades como una institucionalidad específica”. Lo anterior da cuenta del papel activo de los movimientos indígenas en la construcción de esta entidad dentro del sistema educativo.

V destaca que **la gestión no se da de manera aislada, sino que “siempre es una articulación” entre la Secretaría y el Mineduc. Un ejemplo concreto que menciona es el caso del Modelo Etnoeducativo Afroecuatoriano (METAFE), donde “si es currículo, el secretario me dice necesitamos ahora revisar, entonces yo tomo currículo... se va haciendo todas estas validaciones y luego se le escala a la ministra”.**

Este tipo de coordinación permite que las propuestas pedagógicas elaboradas desde la SEIBE, con base en las particularidades de pueblos y nacionalidades, sean reconocidas formalmente a través de acuerdos ministeriales.

Sin embargo, V también admite que estas dinámicas no están exentas de desafíos. En su reflexión señala que “siempre existen las tensiones; o sea, la tensión es un elemento constitutivo de los procesos sociales, institucionales también”. Estas tensiones pueden surgir, por ejemplo, de las diferencias entre las expectativas de los pueblos y nacionalidades y los marcos normativos o procedimientos del Estado.

Además, V sugiere que existe el riesgo de caer en dinámicas que no responden a las realidades de las comunidades. Al respecto, expresa que “simulamos problemas, simulamos realidades y simulamos soluciones en lugar de plantear problemas reales y soluciones legales”. Esta afirmación apunta a una crítica a ciertos procesos institucionales que, desde su perspectiva, podrían quedar en el nivel formal sin generar transformaciones sustantivas.

A pesar de ello, V insiste en que la EIB constituye una oportunidad para plantear soluciones desde los territorios: “La Educación Intercultural Bilingüe siempre va a ser una oportunidad para abordar los problemas específicos de la localidad y en el proceso formativo, pues los clientes puedan plantear soluciones específicas”.

Los hallazgos en esta categoría muestran una dinámica de gestión que avanza en el reconocimiento y articulación entre el Estado y los movimientos indígenas, pero que también enfrenta tensiones estructurales y riesgos de formalismo. La mirada de V reconoce tanto los logros en la coordinación interinstitucional como la necesidad de una gestión más anclada a las realidades territoriales y menos sujeta a lógicas burocráticas o simbólicas.

En la categoría *Pertinencia del MOSEIB para con las necesidades de las comunidades*, los hallazgos evidencian que el modelo es valorado por su capacidad de diálogo con las realidades culturales, lingüísticas y pedagógicas de los pueblos y nacionalidades. Aunque también se identifican retos importantes para garantizar su implementación efectiva.

V sostiene que el MOSEIB ofrece una base sólida para responder a los contextos comunitarios: “El MOSEIB sí [...] te permite generar este diálogo y romper las tensiones”. Desde su perspectiva, el modelo no se limita a una sola visión del mundo, sino que “no se cierra únicamente a la cosmovisión”, lo cual le permite articularse tanto con las tradiciones propias como con los marcos del currículo nacional. Esta apertura, según V, **“implica la valoración de la lengua materna [...] de la historia de pueblos y nacionalidades, pero también permite complementar con otras visiones como las que se integran desde la ciudadanía nacional o global”**.

V resalta que esta articulación se materializa en prácticas concretas dentro de las instituciones educativas interculturales. Menciona, por ejemplo, que ha observado “instituciones donde se materializa la contextualización, tienen su chacra, los estudiantes van cultivando ahí”, y destaca el rol de actores comunitarios como “los mayores, los taitas” en el proceso formativo. Estas experiencias muestran cómo el MOSEIB puede adecuarse a las prácticas locales, ya que integran el saber ancestral al proceso pedagógico.

No obstante, V también reconoce que la implementación efectiva del modelo enfrenta obstáculos. A su juicio, uno de los retos es lograr que los docentes se apropien plenamente del enfoque y lo traduzcan en prácticas educativas cotidianas. Señala que “en términos de implementación tanto del modelo como del currículo nacional tenemos retos enormes que hay que irlos trabajando”; lo cual

incluye fortalecer la capacitación, la orientación pedagógica y el acceso a materiales contextualizados.

Los hallazgos en esta categoría muestran que, desde la visión de V, el MOSEIB es un modelo pertinente y con potencial para responder a las necesidades de las comunidades, en tanto favorece la contextualización y la integración de saberes diversos. Sin embargo, su eficacia depende de condiciones estructurales aún en desarrollo como la formación docente y la dotación de recursos adecuados que permitan que su pertinencia se exprese no solo en la intención, sino también en la práctica pedagógica diaria.

En la categoría *Visibilidad de la política de los pueblos y nacionalidades en la estructura del MOSEIB y en la práctica pedagógica*, los hallazgos reflejan que el modelo ha incorporado elementos fundamentales de las culturas, lenguas y visiones de los pueblos y nacionalidades, tanto en su diseño como en su aplicación. Aunque todavía existen desafíos para garantizar que esta visibilidad se sostenga y fortalezca en todos los niveles del sistema educativo.

V sostiene que **la Secretaría tiene el encargo de “revisar las grandes políticas, aterrizarlas, contextualizarlas, ver las especificidades de cada pueblo y cada nacionalidad de cada lengua”**. Esta tarea permite que el MOSEIB no sea una política uniforme, sino una propuesta que se adapta a la diversidad cultural del país. A través de ese proceso, se valida el conocimiento producido desde los territorios, lo que refuerza la presencia activa de los pueblos y nacionalidades en la estructura del modelo.

En cuanto a la práctica pedagógica, V señala que ha sido testigo de cómo estas políticas se expresan en el aula y en las dinámicas escolares. Afirma que “siempre [...] se materializa la contextualización”. Asimismo, destaca casos como “la chacra, por ejemplo, [donde] los estudiantes van cultivando” y la participación de “los mayores, los taitas” en el proceso educativo. Estas experiencias muestran cómo el MOSEIB integra prácticas ancestrales y formas comunitarias de aprendizaje en su propuesta pedagógica.

En adición, V resalta que la visibilidad de las culturas no está reñida con el diálogo con otras epistemologías. Indica que el modelo permite “complementar muy bien con otro tipo de visiones”, incluyendo aquellas que provienen del currículo nacional. Desde esta perspectiva, la EIB no busca aislarse, sino tejer relaciones entre saberes diversos y mantener —como eje— la valorización de la identidad.

No obstante, también se reconoce que la implementación no está exenta de tensiones. V advierte que “sería un error tanto para los pueblos y nacionalidades

cerrarse a una cosmovisión específica”. Subraya, en este sentido, la importancia de que la SEIBE continúe fortaleciendo la capacitación docente para garantizar una comprensión amplia del enfoque intercultural.

Los hallazgos en esta categoría muestran que la política de los pueblos y nacionalidades está visiblemente incorporada en la estructura del MOSEIB y tiene presencia en múltiples prácticas escolares. Sin embargo, su sostenibilidad y profundidad dependen de procesos continuos de formación, acompañamiento y compromiso institucional que aseguren que esta visibilidad no sea solamente simbólica, sino una realidad vivida y fortalecida en cada comunidad educativa.

En la categoría *Situación del uso de las lenguas*, los hallazgos revelan que el uso de las lenguas ancestrales en la EIB está atravesado por tensiones, aspiraciones de apertura lingüística y desafíos estructurales, tanto desde el punto de vista del contexto comunitario como del sistema educativo nacional. En este marco, V reconoce que siempre existe una tensión entre preservar la lengua y la cosmovisión propias, y —al mismo tiempo— abrirse al aprendizaje de otras lenguas: “Como tú mencionas, siempre existe esa tensión, ¿no? De arraigarme en la cosmovisión específica versus aperturarme a otras lenguas”. Esta dualidad refleja el desafío pedagógico de equilibrar la revitalización lingüística con las demandas contemporáneas de acceso a otras lenguas como el inglés.

Uno de los aspectos que refuerza esa tensión es **el interés por incorporar el inglés en instituciones interculturales. V menciona que ha escuchado casos donde “queremos que la institución pueda también incorporarse en el ámbito de docentes de inglés, sabiendo que el inglés es una problemática a nivel nacional”**. Esto evidencia que las comunidades también aspiran a una formación que les permita integrarse en espacios más amplios, sin por ello dejar de valorar sus propias lenguas.

En cuanto al uso de lenguas ancestrales en el currículo, V señala que en años anteriores “se tenía el currículo nacional traducido a las catorce lenguas de pueblos o de nacionalidades”. Aunque reconoce este esfuerzo como parte de un proceso de construcción, también deja ver que no siempre ha sido sostenido o suficiente. Actualmente, indica que “están construyendo por cada nacionalidad material”, lo que sugiere que aún se avanza en la adecuación lingüística de los recursos educativos.

Asimismo, V valora que el MOSEIB permite abordar esta tensión desde un enfoque pedagógico complementario. En sus palabras: “El MOSEIB no se cierra únicamente a la cosmovisión”. Por tanto, brinda “la posibilidad también de complementar con la política nacional del currículo nacional con el resto de destrezas y debilidades”. Esto permite que la lengua materna no sea vista como una

barrera, sino como un punto de partida para una formación más amplia y conectada con el entorno nacional e internacional.

Los hallazgos en esta categoría muestran que el uso de las lenguas en el sistema de EIB se encuentra en un proceso de consolidación, donde las lenguas ancestrales ocupan un lugar central, pero deben coexistir con demandas sociales por el aprendizaje de otras lenguas. Esta situación exige políticas más robustas en términos de materiales, formación docente y estrategias de revitalización lingüística que fortalezcan el lugar de las lenguas originarias sin negar las aspiraciones legítimas de apertura hacia otras formas de comunicación y ciudadanía.

En la categoría *Funcionamiento del MOSEIB. Necesidades*, los hallazgos evidencian que, si bien el MOSEIB cuenta con una base normativa y conceptual sólida, su implementación enfrenta diversas necesidades estructurales, institucionales y pedagógicas que deben ser atendidas para garantizar su pleno funcionamiento. V destaca que uno de los principales retos del modelo es su adecuada implementación. Señala que “en términos de implementación tanto del modelo como del currículo nacional tenemos retos enormes que hay que irlos trabajando”, lo cual da cuenta de una brecha entre el diseño del modelo y su puesta en práctica en las instituciones educativas.

Entre las necesidades identificadas, V subraya la importancia de contar con docentes mejor preparados. Afirma que se requiere avanzar con “más capacitación docente, con más apropiación del docente también de los lineamientos específicos de la política nacional dada”. Esta afirmación revela que uno de los factores que limita la efectividad del modelo es la insuficiente formación específica del profesorado para aplicar adecuadamente los principios del MOSEIB.

Asimismo, V reconoce que el desarrollo de materiales educativos adecuados a los contextos culturales y lingüísticos sigue siendo un proceso en marcha. Explica que “están construyendo, por cada nacionalidad, material”. Esto sugiere que aún no se dispone de una cobertura completa en términos de recursos pedagógicos diferenciados para todas las comunidades.

Otro aspecto relevante tiene que ver con la institucionalización progresiva de la SEIB. V indica que “va asumiendo también progresivamente las diversas competencias que se establecen tanto en la ley como en el reglamento”. Esto implica que el funcionamiento del MOSEIB también depende del fortalecimiento administrativo y operativo de la entidad encargada de su gestión.

Además, V menciona la necesidad de mejorar la coordinación entre la SEIBE y otras instancias del Mineduc. Sostiene que “hay que trabajar mucho en articulación”, especialmente en lo que respecta a la impresión y distribución de materiales, así como a la validación curricular y pedagógica. Esta coordinación resulta

clave para que el modelo no quede aislado dentro del sistema educativo nacional, sino que se implemente con coherencia y respaldo.

En síntesis, los hallazgos en esta categoría muestran que el MOSEIB enfrenta diversas necesidades que limitan su pleno funcionamiento: desde la formación docente y la producción de materiales pertinentes hasta la consolidación institucional de la SEIBE y la articulación con otras áreas del Mineduc. A pesar de su potencial, el modelo requiere de un impulso más decidido en estos frentes para materializar sus principios en cada aula y comunidad del país.

En la categoría *Funcionamiento Curricular*, los hallazgos evidencian que — desde la visión de V— la adecuación del currículo en el marco del MOSEIB es un proceso que ha logrado avances en términos de traducción, contextualización y articulación con las lenguas y cosmovisiones de los pueblos y nacionalidades. Sin embargo, aún enfrenta importantes retos para consolidarse como una propuesta curricular operativa, coherente y pertinente.

Uno de los aspectos que V destaca es el esfuerzo por traducir el currículo nacional a las lenguas originarias. Señala que “algunos años se tenía el currículo traducido [...] a las catorce lenguas de pueblos o de nacionalidades”. Esto representa un avance significativo en cuanto al reconocimiento lingüístico dentro de la propuesta curricular. No obstante, también deja ver que estos procesos han sido parciales y que aún se requiere continuar construyendo materiales y recursos adaptados. A este respecto, menciona que actualmente “están construyendo por cada nacionalidad material”.

En cuanto a la articulación con el currículo nacional, V afirma que “existe la correspondencia” entre ambos marcos curriculares, aunque reconoce que en la implementación aún hay aspectos por fortalecer. Subraya que el trabajo de la Secretaría incluye “ver las especificidades de cada pueblo y cada nacionalidad de cada lengua [...] y luego implementar”, lo que implica no solo una adecuación lingüística, sino también epistemológica y pedagógica.

En paralelo, V se refiere a la necesidad de que los docentes comprendan e interioricen esta lógica curricular. Indica que se requiere “más orientaciones, más material que pueda ir orientando cómo ir aterrizando [...] tanto al currículo nacional como al MOSEIB”. Esta afirmación señala que el currículo intercultural no puede funcionar adecuadamente sin un acompañamiento sistemático que lo vuelva accesible y aplicable en las aulas, lo cual constituye una necesidad aún pendiente.

Los hallazgos en esta categoría reflejan que el funcionamiento curricular del MOSEIB ha tenido avances importantes en términos de traducción y con-

textualización, pero sigue enfrentando retos clave. A saber: la falta de materiales completos y adaptados, la necesidad de mayor orientación docente y el fortalecimiento del acompañamiento pedagógico. El funcionamiento del currículo intercultural no depende solo de su formulación normativa, sino de su aplicación efectiva en contextos reales, lo que exige un esfuerzo constante por parte del sistema educativo.

En la categoría *Perfiles docentes*, los hallazgos muestran que uno de los pilares fundamentales para la implementación efectiva del MOSEIB es el fortalecimiento del rol del docente en contextos interculturales. Desde la perspectiva de V, la figura del docente no solo es central, sino también estratégica para resolver las tensiones propias del modelo y para garantizar su adecuada apropiación en las aulas.

V enfatiza que el perfil docente debe permitir un equilibrio entre la identidad cultural y la apertura al mundo. Señala que “viene ahí justamente el rol del docente”, en relación con el manejo de la tensión entre “arraigarme en la cosmovisión específica versus aperturarme a otras lenguas”. Esta idea refuerza que no se trata únicamente de transmitir contenidos, sino de gestionar procesos pedagógicos complejos, donde se entrecruzan lenguas, saberes, historias y perspectivas de ciudadanía.

Además, V reconoce que uno de los grandes retos del sistema educativo —incluyendo el subsistema intercultural bilingüe— es lograr una mayor apropiación del modelo por parte del profesorado. Afirma que **“tenemos retos enormes que hay que irlos trabajando [...] con más capacitación docente, con más apropiación del docente también de los lineamientos específicos de la política nacional dada”**. Esta declaración apunta a una necesidad estructural de formación continua, acompañamiento técnico y desarrollo profesional situado.

Otra dimensión que se desprende del discurso de V es la necesidad de orientación clara. Destaca la importancia de generar “más orientaciones, más material que pueda ir orientando cómo ir aterrizando [...] tanto al currículo nacional como al MOSEIB”. Esto indica que los docentes requieren herramientas didácticas, metodológicas y conceptuales para desempeñar su labor con pertinencia y eficacia.

Los hallazgos en esta categoría indican que el perfil docente dentro de la EIB debe responder a una realidad compleja, que demanda formación intercultural, dominio de la lengua ancestral, comprensión curricular y habilidades para articular saberes diversos. Si bien V reconoce los avances, también resalta que el

fortalecimiento de estos perfiles sigue siendo una necesidad urgente sin la cual el MOSEIB difícilmente podrá alcanzar sus objetivos en el terreno práctico.

En la categoría *Limitaciones en los sistemas de evaluación para instituciones EIB*, los hallazgos muestran una preocupación constante por parte de V respecto a la ausencia de mecanismos adecuados para valorar con justicia y pertinencia el desempeño de las instituciones de EIB. V sostiene que, actualmente, “no existen datos de que las instituciones interculturales bilingües alcancen o no alcancen los estándares de calidad educativa”, lo cual impide realizar evaluaciones objetivas y contextualizadas.

Desde su experiencia, V plantea que cualquier afirmación sobre el rendimiento de estas instituciones, al no contar con una metodología específica, podría estar en entredicho: “El no alcanzar o el alcanzar es una hipótesis”. Este vacío de información afecta la posibilidad de tomar decisiones fundamentadas y diseñar estrategias de mejora específicas. En respuesta a esta carencia, explica que se había propuesto un estudio conjunto entre el Ineval y la SEIBE para “determinar y darles el nombre a las diversas problemáticas” que podrían incidir en los resultados de calidad educativa en el subsistema.

V advierte que parte del problema radica en los sesgos que pueden existir en los instrumentos de evaluación actuales. Señala que “puede ser por términos de sesgos en la misma construcción del proceso de evaluación”, lo cual incluiría aspectos como el idioma, la forma de aplicación (papel o computador) o el entorno cultural. En sus palabras: “Hay que darle el nombre y hay que darles valor a esos sesgos”, con el fin de visibilizarlos y corregirlos en futuras adaptaciones.

También identifica como una limitación estructural el hecho de que las instituciones de EIB muchas veces no están contempladas en la muestra nacional de evaluación como ocurre con el “ser estudiante de la prueba nacional”, ya que “no se tiene una adaptación al contexto específico”. Esto excluye de facto a un número importante de escuelas del subsistema de los procesos nacionales de medición, dejando sus particularidades fuera del análisis.

Los hallazgos en esta categoría muestran que la evaluación del subsistema EIB requiere una profunda revisión metodológica y técnica. Desde la perspectiva de V, no solo falta evidencia empírica suficiente, sino que los sistemas existentes pueden contener sesgos que distorsionan la realidad de las comunidades. Mientras no se generen instrumentos cultural y lingüísticamente pertinentes, el sistema continuará evaluando con patrones homogéneos a una realidad diversa, lo que limita la posibilidad de construir políticas educativas verdaderamente interculturales y basadas en evidencia.

Discusión y conclusiones

La entrevista al viceministro de Educación ofrece una mirada estructurada y reflexiva sobre los avances, desafíos y proyecciones del MOSEIB. Su testimonio permite acceder a una perspectiva institucional de alto nivel que reconoce tanto los logros como los aspectos aún en construcción dentro del sistema de EIB. Esta visión se fortalece y amplía al ser contrastada con diversos documentos analíticos y académicos que permiten enriquecer los hallazgos desde otras experiencias, trayectorias y reflexiones colectivas.

Uno de los aportes centrales de la entrevista es la valoración del MOSEIB como una herramienta que permite el diálogo entre saberes y lenguas, sin limitarse a una única cosmovisión. Para V, este modelo tiene la capacidad de integrar los saberes comunitarios con los contenidos del currículo nacional, respetando las realidades territoriales: “El MOSEIB sí [...] te permite generar este diálogo y romper las tensiones”. Esta apreciación se alinea con el enfoque que ha caracterizado históricamente al modelo, concebido desde sus inicios como una propuesta pedagógica y política que articula lengua, cultura, territorio y derechos colectivos (Rodríguez, 2018; Quichimbo *et al.*, 2023).

A lo largo del análisis, se evidencian también desafíos estructurales persistentes. Entre ellos, V **identifica la necesidad de fortalecer la institucionalización de la SEIBE en los niveles zonales y distritales, y el avance progresivo hacia una autonomía operativa plena. En este punto, su testimonio permite comprender la complejidad del proceso de consolidación de una secretaría autónoma dentro del marco de un sistema educativo centralizado.** Esta dimensión ha sido también abordada en otros trabajos que analizan el tránsito de la DINEIB a la SEIBE, donde se resalta que la autonomía no es un hecho puntual, sino un proceso sostenido que implica voluntad política, claridad normativa y participación efectiva de los pueblos y nacionalidades (González, 2011).

Por otra parte, los hallazgos de la sistematización realizada en instituciones EIB (Apolo *et al.*, 2022) permiten complejizar lo planteado por V sobre la apropiación docente del MOSEIB. Si bien el viceministro reconoce la necesidad de “más capacitación docente” y “más orientación sobre cómo aterrizar el modelo en aula”, los resultados del estudio muestran que, en algunas escuelas, los docentes ya están poniendo en práctica elementos esenciales del MOSEIB como la contextualización de contenidos, el uso de la lengua originaria como herramienta de pensamiento, y la vinculación con autoridades comunitarias en los

procesos educativos. Sin embargo, también se identifican dificultades importantes como la sobrecarga administrativa, la falta de acompañamiento técnico sostenido y la débil articulación entre los lineamientos institucionales y las realidades escolares. Estos hallazgos no contradicen lo dicho por V, sino que lo confirman desde el terreno: la potencialidad del MOSEIB existe, pero requiere condiciones estructurales, metodológicas y políticas que la hagan viable en la práctica cotidiana.

Un aspecto especialmente valioso del testimonio de V es el reconocimiento explícito de las tensiones inherentes a los procesos de articulación entre el Estado y los movimientos indígenas. En sus palabras: “La tensión es un elemento constitutivo de los procesos sociales, institucionales también”. Esta afirmación permite leer las tensiones no como obstáculos, sino como parte de una dinámica viva de negociación y construcción conjunta. En esta misma línea, diversos análisis coinciden en que la EIB ha sido históricamente un espacio de disputa, pero también de generación de propuestas transformadoras desde los territorios (Rodríguez, 2018).

Otro punto fundamental es la evaluación. V expresa preocupación por la falta de datos adecuados para valorar el desempeño de las instituciones de EIB, y advierte sobre posibles sesgos en los instrumentos existentes. Esta necesidad de construir sistemas de evaluación cultural y lingüísticamente pertinentes ha sido ampliamente documentada; en particular se ha señalado que las evaluaciones aplicadas en castellano han contribuido a la estigmatización de la EIB como un subsistema de baja calidad (González, 2011). La propuesta de V de desarrollar estudios específicos en conjunto con el Ineval aparece como una oportunidad concreta para avanzar hacia formas de medición más justas y contextualizadas.

El uso y fortalecimiento de las lenguas ancestrales también se posiciona como un tema clave. V reconoce la tensión entre el mantenimiento de la lengua originaria y el interés de las comunidades por el aprendizaje de otras lenguas como el inglés. Este dilema es compartido por docentes y comunidades, y ha sido identificado como uno de los principales retos en la revitalización lingüística, particularmente cuando existen pocas condiciones estructurales para que la lengua originaria tenga presencia cotidiana en los distintos niveles del sistema (Quichimbo *et al.*, 2023).

Finalmente, el rol del docente aparece como un eje transversal. V señala la necesidad urgente de fortalecer la formación, acompañamiento y orientación pedagógica. En coincidencia con estudios recientes, se constata que muchos docen-

tes aún no logran apropiarse del MOSEIB ni traducirlo en prácticas contextualizadas (Quichimbo *et al.*, 2023). La formación situada, los materiales pertinentes y el acompañamiento sostenido se consolidan como claves para hacer efectivo el modelo en las aulas.

En conjunto, los hallazgos permiten afirmar que la visión del exviceministro no solo da cuenta de los desafíos existentes, sino que visibiliza con claridad varias rutas de acción posibles. Lejos de ser una narrativa cerrada o triunfalista, su testimonio expresa una postura que reconoce los procesos históricos, las limitaciones institucionales y la necesidad de seguir caminando hacia una EIB más sólida, contextualizada y autónoma.

Los aportes de la literatura y los estudios previos no contradicen esta visión; de hecho, la complementan, la sitúan en su trayectoria histórica y permiten reconocer tanto los avances acumulados como los cuellos de botella todavía presentes. En esa medida, esta sección busca no solo concluir, sino abrir nuevas preguntas para fortalecer —desde una perspectiva dialógica y situada— la EIB en el Ecuador.

Referencias bibliográficas

- Apolo, D., Flores, G., Pauta, P. y Mansutti, A. (2022). Educación Intercultural Bilingüe: prácticas de resistencia para la transformación social del Ecuador. *Revista Izquierdas*, 51, 1-4. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8361353>
- González, M. I. (2011). *Movimiento indígena y educación intercultural en Ecuador*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/becas/20120417111214/Movimiento.pdf>
- Granda, S. (2020). *Estado, educación y pueblos indígenas en los andes ecuatorianos. La experiencia de Escuelas Indígenas de Cotopaxi*. Abya-Yala. <https://books.scielo.org/id/kqmj2/pdf/granda-9789978105733.pdf>
- Quichimbo, F., Cabrera, T., Castro, J. y Verdugo, M. (2023). Proceso metodológico del modelo de educación intercultural bilingüe en el Ecuador: construcción del diálogo de saberes, la interculturalidad y la diversidad. *Chakiñan*, 20, 178-195. <https://doi.org/10.37135/chk.002.20.10>
- Rodríguez, M. (2018). *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. <https://repositoriointerculturalidad.ec/jspui/handle/123456789/9562>



La mirada del Consejo Plurinacional y los coordinadores pedagógicos del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe y la Etnoeducación

 Gladys Cochancela Patiño*

maria.cochancela@unae.edu.ec

 Patricio José Narváez*

jose.narvaez@unae.edu.ec

*Universidad Nacional de Educación, Ecuador

En este capítulo se abordan las miradas de los miembros del Consejo Plurinacional del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe y la Etnoeducación (CP SEIBE) y de los coordinadores pedagógicos del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe y la Etnoeducación (SEIB) respecto a la implementación del Modelo de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB) y del Modelo Etnoeducativo Afroecuatoriano (METAFE). El levantamiento de datos se desarrolló mediante dos grupos focales, el primero dirigido a los miembros del Consejo Plurinacional en el que se abordó la discusión desde su rol de supervisores de la implementación de estos modelos y el segundo dirigido a los de coordinadores pedagógicos del SEIBE desde su rol de acompañantes en la implementación de los modelos por los docentes que trabajan en el subsistema de Educación Intercultural Bilingüe (EIB).

Perspectivas del Consejo Plurinacional del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe y la Etnoeducación

El CP SEIBE es un órgano colegiado del Estado ecuatoriano, creado para orientar, fortalecer y supervisar la Educación Intercultural Bilingüe y la Etnoeducación en el país. Su origen se remonta a la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) del año 2011, y su instalación oficial, con los representantes electos por los pueblos, nacionalidades y del Estado, tuvo lugar el 6 de noviembre de 2024.

Habían pasado trece años de desde el momento de aprobación de la ley que ordenaba su creación e instalación.

El Consejo Plurinacional es un espacio de toma de decisiones que **promueve —desde la representación de la diversidad cultural— una educación pertinente, inclusiva y alineada con el derecho colectivo a mantener la diferencia cultural. En el esquema de funcionamiento del sistema EIB, el Consejo Plurinacional cumple funciones de asesoría, supervisión y control para orientar la gestión de la autonomía del subsistema EIB.**

Por ello, entre sus funciones principales se encuentran las de formular políticas públicas para el SEIBE, darles seguimiento y evaluar su implementación, rendir cuentas a las comunidades y garantizar el control social como mecanismo de participación y transparencia.

Para el análisis de las perspectivas de este Consejo, se establecieron cinco categorías que emergieron de los diálogos desarrollados a través de un grupo focal de expertos. Estas categorías, a su vez, se relacionan con los ejes de análisis generales del boletín. En la Tabla 1 se puede encontrar el detalle de las categorías y su significado:

Tabla 1. Categorías de análisis de la perspectiva del Consejo Plurinacional

Contexto histórico del SEIB	Hace referencia al origen, evolución y fundamentos históricos de la EIB, vinculados a los procesos sociales y políticos de los pueblos indígenas y afrodescendientes en Ecuador.
Autonomía del SEIB	Se refiere a la capacidad del SEIB para gestionar de forma independiente sus dimensiones pedagógicas, administrativas y culturales, en coherencia con las particularidades de cada nacionalidad.
Implementación del MOSEIB y METAFE	Aborda el proceso mediante el cual se aplican los modelos educativos propios del SEIB en los espacios escolares, considerando su estructura conceptual, metodológica y su adecuación al contexto intercultural.
Participación comunitaria	Se relaciona con el involucramiento de las comunidades en la toma de decisiones educativas, en la gestión de las escuelas y en la construcción colectiva del SEIB.
Desafíos institucionales y de gobernabilidad	Hace alusión a las condiciones estructurales, normativas y de coordinación interinstitucional que inciden en el funcionamiento y fortalecimiento del SEIB dentro del marco del Estado plurinacional.

Fuente: *elaboración propia*

En la categoría *Contexto histórico del SEIB* se destacan algunos elementos de la historia reciente de la EIB, cuyas raíces están ligadas a las luchas que han desa-



Volver

rrollado las comunidades indígenas, las poblaciones afrodescendientes, así como los grupos marginados. Esto ha contribuido al reconocimiento de lo que somos como nación ecuatoriana y ha destacado el impulso de líderes históricos de las escuelas comunitarias indígenas, a decir de los representantes de las nacionalidades en el Consejo Plurinacional que participaron en el grupo focal.

Los participantes reafirman el relato del movimiento según el cual la EIB no es una concesión estatal. Más bien, es el resultado de largas luchas sociales lideradas por figuras históricas como Dolores Cacuango y Tránsito Amaguaña y de procesos de organización comunitaria adelantados por los dirigentes indígenas que los antecedieron:

[la EIB se desarrolla] gracias al proceso de lucha que hemos tenido de nuestros mayores, en este caso pues de *mama* Dolores Cacuango y algunos dirigentes que estuvieron en este proceso de lucha por una educación digna y justa, por una educación liberadora. (E1)

En este contexto, la EIB se constituye como un proyecto político fundamental del movimiento indígena, un símbolo constitutivo del esfuerzo de las comunidades para asumir la dirección de la manera como las más poderosas instituciones del Estado se relacionan con el derecho a la diferencia cultural. Una vez consolidada la EIB para los pueblos indígenas, se incorporan a este proceso otros sectores como la población afrodescendiente. Hoy se ha logrado la configuración de un marco normativo importante orientado a la protección y promoción de una educación pertinente culturalmente y respetuosa de las sociedades indígenas, de los afroecuatorianos y de los montubios

Para los representantes de las nacionalidades, la génesis del SEIB se inscribe en todas las luchas históricas del movimiento indígena y afroecuatoriano, cuyas demandas impulsan y siguen apoyando el reconocimiento de una educación definida por ellos como propia, digna y liberadora.

El MOSEIB como modelo pedagógico de la EIB y el METAFE como modelo afroecuatoriano son, por tanto, entendidos como herramienta de liberación de una educación que desconocía la diversidad cultural y, por ello, profundamente vinculada a la cosmovisión de los pueblos y nacionalidades. Esto ha permitido visibilizar sus lenguajes, saberes y prácticas ancestrales: “La educación bilingüe [...] es una lucha que hemos venido y seguiremos luchando” (E2).

La categoría *Autonomía del SEIB* es uno de los temas más sensibles que aparece en las reflexiones de los entrevistados. Se resalta que, a pesar de estar consagrada en la normativa, la autonomía real de la ejecución de los modelos pedagógicos

no se ha materializado, lo cual limita el control, seguimiento y corrección oportuna del accionar educativo, administrativo y territorial del sistema.

En lo que concierne a la autonomía, se percibe un consenso firme entre los participantes del Consejo sobre la importancia de la autonomía para la gestión del SEIB. Resaltan que, de lograrla, se permitiría adaptarlo de manera efectiva a las particularidades culturales, lingüísticas y sociales de las comunidades indígenas y afrodescendientes. Los consejeros destacan —de manera especial— la posibilidad de generar currículos y recursos educativos que integren adecuadamente la cosmovisión, los saberes ancestrales y las prácticas culturales que son inmanentes a cada nacionalidad. Lo anterior permitiría reforzar la identidad cultural de los estudiantes con pertinencia educativa: “Los saberes que nosotros tenemos, tenemos que intercalar, articular en el currículum y trabajarlo con los estudiantes” (E3).

En este sentido, se destacan desafíos significativos en esta vía de la autonomía. El primero de ellos es la dependencia parcial que mantiene el sistema del Ministerio de Educación en los temas administrativos, presupuestarios y tecnológicos. Así, la inexistencia de plataformas tecnológicas adaptadas al sistema bilingüe genera dificultades, en lo operativo, a los docentes del sistema al momento de ingresar calificaciones o llevar el control eficiente y autónomo de la administración escolar. Al respecto, nos dice uno de los consejeros: “Cuando yo voy a subir las notas al sistema, no nos permite, porque de la dirección de educación bilingüe no hay ese sistema” (E3) y “La autonomía descentralizada sería cuando tenemos los centros educativos ya en administración directa” (E3).

Otra de las dificultades que destacan los consejeros es la limitada formación de docentes especializados en EIB. Esto limita fuertemente la capacidad operativa del sistema para implementar su autonomía educativa: “A nuestros profesores se les mandó a trabajar diciéndoles: ‘Arréglese como puedan’. Pero no, nuestros profesores tienen que tener capacitación continua” (E2).

En la categoría *Implementación del MOSEIB y METAFE* se destaca que, si bien existe un reconocimiento de que el MOSEIB está conceptualizado de manera integral y adecuada a las necesidades del sistema —sobre todo integra transversalmente la cosmovisión, los saberes y las lenguas en la educación— se presentan problemas y críticas por las dificultades para lograr una implementación efectiva del modelo pedagógico en las instituciones educativas. En este marco, los líderes del Consejo reconocen que el MOSEIB es un modelo pertinente, cuidadosamente diseñado por los propios pueblos y nacionalidades. Sin embargo, su implementación se enfrenta a múltiples dificultades como la escasa formación

de los docentes, la falta de materiales didácticos adecuados y el uso de planificaciones descontextualizadas. A esto se suma la desconexión entre los contenidos oficiales y la vida comunitaria: “Nosotros tenemos muchas ventajas y está escrito, está en la Constitución, está en los artículos, pero eso nosotros no lo ejecutamos” (E1).

Los consejeros destacan sus preocupaciones en torno a la limitada disponibilidad y calidad de los materiales, en lo que no se refleja de manera específica el MOSEIB. En este sentido, señalan que los textos y recursos son genéricos; es decir, para todos y sin observar las particularidades y realidades locales. Esto incide en dificultades para lograr aprendizajes adecuados y válidos para la educación bilingüe. Con frecuencia se privilegian los textos y recursos que son tomados de la educación intercultural, lo que se suma a los problemas que ocasiona la poca formación de los docentes: “Los mismos dueños, siendo de nacionalidad, no trabajan como se debe trabajar. Todas las planificaciones son de Educación Intercultural, el profesor ni siquiera habla el idioma, ni siquiera participa ni se integra en la comunidad” (E3).

También manifiestan que falta capacitación continua a docentes en aspectos específicos de la EIB. Se señala que muchos docentes no tienen la suficiente preparación para integrar adecuadamente las cosmovisiones y saberes ancestrales en sus prácticas pedagógicas diarias, lo que incide en la correcta aplicación del potencial educativo y cultural del MOSEIB. A ello se liga la crítica por una inadecuada profesionalización docente. Se destaca, además, que si bien muchos profesores tienen dominio de las lenguas indígenas carecen de formación académica formal en educación para darle buen uso.

Asimismo, la falta de formación especializada de los docentes en EIB se presenta como un obstáculo central para lograr la autonomía real en términos pedagógicos: “El profesor intercultural no es el que va diario a la escuela, llega, da clases y media vuelta, no. Debe estar inmerso en la comunidad, visitar los lugares sagrados, visitar a los mayores y recopilar su sabiduría, su ciencia” (E1).

Sobre el funcionamiento de la categoría *Participación comunitaria* se percibe que los miembros del Consejo, representantes todos de sus pueblos, tienen una mirada que les permite reconocer su importancia para la sostenibilidad del SEIB. Consideran que es fundamental que las comunidades estén directamente involucradas en el diseño curricular, la gestión escolar y en la evaluación continua del sistema educativo. Visto de esta manera, la participación se percibe como un elemento esencial, no solo para garantizar la pertinencia cultural de la educación impartida, sino para fomentar un mayor compromiso comunitario con el desarrollo educativo de niños y jóvenes.

Los miembros del CP SEIBE valoran la participación de las comunidades como un eje articulador del sistema. Consideran que la educación debe ser construida colectivamente y que los centros educativos son espacios vitales para el desarrollo y la identidad de los territorios. Sin embargo, también advierten sobre la desconfianza que puede generar el desapego de algunos docentes al tejido comunitario y la migración de familias hacia los sistemas educativos hispanos: “La EIB es responsabilidad de todos los que concierne el sistema, es una comunidad educativa” (E2).

Los participantes manifiestan que, a pesar de los procesos migratorios y otros cambios sociales, persiste un fuerte interés y una alta valoración hacia la EIB. Los consejeros reconocen que, aunque algunos sectores pueden optar por otras modalidades educativas por necesidades específicas, la mayoría valora la EIB como esencial para preservar y fortalecer su identidad cultural.

Los problemas que se identifican son, que **no todos los docentes muestran la predisposición o la capacidad para integrarse adecuadamente en las comunidades, pues se limitan a cumplir las tareas educativas básicas sin un compromiso social más amplio**. Esta situación afecta a la EIB, dado que genera desconfianza o el rechazo al sistema en algunos casos. Esto implica la necesidad de la formación de docentes que desarrollen un profundo compromiso social y cultural con las comunidades en las que laboran: “El maestro debe ser de todo. Al momento que se escoge esa profesión, que es tan bonito ser maestro, viene a ser médico, curandero, sacerdote, de todo; debemos involucrarnos así con el pueblo” (E1).

En la categoría *Desafíos institucionales y de gobernabilidad* queda claro que uno de los principales desafíos para la consolidación efectiva del SEIB ha sido la lentitud y dificultad con la que se ha establecido y funcionado plenamente el Consejo Plurinacional de Educación Intercultural Bilingüe. Es decir: la demora en la puesta en marcha refleja escasa voluntad política por parte del Estado ecuatoriano. La tardanza en la instalación del Consejo Plurinacional despojó al sistema durante años de un mecanismo estratégico de control participativo. Ello ha impedido que el órgano de control no haya podido hacer su trabajo diagnóstico para mejorar la gestión del sistema y proponer políticas públicas para mejorarlo. También es importante destacar la dificultad que —a decir de los entrevistados— se tuvo para estructurar e instalar el Consejo, lo que ocasionó demoras en la elección de representantes e impidió la fluidez del trabajo de las diferentes comisiones.

Textualizando los desafíos institucionales, transcribimos algunas propuestas planteadas por los líderes:

- “Necesitamos trabajar en equipo y evaluar dónde estamos, qué hemos hecho, en qué hemos fallado y hacia dónde queremos llegar” (E3).
- “Generar políticas públicas a favor de la EIB, con responsabilidad del Consejo Plurinacional en coordinación con los titulares de derecho” (E3).
- “Es necesario fortalecer la profesionalización docente, generar becas y ampliar ofertas educativas en el territorio” (E2).
- “Implementar bibliotecas específicas de las nacionalidades y evaluar permanentemente los centros educativos, el personal docente y la infraestructura educativa” (E3).
- “Articular actividades con instituciones de educación superior para fortalecer el talento humano, profesionales e investigación en el territorio” (E3).

A manera de conclusión, se sintetizan las propuestas de los líderes. De inicio, el análisis participativo con los miembros del Consejo Plurinacional nos lleva a proponer que es necesario trabajar en los desafíos de la EIB, particularmente en llevar una acción decidida y sostenida por parte del Estado, así como un importante compromiso comunitario de los docentes como gestores principales del sistema y que —al tiempo de mitigar los muchos problemas identificados— se lleve adelante un sistemático proceso de formación y capacitación docente. Hoy sabemos que, independientemente del modelo pedagógico que se utilice, la clave de su éxito es la calidad del docente.

La EIB representa, para los pueblos y nacionalidades del Ecuador, mucho más que una propuesta educativa: es un proyecto político, cultural y epistémico de transformación. El CP SEIBE se posiciona como un actor clave en la defensa y proyección de este modelo, ya que demanda una participación real, una autonomía efectiva y un compromiso firme del Estado.

El futuro de la EIB dependerá de la capacidad de diálogo, articulación y acción colectiva entre los pueblos, el Estado y la academia. Como bien lo expresaron los participantes, el camino hacia una educación verdaderamente intercultural y liberadora debe estar guiado por la sabiduría ancestral, el fortalecimiento de la lengua y la identidad, el diálogo permanente con los saberes de la modernidad y la convicción de que otra educación no solo es posible, sino necesaria.

Perspectivas de los coordinadores pedagógicos del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe y la Etnoeducación

Los coordinadores pedagógicos son figuras clave dentro de la estructura de la SEIBE a nivel distrital. Su rol se enmarca en el Plan Estratégico de la SEIBE, que responde a las políticas nacionales del país y busca garantizar una educación con enfoque intercultural, plurinacional y plurilingüe.

Los funcionarios profesionales de la SEIBE se encargan de articular, planificar y ejecutar acciones pedagógicas que permitan implementar el MOSEIB en las instituciones educativas indígenas. Su labor se desarrolla principalmente en tres fases: planificación, implementación y evaluación. También actúan como nexo entre los lineamientos nacionales y la realidad educativa en territorio.

Entre sus funciones están coordinar la aplicación de modelos pedagógicos, generar directrices de gestión, diseñar instrumentos de seguimiento y acompañamiento, proponer innovaciones curriculares y promover el desarrollo de materiales educativos contextualizados. Su trabajo busca fortalecer la calidad y pertinencia de la EIB desde un enfoque territorial.

El análisis de las perspectivas de los coordinadores pedagógicos se desarrolló a través de cinco categorías que emergieron de los diálogos desarrollados a través de un grupo focal. Estas categorías, a su vez, se relacionan con los ejes de análisis generales del boletín. En la Tabla 2 se puede encontrar el detalle de las categorías y su significado:

Tabla 2. Categorías de análisis de la perspectiva de los coordinadores pedagógicos

Roles y funciones de las zonas y distritos para el SEIB	Se refiere a las responsabilidades institucionales y operativas que tienen las instancias zonales y distritales en el acompañamiento, gestión, seguimiento y fortalecimiento del SEIB.
Pertinencia del MOSEIB y METAFE	Hace alusión a la adecuación y relevancia de los modelos pedagógicos propios del SEIB frente a las necesidades culturales, lingüísticas y educativas de las nacionalidades y pueblos del Ecuador.
Visibilidad de la política de los pueblos y nacionalidades en la estructura del MOSEIB y el METAFE y en la práctica pedagógica	Se relaciona con el grado en que los lineamientos, saberes, valores y cosmovisiones de los pueblos y nacionalidades están presentes y se expresan tanto en los documentos normativos como en las prácticas educativas cotidianas.



Volver

Funcionamiento curricular	Hace referencia al desarrollo, aplicación y adaptación del currículo intercultural bilingüe en función del contexto local, e incorpora conocimientos, prácticas y temporalidades propias de las comunidades.
Perfil de docentes en el SEIB	Se enfoca en las características académicas, lingüísticas y culturales que deben reunir los docentes para una adecuada implementación del MOSEIB, considerando su formación, dominio del idioma ancestral y vinculación con la comunidad.

Fuente: *elaboración propia*

En la categoría *Roles y funciones de las zonas y Distritos para el SEIB* los participantes señalan que uno de los obstáculos es la falta de preparación de los docentes, pues algunos de ellos son bachilleres y, como tal, no tienen una formación de tercer nivel con competencias para la docencia. Hay universidades en Loja que no ofertan la carrera de EIB en lengua shuar y la preocupación de este participante es que se “infiltran” como docentes de EIB los interculturales, quienes no dominan la lengua. Esto no permite una implementación apropiada del MOSEIB. En cuanto al apoyo de los distritos, hay un distanciamiento con la EIB, dado que no hay mucho apoyo, aunque con el equipo técnico se realizan actividades culturales: “Como es la bebida, los conocimientos, el ancestrales en los baños, en la [...] cascada, los mitos, las danzas” (E1).

En esta misma línea, E4 menciona que en Guayas existe la misma preocupación que se pierda la lengua *kichwa*. Por esta razón, manifiesta:

Hemos creado la educación bilingüe solamente por una finalidad: con el objetivo que queremos fortalecer nuestro idioma para que nuestro idioma no se pierda, porque, aquí en la ciudad particularmente, ustedes entenderán que la mayoría de los niños [que] nacen aquí ya van olvidando su lengua. (E4)

Por su lado, E3 comenta que —a nivel de distrito— sí socializan el MOSEIB a los asesores educativos interculturales para que apoyen en el cumplimiento del modelo pedagógico en EIB.

De acuerdo con lo expuesto, queda visibilizado el rol y las funciones de los distritos. En cada zona hay un director de EIB, un coordinador y el equipo técnico. Estos cumplen con las funciones establecidas en los lineamientos emitidos por la Autoridad Educativa Nacional. En este debate indican que hay un desafío para la implementación del MOSEIB para las nacionalidades y pueblos indígenas y del METAFE para los afroecuatorianos. Parte del problema estriba en la formación inicial de los docentes. Es demostrable que, en las instituciones, un porcentaje alto de cargos docentes se encuentra ocupado por bachilleres, quienes tienen di-

ficultades en la aplicación y adaptación del currículo y, por ende, carece de la necesaria pertinencia con las necesidades culturales, lingüísticas y educativas de los pueblos y nacionalidades. Además, los participantes están preocupados por la barrera del idioma —es decir, no dominan la lengua nativa—, lo que impide cumplir con el propósito del modelo educativo y de los currículos vigentes.

En la categoría *Pertinencia del MOSEIB y METAFE*, E3 menciona que “tienen dificultades de movilización, el distrito no facilita transporte, se movilizan con sus propios recursos”.

Las estrategias que realiza el coordinador pedagógico con su equipo técnico son capacitaciones pedagógicas para el uso de la lengua *kichwa* a los docentes de las instituciones educativas que deben usar esta lengua en sus procesos educativos. Además, se trabaja con las familias para fortalecer los aspectos culturales de cada comunidad y se realizan socializaciones sobre estrategias para la implementación del MOSEIB. En este sentido, se manifiesta lo siguiente: “Entonces ahí nosotros capaz [...] cogemos dos o tres horas, capaz estamos sobre nuestra metodología, nuestras estrategias y también [...] hacemos, las estamos discutiendo, las cartillas de saberes locales” (E3).

En otras zonas, el coordinador pedagógico realiza capacitaciones en los diferentes centros educativos comunitarios interculturales bilingües (CECIBS) sobre las lenguas en cada nacionalidad, así como el uso de algunas estrategias didácticas, planificaciones, participan en reuniones con los líderes comunitarios para que apoyen en la implementación del MOSEIB. Algunos, por estar cerca de zonas mineras, reciben regalías que invierten en recursos para capacitaciones, pero falta el apoyo de los distritos y de la zonal.

Los coordinadores participantes dan a conocer sobre la metodología del MOSEIB o el METAFE y el cómo los docentes a los que acompañan lo aplican en las aulas para que los alumnos alcancen el desarrollo de destrezas, habilidades, valores establecidos y sean capaces de ser creativos e innovadores para transformar sus comunidades. Una de las limitantes en la implementación de estrategias para este modelo es la falta de apoyo de algunos distritos en las actividades que realizan los coordinadores pedagógicos, lo cual frena su accionar.

Es importante señalar que los directivos, líderes y docentes cuentan con el apoyo de los coordinadores pedagógicos y el de los equipos técnicos en la implementación del MOSEIB. Como señalan los coordinadores participantes, hay capacitaciones, acompañamiento en el aula y retroalimentación. Esto conlleva a la reflexión de su propia práctica pedagógica. Además, trabajan en innovaciones pedagógicas, aconsejan usar la naturaleza como espacio de aprendizaje, aprovechan los huertos, bosques, cascadas, caminos y otros para impartir sus clases y

alcanzar el desarrollo de las destrezas que constan en las cartillas de aprendizaje. Por otro lado, les falta el impulso de otras instancias como las coordinaciones zonales y los distritos; lo cual no ayuda a su accionar. En general, la eficacia y eficiencia del modelo se ve afectada.

En cuanto a la categoría *Visibilidad de la política de los pueblos y nacionalidades en la estructura del MOSEIB y el METAFE y en la práctica pedagógica*, los participantes mencionan que realizan el proceso de acompañamiento pedagógico a los docentes de las instituciones educativas y que, para este proceso, existe apoyo desde la zona y los distritos. A la par, existen cooperaciones externas que ayudan con recursos para las capacitaciones y la elaboración de calendarios vivenciales. Manifiestan que hay celebraciones muy importantes como el Inti Pacha y el Tamia Pacha donde participan las escuelas y las comunidades. Uno de nuestros coordinadores afirma: “Estamos aportando y también desde la organización de mi nacionalidad está empoderando. Ahora quieren implementar [el] currículo propio de la nacionalidad; o sea, sin salirse de los lineamientos del MOSEIB, y eso queremos acoplar a la realidad cultural” (E1).

Un aspecto relevante que señalan los coordinadores pedagógicos es que ellos —desde su rol de acompañamiento pedagógico con los directivos, líderes y docentes— garantizan que se implemente el MOSEIB y el METAFE en aras de que los principios y fines del modelo estén presentes en los documentos pedagógicos. Todo ello para garantizar el proceso de aprendizaje mientras se respeta la cosmovisión y la identidad cultural de los pueblos y nacionalidades.

Otro señalamiento de los participantes es que, en algunos casos, se cuenta con el apoyo de la zonal y del distrito en lo relacionado a recursos. El inconveniente que enfrentamos es que hay poca libertad para realizar las actividades: en ocasiones los docentes reciben doble orden, una desde el equipo intercultural y otro desde el equipo de EIB. Esta falta de autonomía hace que los docentes, líderes y directivos de los CECIBS y las unidades educativas interculturales bilingües (UECIBS) no cumplan actividades previstas, lo que perjudica la implementación del MOSEIB y el METAFE, afectándose así la calidad educativa. Por lo expuesto, se deben mejorar las relaciones entre los actores del sistema, de manera que se eviten órdenes contradictorias. Es una tarea para el Consejo Plurinacional y la Secretaría dar las facilidades a las zonas y distritos para que cumplan con las funciones para lo cual fueron creadas.

Un aspecto relevante señalado por los coordinadores pedagógicos es que ellos —desde su rol de acompañamiento pedagógico con los directivos, líderes y docentes— garantizan que se implemente el MOSEIB y el METAFE. Ello para buscar que los principios y fines de los dos modelos estén presentes en los documentos pedagógicos y, de esta forma, garantizar el proceso de aprendizaje y respetar la

cosmovisión y la identidad cultural de los afroecuatorianos y las de los pueblos y nacionalidades indígenas.

En la categoría *Funcionamiento curricular*, el coordinador E1 menciona que se trabaja con los docentes en la elaboración de las cartillas que abordan los contenidos de las dos estaciones invierno y verano, que ayudan en la enseñanza de algunas asignaturas como Ciencias Naturales y Matemáticas. En junio se celebra el Inti Raymi, por lo tanto, las comunidades y los CECIBS realizan esta actividad que consta en el calendario vivencial. Al respecto, E2 indica “que elabora el calendario y cartillas de aprendizaje con base en los conocimientos [...] ancestrales de los abuelos; se sacan contenidos y actividades que aportan en el proceso de enseñanza-aprendizaje” (E2).

Lo que sale a la luz en la discusión promovida en este grupo focal es que el coordinador se vincula con la realidad de las necesidades de los CECIBS y UESIBS para gestionar la coordinación pedagógica, pues —desde la primera fase de la planificación— orienta y guía a los actores educativos en la toma de decisiones para dar solución a problemas identificados. Ya en la segunda fase, al implementarse los aprendizajes, acompaña en la planificación con base en los currículos de las diferentes nacionalidades para que se cumpla la elaboración de la planificación curricular comunitaria (PCC) con un componente de innovación pedagógica, organizándola por unidades de aprendizaje (saberes, conocimientos y dominios), utilizando recursos como guías de interaprendizaje, cartillas de aprendizaje contextualizadas, calendarios vivenciales con pertinencia intercultural y la colaboración de las familias. La fase tres es la evaluación. Luego de las actividades realizadas se brinda retroalimentación para que se alcancen los estándares de calidad y exista la mejora continua en los procesos de gestión escolar y pedagógica.

En la categoría *Perfiles docentes*, los participantes en el grupo focal coinciden en que hay docentes bachilleres laborando en los CECIBS y UECIBS que se han preparado y han obtenido títulos de tercer nivel y cuarto nivel, pero que no dominan la lengua materna en algunos casos. Recuerdan que **antes los institutos pedagógicos ubicados en sus distritos brindaban mejor formación para los docentes de EIB, pues los preparaban en las lenguas de las diferentes nacionalidades**. En este sentido, E4 manifiesta que “la SEIB ha hecho las capacitaciones, seguimiento y nosotros, como coordinadores pedagógicos, también hemos tratado de capacitar a nuestros docentes. De esa manera hemos fortalecido [...] cada uno de los establecimientos educativos” (E4).

Es un aspecto crucial el perfil docente. La SEIBE debe garantizar que los docentes cuenten con las competencias académicas para la aplicación de los cu-

rrículos en las diferentes nacionalidades, además de habilidades lingüísticas y culturales, dominio del idioma ancestral, habilidades para vincularse con la comunidad. El Consejo Plurinacional debe impulsar para que los concursos de ingreso de docentes de EIB al magisterio fiscal posean el perfil que se requiere para la implementación del MOSEIB y METAFE en Ecuador.

Los Coordinadores Pedagógicos cumplen su función de acuerdo con los lineamientos emitidos por la SEIB. A la par de sus obligaciones deben mejorar su preparación académica, formarse en tercer y cuarto nivel y desarrollar el dominio de la lengua de las catorce nacionalidades. Por su parte, las zonales y los distritos a nivel nacional les deben brindar autonomía para realizar el acompañamiento pedagógico en aras de implementar el MOSEIB a nivel nacional.

El análisis de las perspectivas del Consejo Plurinacional de la SEIBE y de los coordinadores pedagógicos del SEIB permite identificar importantes coincidencias y contrastes que revelan el estado actual de la implementación del MOSEIB y del METAFE en el país. Ambos actores, desde sus funciones diferenciadas — supervisión y acompañamiento respectivamente— coinciden en que existen avances importantes a nivel conceptual y normativo, pero también desafíos persistentes en la práctica educativa cotidiana.

Uno de los hallazgos más relevantes tiene que ver con el perfil del docente. Ambos grupos coinciden en que uno de los principales obstáculos para la aplicación efectiva del MOSEIB es la falta de preparación de muchos docentes, especialmente en lo que respecta al dominio de las lenguas ancestrales. Este problema es especialmente crítico en zonas como la 7 y 8, donde —como señala Gómez *et al.* (2023)— el 67.8 % de los docentes en CECIBS son monolingües en castellano, lo cual contradice los principios del MOSEIB y compromete su pertinencia pedagógica.

Desde la mirada del Consejo Plurinacional, este déficit se vincula directamente con la necesidad de fortalecer la autonomía de la SEIBE y con la urgencia de ampliar las ofertas de formación docente en EIB. En esa misma línea, los coordinadores pedagógicos reportan que, en el acompañamiento a las instituciones, encuentran docentes con títulos de bachillerato o tercer nivel que no dominan la lengua materna ni han recibido una formación contextualizada en pedagogía intercultural. Esta situación requiere una respuesta estructural del Estado que impulse la creación de más centros de formación superior en EIB, tal como lo hacen instituciones como la UNAE, Universidad Politécnica Salesiana (UPS), Universidad Estatal de Bolívar (UEB) y la Universidad Amawtay Wasi.

En cuanto a la implementación curricular, se observa que tanto el Consejo como los coordinadores valoran la existencia de herramientas como el calendario vivencial educativo comunitario. Esta herramienta permite incorporar los ciclos de vida agrícola, cósmico y astral en el currículo y representa una oportunidad para integrar la sabiduría ancestral en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, desde la práctica pedagógica, los coordinadores pedagógicos advierten que su aplicación no siempre se acompaña del soporte necesario por parte de las coordinaciones zonales y distritos, quienes —en muchos casos— limitan la autonomía de los equipos territoriales, lo que genera contradicciones y sobrecarga operativa.

La participación comunitaria también es valorada como un pilar central del sistema, pero mientras el Consejo enfatiza su carácter histórico y político, los coordinadores la visualizan como una estrategia necesaria para sostener el modelo en contextos donde la lengua y la cultura están en riesgo. En ambos casos se reconoce que el éxito del MOSEIB depende del compromiso conjunto entre docentes, familias, comunidades, líderes y autoridades.

Respecto al modelo mismo, ambos grupos coinciden en su potencial transformador, aunque advierten que su eficacia depende de la coherencia entre lo normativo y lo operativo. Como lo menciona el Mineduc (2013), el MOSEIB se sustenta en fases como la creación y socialización del conocimiento, pero para que estas se concreten en el aula se requiere una planificación curricular contextualizada, recursos didácticos pertinentes y procesos de formación continua.

Finalmente, un elemento que atraviesa todo el análisis es la gobernabilidad del SEIB. Desde el Consejo Plurinacional se reconoce que **el fortalecimiento del sistema requiere voluntad política, recursos adecuados y una institucionalidad sólida que respete la diversidad**. En tanto que, desde la práctica, los coordinadores pedagógicos evidencian que esta gobernabilidad se ve debilitada por la fragmentación de órdenes y la falta de coordinación entre niveles. Esta tensión institucional limita el accionar del sistema y, por tanto, debilita las posibilidades de consolidarse como una política educativa transformadora.


En conclusión, la implementación del MOSEIB y el METAFE demanda no solo el fortalecimiento técnico y pedagógico del sistema, sino también un compromiso sostenido del Estado y de la sociedad en su conjunto. Como plantea Arias *et al.* (2024), el docente intercultural debe ser un profesional integral, ético, culturalmente consciente y capaz de activar procesos de descolonización en el aula. Solo así será posible construir una educación realmente intercultural, bilingüe y liberadora como lo soñaron líderes históricos y como lo exige la realidad plurinacional del Ecuador.


Referencias bibliográficas


- Arias, M., Mansutti, A., Loaiza, K. y López, M. (2024). Formación del docente para el sistema educativo ecuatoriano del siglo XXI. *Boletín ObservaUNAE*, 1-65. <https://revistas.unae.edu.ec/index.php/observaUNAE/article/view/boletin-8>
- Gómez, J., Hernández, L. y Rodríguez, D. (2023). Educación intercultural bilingüe con maestros monolingües: estudio de caso en el cantón Otavalo, Imbabura, Ecuador. *Revista Sarance*, (51), 105-126. <https://revistasarance.ioaotavalo.com.ec/index.php/revistasarance/article/view/1005>
- Ministerio de Educación [Mineduc]. (2013). *Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe*. Ministerio de Educación. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/03/MOSEIB.pdf>
- Ministerio de Educación [Mineduc]. (2019). *Orientaciones pedagógicas para fortalecer la implementación del MOSEIB*. Ministerio de Educación. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2019/09/Orientaciones-pedagogicas-MOSEIB.pdf>
- Ministerio de Educación [Mineduc], Secretaría de Educación Intercultural y Bilingüe y Etnoeducación [SEIBE]. (2022). *Lineamientos para los coordinadores pedagógicos del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe y Etnoeducación*. Ministerio de Educación. <https://www.studocu.com/ec/document/universidad-tecnica-de-ambato/literatura-infantil/6-lineamientos-para-coordinadores-pedagogicos-11-octubre-ok/93976367>
- Ministerio de Educación [Mineduc] y Secretaría del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe y la Etnoeducación [SEIBE]. (2023). *SEIBE Plan Estratégico Institucional 2021-2025*. Ministerio de Educación. <https://www.educacion-bilingue.gob.ec/wp-content/uploads/2023/02/1.-PEI2023.pptx-30-06-2023-Aprobado.pdf>

Cifras de la Educación Intercultural Bilingüe



 Michelle Estefanía Arias Sinchi*
michelle.arias@unae.edu.ec

 Briggith Katerine Pinos Reyes*
briggith.pinos@unae.edu.ec

 Josué Villarreal Puga*
josue.villareal@unae.edu.ec

*Universidad Nacional de Educación, Ecuador

Como se ha revisado en acápite anteriores, la presencia de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en el Ecuador es el resultado de un proceso de la lucha y resistencia indígena en defensa de la permanencia de sus patrones culturales y del acceso a los beneficios que aporta la educación al ampliar la cantidad y calidad de las oportunidades que se les abre en la sociedad. En ese sentido, a partir de la macrodata otorgada por la Secretaría de Educación Intercultural Bilingüe y la Etnoeducación (SEIBE), el equipo del Observatorio de la Universidad Nacional de Educación presenta una descripción del contexto del funcionamiento de la EIB y la SEIBE. Estos datos de línea base son luego enriquecidos por los resultados de dos encuestas desarrolladas a líderes y docentes que laboran en instituciones de EIB, interpretados a partir de un nuevo entrecruzamiento, ahora con la información cualitativa aportada por los análisis de académicos expertos y con las opiniones vertidas por coordinadores pedagógicos y miembros del Consejo Plurinacional del SEIBE, ambos en grupos focales.

Según los datos del Registro-Administrativo-2023-2024-Fin del Ministerio de Educación (Mineduc), proporcionados por la SEIBE en 2024 en Ecuador hay 1707 instituciones educativas bajo la jurisdicción de EIB. También hay 131 282 estudiantes y 9651 docentes. Las zonas educativas con mayor cantidad de instituciones son las zonas 3, 6, 2 y 1. Los mayores porcentajes de estudiantes por su nacionalidad o autoidentificación étnica es el *kichwa* con el 49.18 % seguido del *shuar* con el 18.35 %.

Tal y como se observa en la Tabla 1, se detalla el consolidado de la matrícula de EIB. Asimismo, se obtiene que —desde el período 2014-2015 hasta el actual 2024-2025— hay una disminución de la matrícula de un 21.2 % de estudiantes:

Tabla 1. Matrícula por año lectivo para la jurisdicción EIB

159.875	149.849	155.270	160.698	160.980	159.978	157.163	154.082	149.047	144.233	142.273	143.312	142.293	137.089	131.282	126.093
2009-2010	2010-2011	2011-2012	2012-2013	2013-2014	2014-2015	2015-2016	2016-2017	2017-2018	2018-2019	2019-2020	2020-2021	2021-2022	2022-2023	2023-2024	2024-2025

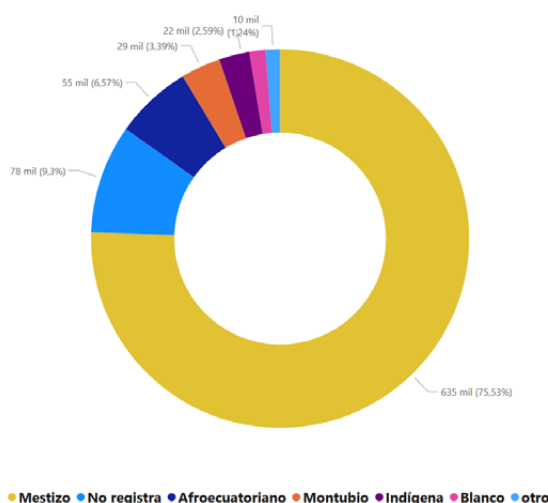


Fuente: elaboración propia con base en Datos Abiertos del Mineduc (2025)

Sobre el acceso de estudiantes por grupo étnico a la educación superior, se obtiene que, del 2015 al 2023, los números absolutos de la matrícula indígena en educación superior se triplicó al aumentar en un 165 %; la matrícula en números absolutos de los montubios aumentó en 287 % y la de los afroecuatorianos en un 108.36 %. Los mestizos aumentaron apenas en un 60.58 %. Estos porcentajes disfrazan el impacto de los números absolutos. Así, aunque los mestizos solo aumentaron un 60 %, sus números absolutos pasaron de 395 735 estudiantes a 635 481, el 75 % de la población en estudios superiores, mientras que los montubios pasaron de 7380 estudiantes a 28 565, los afroecuatorianos de 28 153 a 55 259 y los indígenas de 8216 a 21 802 (Figura 1).

Aunque hay una mejoría en los números absolutos, el acceso de las poblaciones culturalmente diversas a la educación superior presenta aún inequidad en los accesos. Sin embargo, es necesario valorar estos números absolutos con la proporción que representa la población indígena en porcentaje global. **Si los indígenas son el 7.7 % de la población total, tener solo un 1.24 % indígenas en el total de la población ecuatoriana en educación superior es, sin duda, un resultado que proyecta la inequidad que afecta a los jóvenes indígenas.** De mantenerse la tendencia al crecimiento de la incorporación de los indígenas se puede esperar que estas cifras mejoren.

Figura 1. Matrícula 2023 de estudiantes universitarios por grupo étnico



Fuente: elaboración propia con base en Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (Senescyt, 2025)

El sistema educativo del Ecuador es muy complejo. Tiene un subsistema intercultural, el más grande y extendido, que sirve a todo el país, en el que cualquier niño ecuatoriano o procedente de otro país puede cursar. Además, tiene otro subsistema: el Intercultural Bilingüe orientado a formar a los indígenas y fortalecer sus patrones culturales y lenguas en el marco de la unidad nacional. Este subsistema se rige bajo dos modelos: el Modelo de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB) y el Modelo Etnoeducativo Afroecuatoriano (METAFE), este último dirigido a formar a los afroecuatorianos también desde un sistema pedagógico que fortalece su manera de ver el mundo.

Las cifras indican que el sistema EIB tiene aspectos macros que tienden a debilitarse. **A pesar del aumento de la población indígena entre los censos de 2010 y 2022 en 284 475 indígenas más, disminuye la matrícula, se cierran escuelas y disminuye el número de docentes. Aunque la caída de la estructura que sirve al subsistema EIB es lenta, también puede ser un síntoma de problemas recurrentes.** Algunos macrosistémicos como la migración, la pobreza o la disminución paulatina de los hablantes de las lenguas originarias —según lo muestran las cifras de los censos de población y vivienda de 2010 y 2022—, donde el número de hablantes de alguna lengua originaria disminuye de 687 252 hablantes a 652 832. Aunque no se trata de cifras catastróficas, ello nos obliga a analizar cuáles factores del subsistema EIB influyen en ello. A continuación, analizamos las respuestas desde la mirada de líderes, rectores y docentes.

Percepción de líderes y rectores de instituciones de EIB

Para comprender la percepción de los líderes y rectores de instituciones de EIB, se realizó una encuesta para la que la SEIBE sirvió de intermediaria. Desde su plataforma se envió un cuestionario a 1707 autoridades escolares, de los que respondieron 837 participantes; es decir: un 49.03 % del total de autoridades. De ellos, 667 son líderes y 170 rectores, 320 son mujeres y 517, hombres. De estos, 507 se autoidentifican con la nacionalidad *kichwa*, 132 como mestizos, 128 con la nacionalidad shuar, 29 con la nacionalidad chachi, 22 con la nacionalidad achuar y 19 participantes con otras nacionalidades. El 74.4 % tiene entre 38 y 57 años. El 42.3 % labora en instituciones unidocentes y bidocentes y el 57.7 %, en pluridocentes.

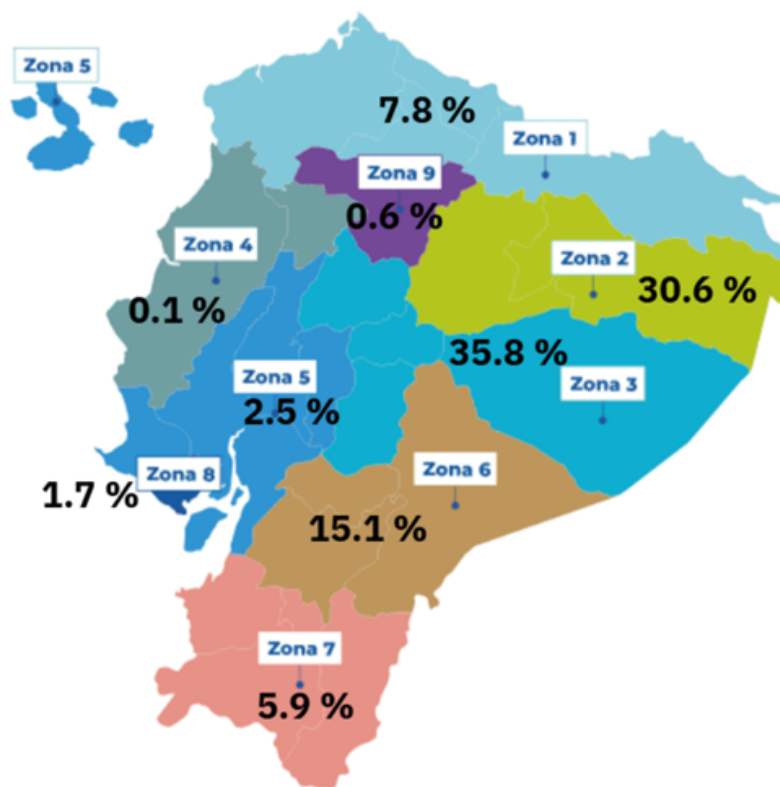
De los 837 líderes y rectores que respondieron la encuesta, 717 dominan una lengua indígena y 120 carecen de esa competencia. Ello significa que un 14.34 %

de las autoridades de escuelas EIB no hablan la lengua indígena con la que deben interactuar con la comunidad y orientar al equipo docente que lidera para que la usen en una proporción importante de las asignaturas, tal como lo señala la política de lenguas del MOSEIB.

Sobre su formación académica, el 49.2 % posee un título de tercer nivel, el 23.7 % tiene formación técnica o tecnológica, el 22.8 % ha alcanzado un cuarto nivel y el 4.3 % cuenta con bachillerato. Al respecto, todos nuestros informantes—tanto en las entrevistas como en los grupos focales y lluvias de ideas— señalaron reiteradamente que los docentes usan estrategias convencionales como el dictado para llevar sus clases o el uso de los textos oficiales en castellano para obtener los resultados de aprendizaje exigidos por el currículo intercultural. Sostienen, además, que es necesario formarlos permanentemente para que, como dicen los miembros del Consejo Plurinacional y los coordinadores pedagógicos, los docentes puedan aplicar didácticas interculturales propias de la EIB.

Sobre su ubicación geográfica, los participantes están distribuidos por zonas educativas. Como se presenta en la Figura 2, hay una mayor concentración de participantes en las zonas 3, 2 y 6 con 35.8 %, 30.6 % y 15.1 % respectivamente.

Figura 2. Muestra del estudio por zona educativa

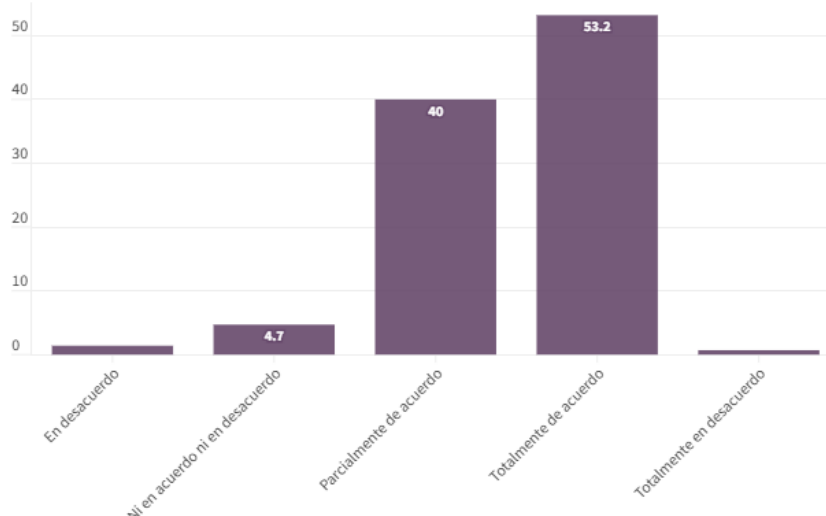


Fuente: mapa tomado del Mineduc con datos de la encuesta a líderes y rectores realizada por el Observatorio UNAE (2025)

Pertinencia del MOSEIB

El análisis de los datos presenta una visión positiva sobre la incorporación y uso de los principios del MOSEIB en las instituciones de EIB. En la Figura 3 se presenta que, el 53.2 % considera que los elementos de la cosmovisión se incorporan totalmente a la gestión curricular de la institución y el 40 % indica que se incorpora de manera parcial. Con la finalidad de identificar si esta pertinencia es favorable por el tipo de institución educativa que dirigen los participantes, se obtuvo una incorporación positiva del 28.9 % en instituciones pluridocentes, el 14.1 % en unidocentes y el 10.2 % en bidocentes. Mientras que aquellos que señalaron una incorporación parcial se distribuyen en 24.9 % en pluridocentes, el 7.9 % en bidocentes y el 7.2 % en unidocentes. Estos datos demuestran que el tipo de institución que dirigen no influye en la incorporación del MOSEIB.

Figura 3. Percepción sobre la incorporación del MOSEIB



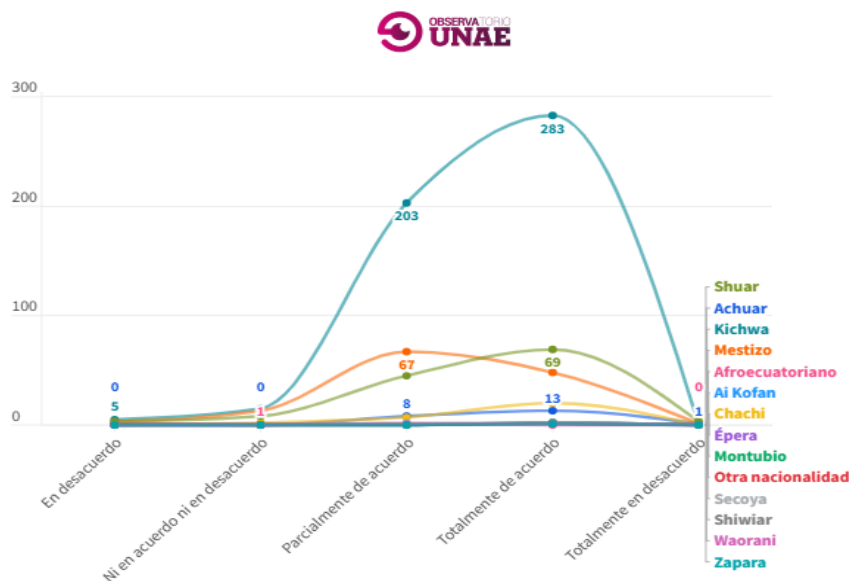
Fuente: elaboración propia

Por otro lado, con la finalidad de identificar cómo se desarrolla esta implementación del MOSEIB de acuerdo con las respuestas de líderes de los diferentes pueblos y nacionalidades, en la Figura 4 se observa que, del 100 % de la población encuestada, un 33.8 % que es de origen *kichwa* percibe que la pertinencia es total, así como el 8.2 % representados por las respuestas de los shuar, el 5.7 % de los mestizos, 2.3 % de la nacionalidad chachi y 1.5 % de la nacionalidad achuar. No se encontraron diferencias significativas por su autoidentificación.



Volver

Figura 4. Pertinencia del MOSEIB por pueblo y nacionalidad



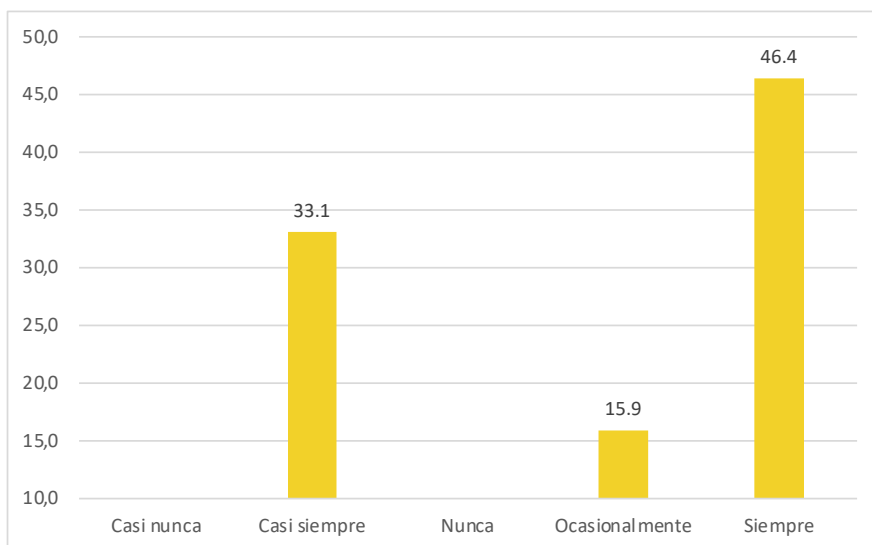
Fuente: elaboración propia

Además, se realizó un análisis donde se asoció el tiempo que llevan en el cargo los líderes y rectores con su percepción de la implementación del MOSEIB. De este análisis se obtuvo que el 23.4 % —quienes llevan de uno hasta tres años en el cargo— tienen una percepción negativa sobre la implementación del MOSEIB, frente al 30.6 % de quienes tienen una percepción positiva de su implementación y llevan en el cargo más de cuatro años. Lo que indica que mientras más años permanecen en el cargo se obtiene mayor claridad sobre la implementación de la cosmovisión de los pueblos y nacionalidades que se propone en el MOSEIB.

Movimiento indígena y modelo pedagógico

El MOSEIB tiene como fin apoyar la construcción del Estado plurinacional sustentable con una sociedad intercultural apoyándose en el reconocimiento de las cosmovisiones de sus pueblos y nacionalidades, así como el fortalecimiento de las lenguas indígenas. En ese sentido, se buscó establecer un modelo pedagógico que, como el MOSEIB, genere impacto en el fortalecimiento de la lengua indígena en las instituciones educativas. Los datos de la Figura 5 demuestran que el 79.5 % indica que siempre y casi siempre hay un fortalecimiento de la lengua, el 15.9 % que ocasionalmente y el 4.6 % que nunca y casi nunca se fortalece la lengua. Lo cual indica un posicionamiento contundente sobre la valorización de la lengua para los participantes.

Figura 5. Uso del MOSEIB en el fortalecimiento de la lengua indígena



Fuente: elaboración propia

Con la finalidad de identificar esta actitud positiva sobre la pertinencia del MOSEIB para el fortalecimiento de la lengua indígena en la institución, se cruzó esta información con el dominio de una lengua indígena². Este análisis permitió identificar, en la Tabla 2, su impacto y fortalecimiento de acuerdo con la proporcionalidad por el dominio de una lengua indígena. En ese sentido, para las lenguas *a'ingae*, *katsakati*, *paaikoka* y *shilipanu* siempre ocurre el fortalecimiento del MOSEIB en el 100 % de sus casos. Lo cual, a pesar de ser poblaciones pequeñas, podría servir como punto de referencia para un análisis más exhaustivo sobre el uso de estas lenguas a nivel nacional.

En efecto, podemos suponer que las poblaciones selváticas relativamente aisladas y, por tanto, con menor experiencia intercultural tienen un uso cotidiano de la lengua, lo que facilita su traslado y uso en la escuela. Adicionalmente, aunque el 14.3 %, representados en 120 líderes o rectores, no domina una lengua indígena, se puede observar que 6 de ellos indicaron que el MOSEIB nunca ha generado el fortalecimiento de la lengua indígena en su experiencia actual. El mismo caso se presenta para 10 participantes que dominan el shuar *chicham*, e indicaron que nunca y casi nunca se da este fortalecimiento. Esta percepción podría tener efectos negativos tanto en el uso de la lengua en el proceso de enseñanza y aprendizaje como en el fortalecimiento de la lengua en sus estudiantes y en la comunidad: objetivos fundamentales del MOSEIB.

² El 85.7 % de participantes domina una lengua indígena.

Tabla 2. Uso del MOSEIB en el fortalecimiento de la lengua indígena

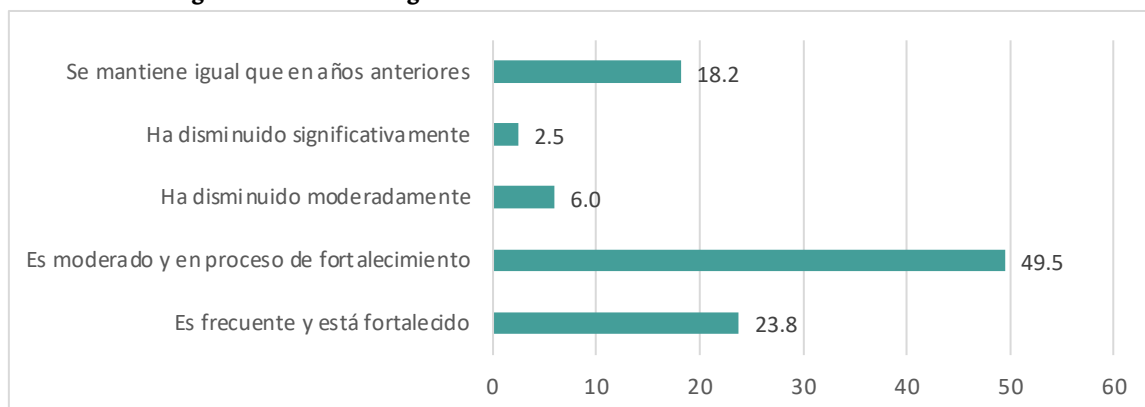
Adecuada		¿Cree que el MOSEIB ha generado impacto en el fortalecimiento y uso de la lengua de la nacionalidad en su institución?					Total	
		Casi nunca	Casi siempre	Nunca	Ocasionalmente	Siempre		
¿Domina alguna lengua de una nacionalidad?	A'ingae	0	0	0	0	0	1	1
	Achuar chicham	0	0	7	1	2	15	25
	Cha'palaa	0	0	4	1	2	21	28
	Katsakati	0	0	0	0	0	1	1
	Kichwa	0	7	181	4	71	254	517
	Ninguna	0	8	42	6	37	27	120
	Otra	0	1	5	0	6	4	16
	Paaikoka	0	0	0	0	0	4	4
	Shilipanu	0	0	0	0	0	1	1
	Shiwiar chicham	0	1	1	0	0	1	3
	Shuar chicham	0	6	36	4	15	57	118
	Siapedee	0	0	1	0	0	1	2
	Waotededo	0	0	0	0	0	1	1



Fuente: elaboración propia

A pesar de que los participantes indican que el uso del MOSEIB permite el fortalecimiento de las lenguas indígenas, esos valores varían en cuanto a cómo describirían el uso de la lengua de la nacionalidad en su institución en la actualidad. Tal y como se observa en la Figura 6, el 49.5 % indica que el uso de la lengua indígena es moderado y en proceso de fortalecimiento, el 23.8 % que es frecuente y está fortalecido, el 18.2 % que se mantiene igual que en años anteriores, el 6.0 % que ha disminuido moderadamente y el 2.5 % que ha disminuido significativamente.

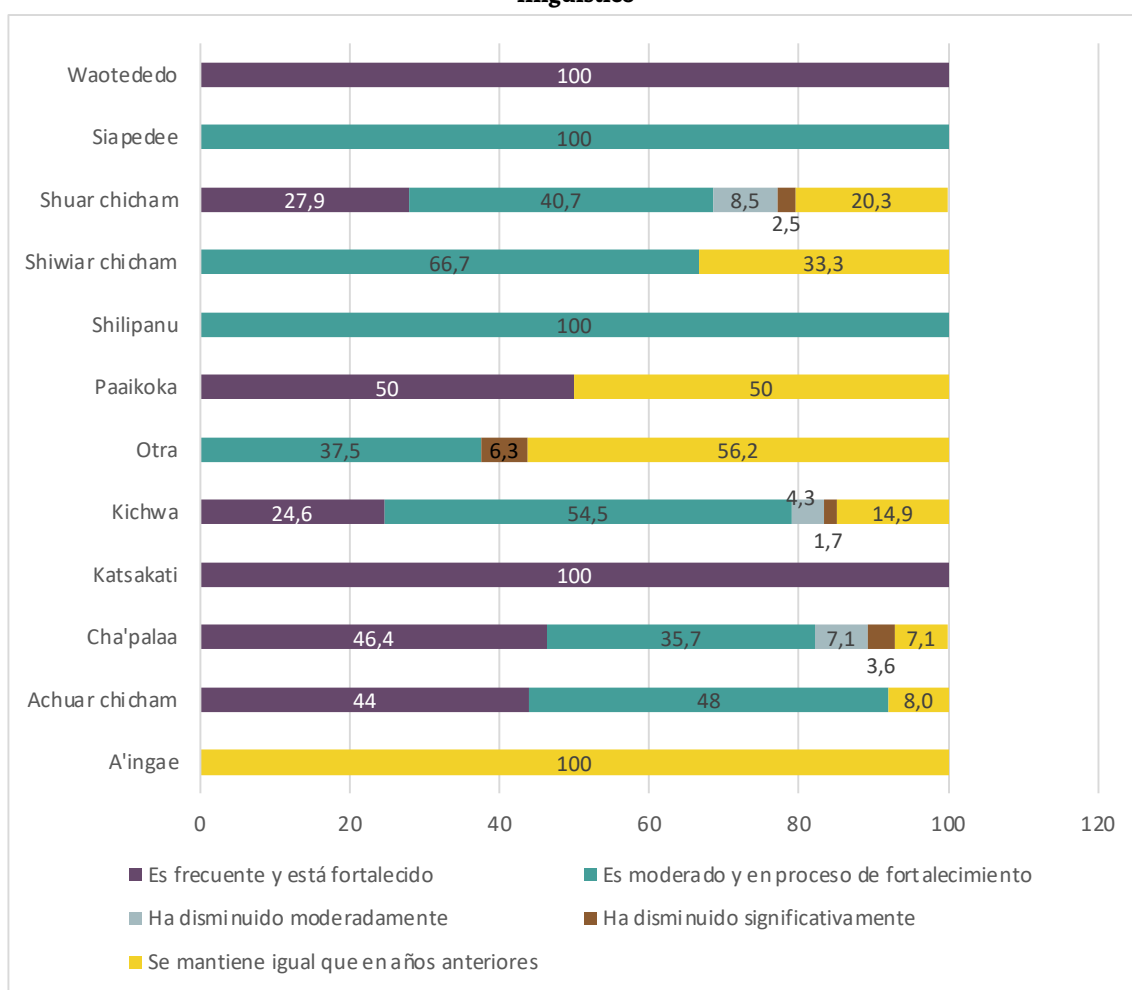
Figura 6. Uso de la lengua de la nacionalidad en su institución actualmente



Fuente: elaboración propia

Se realizó un análisis adicional para identificar el 2.5 % del uso de las lenguas en las que se ha disminuido significativamente su empleo en la actualidad, porque podría representar un riesgo de pérdida de la lengua. En tal sentido, en la Figura 7, se presentan los porcentajes de acuerdo con la representatividad étnica de cada hablante, resultando en que han disminuido significativamente para las lenguas: *shuar chicham* (2.5 %), *kichwa* (1.7 %), *cha'palaa* (3.6 %) y otras (6.3 %). Se destaca que, para las lenguas *waotededo* y *katsakati*, su 100 % es frecuente y está fortalecido.

Figura 7. Percepción sobre el uso de la lengua en la institución en la actualidad según su dominio lingüístico



Fuente: elaboración propia

En contraste con la opinión de los coordinadores pedagógicos, quienes señalan que buena parte de los problemas encontrados son el resultado de la “infiltración” de docentes interculturales, o sea del sistema nacional intercultural

que, sin hablar la lengua, conocer los patrones culturales ni estar formados en el MOSEIB y sus didácticas llegan a escuelas donde no pueden facilitar las actividades pedagógicas adecuadamente ni establecer las relaciones necesarias para trabajar en equipo. Incluso, algunos de ellos son apenas bachilleres, incluidos los profesionalizados, pero no hablan la lengua. Por ello insisten en la necesidad de establecer requisitos en los concursos de ingreso de los docentes para EIB que cumplan con los perfiles requeridos, entre ellos y con mucho peso: que tengan un uso instrumental adecuado de la lengua originaria que hablan los estudiantes de la escuela donde laboran.

El problema de la lengua no es solo de docentes mestizos que no hablan la lengua. También ocurre que hay docentes indígenas que han perdido la lengua y tienen un manejo limitado del léxico. Para completar el panorama, algunos docentes indígenas que hablan bien su lengua originaria enfrentan el hecho de que hay muchas comunidades donde la cadena de transmisión lingüística se ha perdido y, en consecuencia, la mayoría o totalidad de los niños no la hablan. En esa circunstancia no pueden facilitar en su lengua, pues los niños no entenderían. Por esta razón están obligados a usar el castellano como lengua franca y a enseñar la lengua originaria como si fuera segunda lengua sin estar preparados para ello. El problema se agrava, porque no hay un currículo para la enseñanza de las lenguas indígenas en las escuelas ecuatorianas.

Lo paradójico de estas tensiones lingüísticas es que muchos estudiantes indígenas y sus familias son apáticos frente al aprendizaje y uso de la lengua originaria mientras que valoran más aprender el inglés (para luego poder migrar) que la suya. Ello ocurre muchas veces en un ambiente de aridez lingüística en periferias culturales donde el uso de la lengua ha desaparecido en los hogares y solo quedan las escuelas y sus docentes como espacio de aprendizaje.

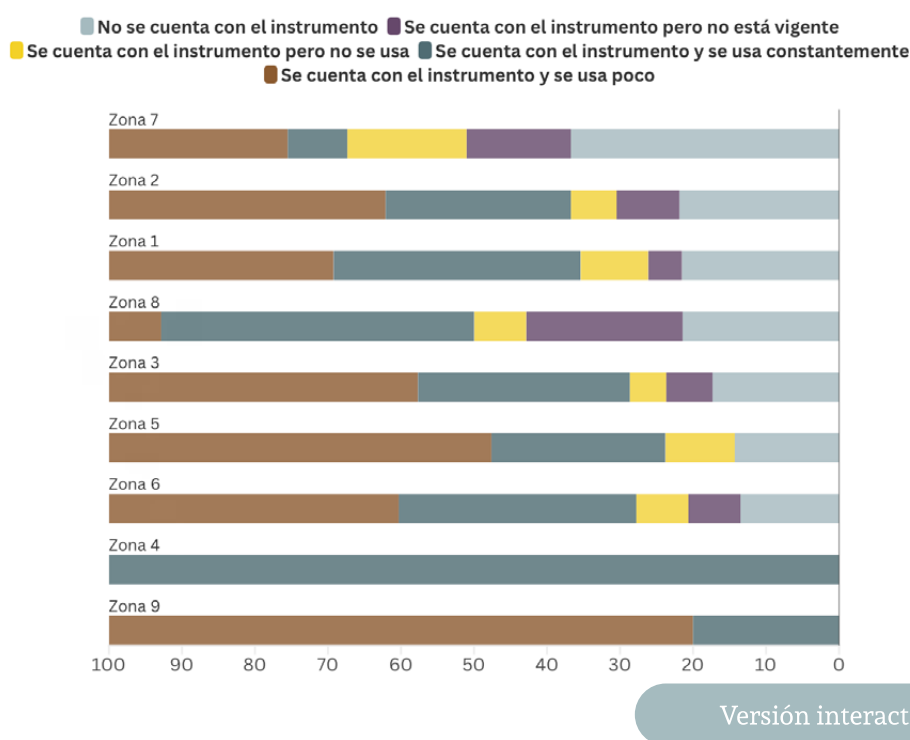
Gestión curricular y didáctica

La gestión curricular permite comprender cómo los elementos de los conocimientos ancestrales y de las prácticas indígenas establecidas o no en los currículos de las nacionalidades se entrecruzan con el currículo nacional para orientar las didácticas que permiten lograr los resultados de aprendizaje necesarios para, simultáneamente, fortalecer la cultura y lograr ser eficiente en el sistema educativo ecuatoriano. En ese sentido, la planificación curricular comunitaria (PCC), el calendario vivencial, la cartilla de saberes locales y las

guías de interaprendizaje son herramientas que facilitan organizar y aplicar estrategias pedagógicas que permitan lograr los aprendizajes propios de las distintas áreas del conocimiento presentes en el currículo.

En tal sentido, se preguntó a los líderes y rectores la presencia y uso de estos documentos en las instituciones educativas. El resultado fue que las herramientas didácticas menos utilizadas fueron la cartilla de saberes locales y el calendario vivencial. En la Figura 8 se presenta el uso del segundo recurso, se obtienen porcentajes altos de su poco uso en la mayoría de las zonas a excepción de la 8 y 4.

Figura 8. Percepción sobre el uso del calendario vivencial por zonas educativas

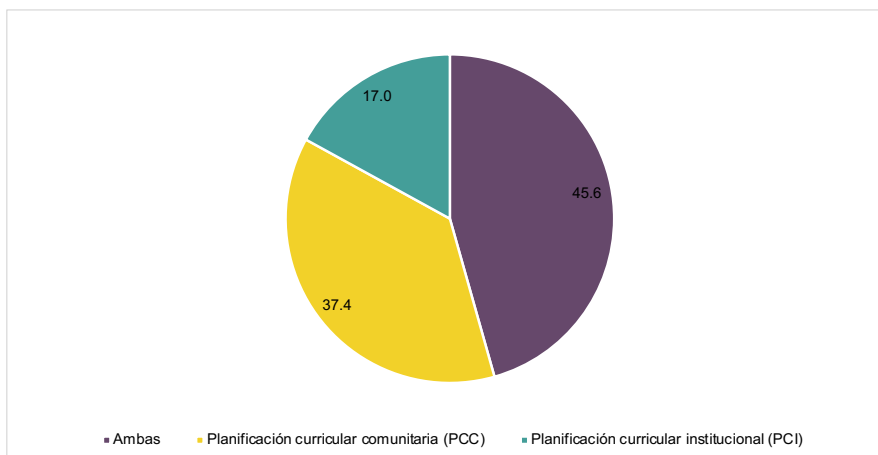


Versión interactiva >

Fuente: elaboración propia

También se preguntó a los líderes qué tipo de mesoplanificación presentan al distrito o a los coordinadores pedagógicos. Como se observa en la Figura 9, el 45.6 % de las autoridades presenta ambas planificaciones, tanto la PCC propia del MOSEIB como la planificación curricular institucional (PCI), propia de la EIB. A ello le sigue un 37.4 % que presenta la PCC y un importante 17 % que solo entrega la PCI. Ello se traduce en que 142 líderes y rectores no están planificando de acuerdo con los lineamientos del MOSEIB, lo cual revela un detrimento para su concreción.

Figura 9. Tipo de planificación que entregan al distrito



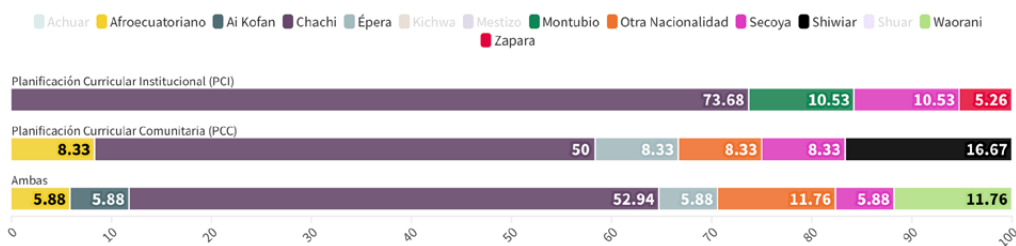
Fuente: elaboración propia

Otro análisis permitió identificar —de acuerdo con la autoidentificación de los líderes o rectores encuestados— qué tipo de planificación entregan (ver Figura 10). Para facilitar la lectura de la figura se excluyó a los grupos más grandes: *kichwa*, mestizos y shuar. Sin embargo, en el gráfico interactivo se pueden visualizar todos los resultados. Este análisis demuestra tres puntos importantes.

Primero, que los líderes y rectores que están presentando la PCI son los chachis, los montubios, los secoya y los zápara. Segundo, para los épera, los secoya y los shiwiar se está implementando la PCC. Tercero, quienes están presentando doble micro y mesoplanificación, además de los señalados, son los ai kofan y los waorani (Figura 10). Este tipo de resultados permiten focalizar el acompañamiento o el seguimiento curricular de la institución atendiendo a los procedimientos dispuestos por el MOSEIB.

Respecto al hecho de que se exijan instrumentos de planificación curricular en escuelas EIB que son formatos específicos de las escuelas que no son EIB, es observado y mencionado por los coordinadores pedagógicos del SEIBE y por los expertos de la academia. Incluso el viceministro lo menciona en su entrevista cuando indica que es un ejercicio innecesario pues bastaría con que solo se hiciera el PCC en mesoplanificación y las guías de interaprendizaje para la microplanificación como lo dispone el MOSEIB. Ello indicaría que los sectores de administración desconcentrada (distritos y zonas) no tienen en todos los espacios administrativos claridad en los procedimientos a seguir para controlar las actividades de los docentes. Procedimientos que buscan disminuir el peso de las decisiones centralizadoras terminan sobrecargando la gestión curricular de las escuelas EIB.

Figura 10. Tipo de planificación por su autoidentificación

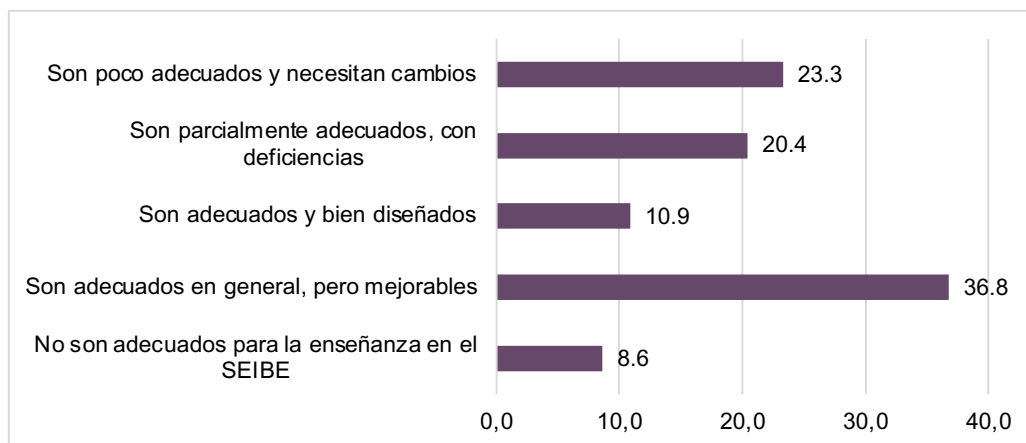


Versión interactiva >

Fuente: elaboración propia

Sobre la calidad de los recursos educativos proporcionados por el Mineduc, de acuerdo con las necesidades de la EIB, en la Figura 11 se presenta que, para el 36.8 % de líderes y rectores, estos recursos son adecuados en general, pero mejorables; el 23.3 % indica que son poco adecuados y necesitan cambios; el 20.4 % señala que son parcialmente adecuados con deficiencias; para el 10.9 % son adecuados y bien diseñados; mientras que, para el 8.6 %, no son adecuados para la enseñanza del sistema de EIB. Estos datos permiten identificar falencias sobre los materiales entregados y tomar decisiones coherentes con la demanda y necesidad.

Figura 11. Calidad de recursos didácticos de acuerdo con las necesidades del sistema EIB



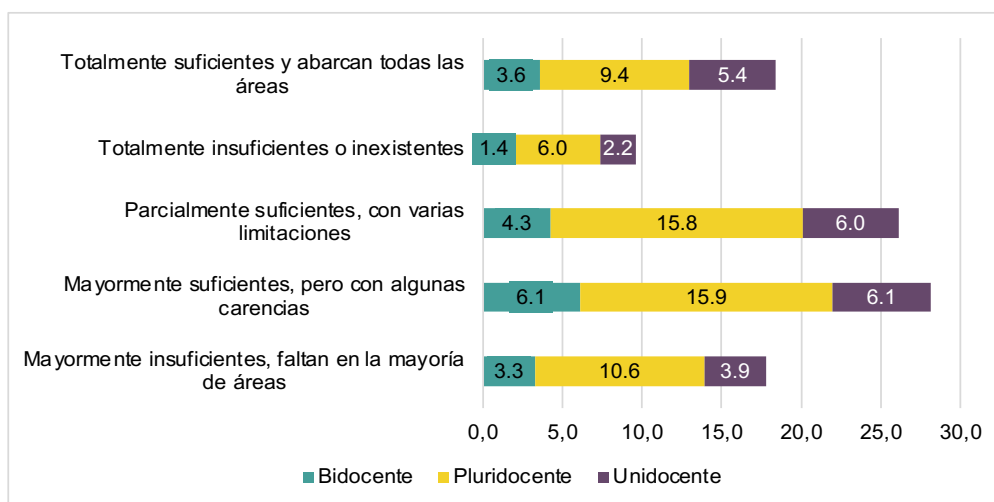
Fuente: elaboración propia

Un análisis más profundo deviene de identificar quiénes son aquellos que consideran que los materiales no son adecuados para la enseñanza en el SEIBE, obteniendo que pertenecen de acuerdo con su autoidentificación: 31.8 % achuar, 50 % afroecuatoriano, 24.1 % chachi, 22.1 % kichwa, 26.5 % mestizo, 22.7 % shuar, 50 % waorani y 100 % zápara. Esto determina la realidad del contexto y de cómo este

se adapta las necesidades de la comunidad. En tal sentido, resulta crucial comprender por qué, para los zápala, los recursos no son los más adecuados.

Asimismo, con respecto a la cantidad de recursos ofrecidos por el Mineduc y su pertinencia con el SEIB, se cruzó esta información por el tipo de institución que dirigen los líderes y rectores. En la Figura 12 se observa que, del total de participantes, el 28.1 % indica que son mayormente suficientes, pero con algunas carencias; mientras que, para el 26.1 %, son parcialmente suficientes con varias limitaciones. Para el 18.4 % son totalmente suficientes y abarcan todas las áreas; el 17.8 % considera que son mayormente insuficientes y faltan en la mayoría de las áreas y para un 9.6 % son totalmente insuficientes o inexistentes. No existen diferencias significativas por el tipo de institución.

Figura 12. Cantidad de recursos didácticos y su pertinencia por tipo de IE



Fuente: elaboración propia

Los que están representados en ese 9.6 % —cuyos recursos didácticos son insuficientes o inexistentes en su institución— se distribuyen de la siguiente manera por su autoidentificación étnica: 100 % son *ai kofan*, 13.6 % mestizos, 10.3 % chachi, 9.1 % achuar, 8.9 % *kichwa* y 8.6 % shuar. Esta distribución nos señala que poco menos de la mitad (46.5 %) de las autoridades de las escuelas ecuatorianas, y con mayor frecuencia las pluridocentes, respondió esta encuesta indicando que los recursos didácticos que reciben son mayor o totalmente suficientes. Sin embargo, si se comparan estos resultados con los obtenidos en una pregunta a los docentes, donde se definían las tres carencias más importantes para la aplicación del MOSEIB, encontramos que, con 2104 respuestas, la carencia de materiales didácticos para EIB era el factor más restrictivo para el logro de los objetivos de los procesos de enseñanza-aprendizaje realizados en sus escuelas.

Por último, se presenta en la Tabla 3 la relación entre la planificación curricular de la SEIBE y los lineamientos del Mineduc con respecto a la medida en que esta planificación responde a las necesidades de la comunidad educativa. Los datos más representativos indican que la planificación curricular responde de manera articulada con algunas limitaciones, así como está parcialmente articulada con carencias importantes.

Tabla 3. Relación de pertinencia entre la planificación curricular SEIB, lineamientos del Mineduc y necesidades de la comunidad educativa

	¿En qué medida la planificación curricular de la SEIB responde a las necesidades de la comunidad educativa?					
		Mayormente articulada, con algunas limitaciones	Mayormente desarticulada y poco adaptada	Parcialmente articulada, con carencias importantes	Totalmente articulada y pertinente	Totalmente desarticulada y ajena a la comunidad
¿Cómo describiría la relación entre la planificación curricular de la SEIB y los lineamientos del Mineduc?	Mayormente alineada, pero con desafíos	21.6	0.7	4.7	6.0	0.5
	Mayormente desarticulada, con pocos puntos en común	2.3	2.5	3.6	0.5	0.6
	Parcialmente alineada, con diferencias importantes	13.4	1.4	15.9	3.2	0.1
	Totalmente alineada y coherente	4.2	0.4	1.6	14.1	0
	Totalmente desarticulada y sin coherencia	0.7	0.5	0.7	0.4	0.7



Fuente: elaboración propia

Con la información anterior —a partir de un análisis cualitativo— se obtuvo que, para los líderes y rectores, el uso del MOSEIB y de la microplanificación curricular fortalece la identidad, la diversidad cultural y la participación comunitaria. Además, se identifica la relación entre la calidad educativa con la gestión administrativa, recursos y capacitación docente. Con respecto a estrategias que, desde su percepción podrían mejorar la implementación del MOSEIB, mencionan las siguientes: capacitación docente, apoyo institucional para la creación de material didáctico contextualizado y mayor participación comunitaria.

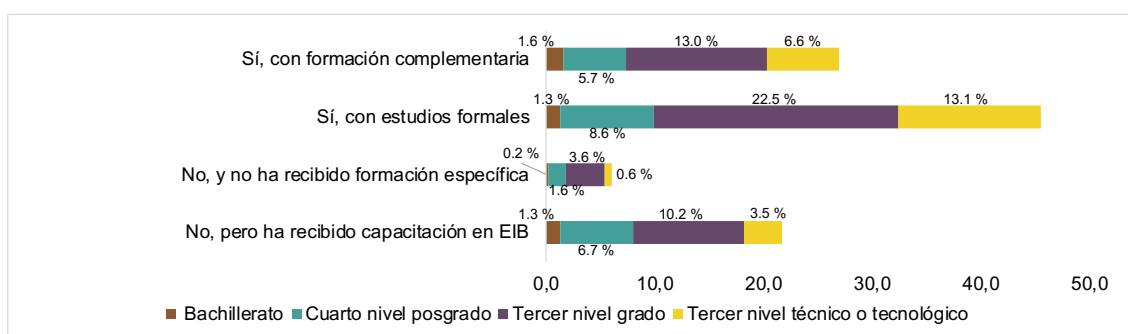
La gestión de las escuelas EIB está relacionada muy estrechamente con lo que el viceministro calificó como inmadurez del sistema. La desconcentración administrativa en el marco de la centralización general del sistema implica que todos

los actores entiendan su rol. La desconcentración puede funcionar si se es ágil para instrumentar los fines de la organización centralizada abriendo paso a instrumentos participativos que evalúen y tengan influencia en su desempeño. Así, por ejemplo, haberse tardado catorce años en instalar el Consejo Plurinacional de la SEIBE hizo que la Secretaría no estuviera sometida al control de los representantes de un órgano diseñado para controlar las tendencias centrípetas a la concentración del poder de la burocracia.

Los miembros del Consejo Plurinacional reiteran que es necesario avanzar en la autonomía del subsistema EIB. Se trata de que la autonomía de su modelo pedagógico aún no se ha logrado. Una demostración fehaciente de este hecho es que la plataforma digital del Mineduc no está adaptada para las peculiaridades del subsistema intercultural bilingüe. A pesar de las dificultades, el viceministro asevera que hay la disposición a la desconcentración técnica, administrativa y financiera de la SEIBE, pero para ello la Secretaría debe controlar la amenaza de la descoordinación. La estrategia debe ser que la SEIBE debe fortalecer su institucionalidad.

Sobre su perfil de líderes y rectores formados para la EIB, se analizó su nivel de instrucción por la formación específica. Así, se obtuvo que el 69.5 % de perfiles de los líderes de instituciones interculturales bilingües se alinea con las necesidades de este sistema, pues estos cuentan con estudios en EIB. Como se presenta en la Figura 13, el 55.2 % de ellos evidencia formación en EIB y estudios de tercer nivel grado/técnico/tecnológico, mientras que el 14.3 % —además de tener formación en EIB— posee estudios de cuarto nivel. También se observa que el 21.7 % no cuenta con formación en EIB, pero sí ha recibido capacitaciones; y que el 5.8 % no cuenta con formación específica en EIB.

Figura 13. Nivel de instrucción y formación específica en EIB



Fuente: elaboración propia



La presencia de graduados de cuarto nivel en puestos directivos es una buena noticia. Sin embargo, la permanencia de otros que no hablan la lengua originaria local o que no han sido formados para ser docentes de EIB sigue siendo motivo de preocupación, especialmente cuando estos factores se juntan y tenemos algún líder o rector que no hable la lengua, dirija una escuela y que esta se encuentre ubicada en sectores periféricos, culturalmente hablando, donde ya la lengua originaria se ha perdido y solo queden relictos de ella.

En cuanto a la consideración que los líderes y rectores tienen con respecto a si se han aplicado procesos de retroalimentación que reciben por parte de los coordinadores pedagógicos del Mineduc para mejorar la implementación del MOSEIB en su institución, el 39.7 % indica que casi siempre y el 32.8 % que siempre; mientras que el 20.2 %, ocasionalmente y el 4.9%, casi nunca. Además, de ellos, únicamente el 47.7 % ha tenido siempre o casi siempre acceso a oportunidades de formación continua, así como también a procesos de retroalimentación para mejorar la implementación del MOSEIB.

Finalmente, este análisis sobre la pertinencia del MOSEIB, el movimiento indígena y el modelo pedagógico y los aspectos curriculares y didácticos permiten obtener una radiografía de la formación de líderes y rectores, así como también las fortalezas y debilidades en su gestión. En ese sentido, resulta particular resaltar que el 72 % de líderes y rectores cuenta con formación de tercer y cuarto nivel. Este hallazgo demuestra una sólida preparación profesional de la mayor parte de quienes lideran procesos de gestión y liderazgo educativo en la EIB, lo cual favorece directamente en la implementación efectiva del MOSEIB. Sin embargo, esa quinta parte que manifiesta no haber sido formada se encuentra en escuelas de comunidades donde la lengua no se habla cotidianamente y, por tanto, representa un riesgo para su pérdida definitiva.

La concentración geográfica de los participantes fue en las zonas 2, 3 y 6, que concentra un 81.5 % de los encuestados. Esto refuerza la posibilidad de ampliar la investigación, de modo que se puedan identificar tensiones, aciertos o dificultades con mayor precisión. Sin embargo, es menester señalar que se obtuvieron respuestas de líderes y rectores de todas las zonas educativas y de todas las nacionalidades, lo que permitió que se profundizaran temáticas de interés para generar discusiones en torno a ellas, cercanamente representativas de todos los pueblos indígenas del Ecuador.

Es importante resaltar que el 53.2 % de líderes y rectores considera favorable la implementación del MOSEIB, mientras que para el 40 % esta integración es parcial. Estos resultados reflejan un margen para fortalecer su incorporación. Se prevé que en las instituciones unidocentes y bidocentes se presenten más desa-

fíos; por ejemplo, la pertinencia y cantidad de recursos educativos; aunque no se hallaron diferencias significativas.

Además, se obtuvo que los líderes y rectores que tienen mayor permanencia en sus cargos tienen una percepción mejor sobre la implementación del MOSEIB, lo cual demuestra un proceso de complementariedad con el currículo nacional. Es decir, es necesario que a partir de la experiencia se implemente mejor el modelo en las instituciones de EIB.

Con respecto al fortalecimiento lingüístico, el 79.5 % de autoridades indicó que el MOSEIB contribuye de manera significativa a las lenguas indígenas. Las lenguas como el a'ingae, katsakati, paaikoka y shilipanu muestran una percepción unánime (100 %) de fortalecimiento lingüístico mediante el MOSEIB. Estos resultados reflejan la importancia que se otorga a la promoción y recuperación de ellas, lo cual es esencial en el marco de la preservación. A pesar de que algunos líderes dominan una lengua, como el shuar, un grupo de encuestados indicó que el MOSEIB no ha logrado fortalecer esta lengua en su institución. Esto sugiere que el dominio lingüístico no garantiza una implementación efectiva del modelo, mientras que aquellos líderes y rectores que no dominan una lengua indígena (14. 3%) son una disrupción que atenta contra los objetivos lingüísticos del MOSEIB. Por esta razón se requiere fortalecer procesos de formación continua que permitan salvar esta dificultad.

La sobrevivencia y fortalecimiento de lenguas de pueblos minoritarios es una decisión política de las comunidades. Es muy difícil que una escuela pueda salvar una lengua que no quiera ser hablada por sus usuarios. Es importante identificar qué otros factores pudiesen incidir en la implementación del modelo con respecto al fortalecimiento de la lengua en la institución y en la comunidad a partir del monitoreo y acompañamiento pedagógico, con enfoques priorizados con base en las necesidades socioculturales y lingüísticas de cada institución.

Percepción docente en la EIB. Un análisis en cifras

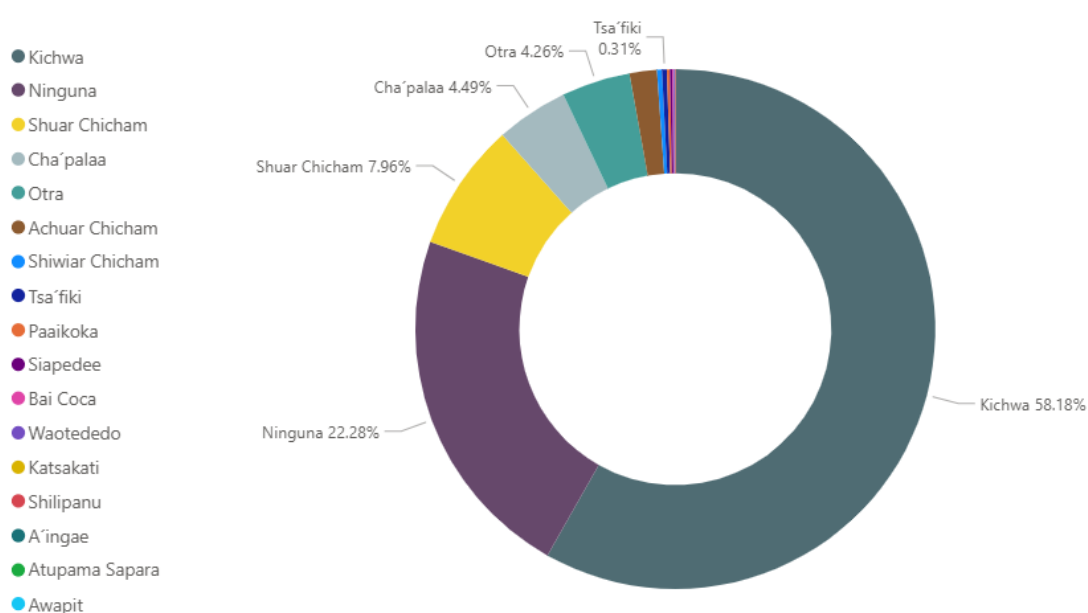
Para comprender las percepciones de los docentes en la EIB se aplicó una encuesta cuya muestra incluyó a 3541 docentes a nivel nacional. Se trata de una muestra intencionada pues solo se trabajan los datos de quienes respondieron; es decir, los que se interesaron por colaborar con ella. Sin embargo, si se considera que en el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe y Etnoeducación (SEIBE)

se contabilizan 9651 docentes, la muestra de este estudio equivale al 36.69 % de la población, lo que nos permite pensar que los datos nos aproximan a una visión de la situación del global de la población. Con esto no se quiere dar a entender la existencia de significatividad estadística.

En cuanto a la distribución por sexo, el 52 % de los docentes que respondieron son mujeres y el 48 % hombres. La edad promedio se concentra entre los 38 y 47 años (35 %), seguida por el grupo de 48 a 57 años (28 %) y 28 a 37 años (25 %). En cuanto a formación académica, el 52 % de los docentes posee un título de tercer nivel, el 27 % ha alcanzado estudios de posgrado, mientras que un 18 % tiene formación técnica o tecnológica y el 2 % cuenta con bachillerato.

Respecto a la autoidentificación étnica, el grupo predominante es el *kichwa* con el 58 %, seguido por los mestizos 26 %, shuar 8 %, achuar 1 %, entre otros. Además, el 78 % de los docentes domina una lengua de nacionalidad, siendo la *kichwa* la más hablada con el 58 %. No obstante, el 22 % de los encuestados no habla una lengua indígena (Figura 1).

Figura 1. Dominio de alguna lengua indígena



Fuente: elaboración propia

De acuerdo con la distribución geográfica, la mayor concentración de docentes se encuentra en la Zona 3 (39 %), seguida por la Zona 2 (21 %) y la Zona 7 (9 %). En cuanto al tipo de institución educativa en la que laboran, el 88 % de los docentes trabaja en centros pluridocentes, el 7 % en instituciones bidocentes y el 5 % en



Volver

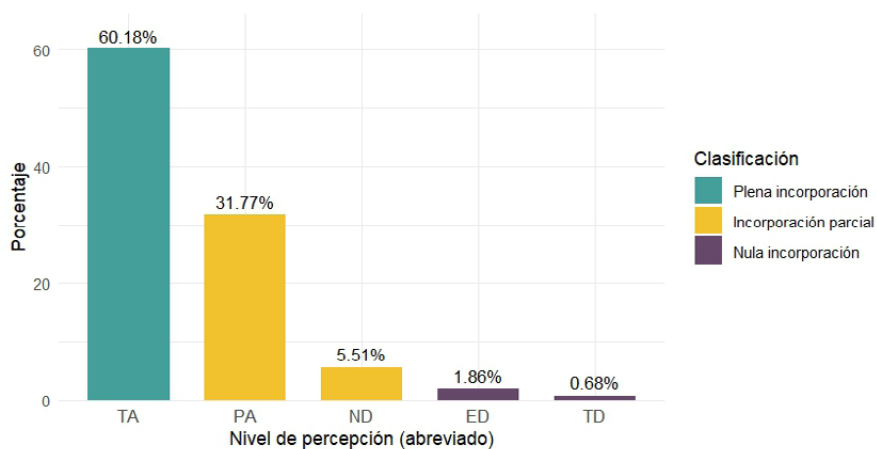
unidocentes. En relación con la estabilidad laboral, el 53 % de los docentes cuenta con nombramiento definitivo, el 15 % tiene nombramiento provisional y el 32 % se encuentra bajo contrato ocasional. En este sentido, los docentes encuestados de EIB son, en su mayoría, hablantes de *kichwa*, con una formación académica en su mayoría de tercer nivel y con una gran experiencia en la enseñanza de acuerdo con los rangos de edades. Se desempeñan, sobre todo, en instituciones pluridocentes y en zonas con alta presencia de comunidades indígenas.

Pertinencia del MOSEIB

El análisis de los datos indica que hay una visión positiva sobre la incorporación de la cosmovisión de los pueblos y nacionalidades en el MOSEIB. La visión general (Figura 2) considera que las cosmovisiones se encuentran plenamente incorporadas (60 %) o parcialmente incorporadas (38 %). Una exploración más profunda de los datos mostró que los pueblos y nacionalidades afroecuatorianos y los indígenas tsa'chila y waorani son quienes tienen una visión menos positiva sobre la incorporación de sus cosmovisiones en el MOSEIB con valores de incorporación parcial que van desde el 50 % hasta el 100 % en sus casos. Se tiene especial atención al pueblo afroecuatoriano que, además, concentra a los pocos individuos que consideran que no existe la incorporación. Si bien es cierto que la muestra no es estadísticamente representativa de estos grupos étnicos, es posible marcar un sesgo en estos datos. También es cierto que nos abre una línea de discusión futura en torno al abordaje de la cosmovisión de estos grupos en el MOSEIB y en el METAFE.

En contraste con los datos anteriores, los pueblos y nacionalidades que ven con especial satisfacción la incorporación de su cosmovisión en el MOSEIB son los achuar, chachi, *ep̄rara siapidāara*, shuar, *shiwiar*, *siekopai* y *siona bai*. De igual manera, en algunos de estos casos debe considerarse la limitada representatividad de individuos en la muestra y los posibles sesgos que esto genera en la descripción de sus percepciones.

Figura 2. Percepción sobre la incorporación de la cosmovisión de los pueblos y nacionalidades en el MOSEIB



Abreviaturas: TA = Totalmente de acuerdo | PA = Parcialmente de acuerdo | ND = Ni en acuerdo ni en desacuerdo
ED = En desacuerdo | TD = Totalmente en desacuerdo

Fuente: elaboración propia

También se hicieron exploraciones adicionales sobre si la visión tenía variaciones según el tipo de institución educativa (unidocente, bidocente o pluridocente) o entre las escuelas que daban mayor o menor uso a los instrumentos de gestión pedagógica proporcionados por la SEIBE. Pero no se encontraron hallazgos relevantes. Lo que parece señalar que las percepciones presentadas no están condicionadas por factores operativos.

Esta visión que, en general, es positiva coincide con la aportada por los coordinadores pedagógicos y líderes educativos, quienes consideran que el MOSEIB es un buen modelo pedagógico que abre las puertas para el diálogo de saberes y, con ello, la apertura de múltiples puertas. Todos coinciden en que es un logro de las luchas indígenas, que visibiliza en el sistema educativo sus lenguas y patrones culturales, lo cual representa un paso epistemológico y que para ello está bien diseñado. También, para el viceministro, la comprensión y aplicación del MOSEIB es una oportunidad para no encerrarse en espacios culturales restringidos y que, por tanto, es la oportunidad para que los indígenas, que así aspiren, se articulen con espacios más amplios. Por ello, el MOSEIB no debe quedar aislado del sistema educativo.

Modelo pedagógico

El MOSEIB es el modelo pedagógico que convierte en realidad el diálogo intercultural en las escuelas de las comunidades indígenas ecuatorianas.



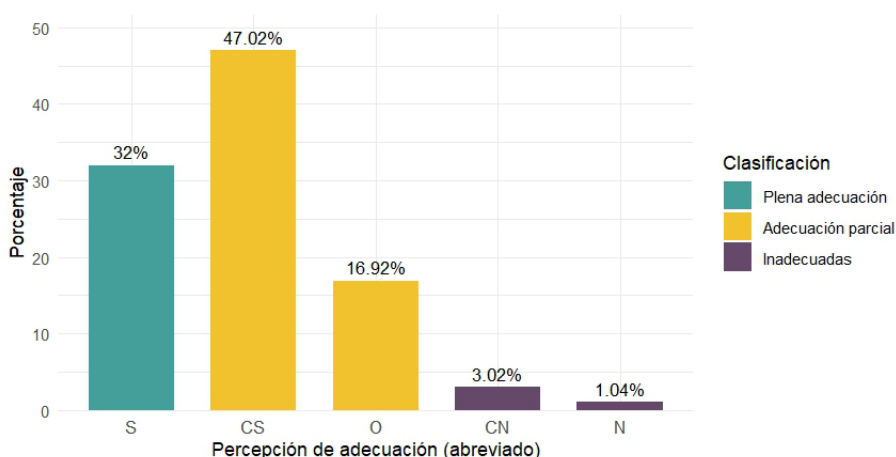
Volver

Convertido en EIB, busca adaptar la enseñanza de las competencias propias exigidas en los perfiles de salida de la educación básica y el bachillerato a los contextos culturales y lingüísticos de los estudiantes. En consecuencia, es un instrumento orientado, como dice el viceministro, a traducir el currículo nacional ecuatoriano a los currículos de todas las nacionalidades.

La percepción de los docentes sobre el grado de ajuste de sus metodologías y estrategias didácticas a sus contextos educativos es parcialmente positiva en la mayoría de los casos (64 %), también existe un grupo importante (32 %) que considera que el ajuste es pleno (Figura 3). Sin embargo, esta perspectiva tiene sus matices cuando se hacen análisis en profundidad de la percepción de los participantes según el pueblo o nacionalidad a la que pertenecen (Figura 4).

En este sentido afroecuatorianos, mestizos, tsa'chilas y otras nacionalidades son quienes manifiestan percibir un peor ajuste del MOSEIB a los contextos educativos; esto considerando que especialmente estos grupos reúnen a los participantes que tienen una percepción negativa del ajuste. Además, es importante considerar que las otras nacionalidades que aparecen en la Figura 4 no cuentan con currículos específicos, lo que puede explicar la su percepción de poco ajuste del MOSEIB. También es importante destacar que la visión de los mestizos es de las menos positivas, lo que abre un espacio de reflexión sobre esta mirada de un tercero y las razones detrás de sus percepciones que podrían estar vinculadas a una visión ideal del funcionamiento que debería tener, al poco conocimiento de la cosmovisión o a una mirada crítica de las problemáticas, entre otras posibilidades.

Figura 3. Percepción sobre la adecuación metodológica del MOSEIB



Abreviaturas: S = Siempre | CS = Casi siempre | O = Ocasionalmente
CN = Casi nunca | N = Nunca

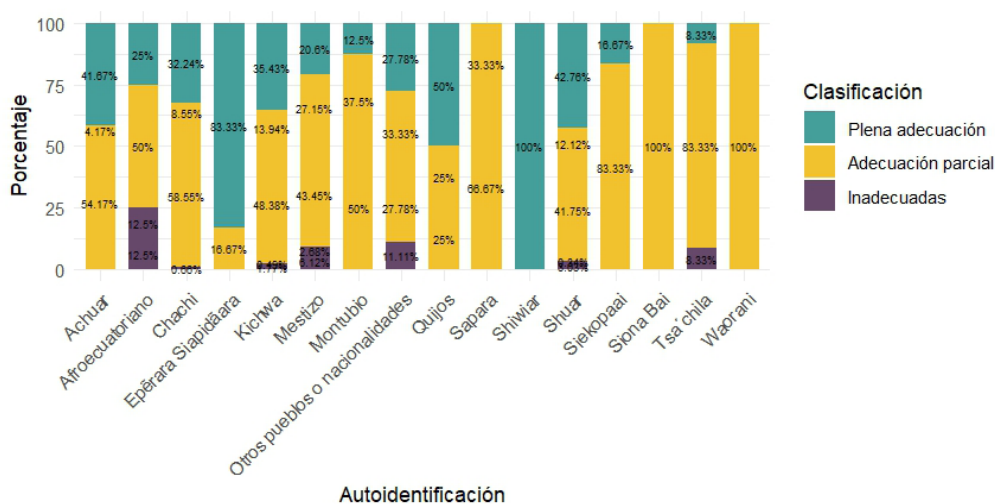
Fuente: elaboración propia



Volver

Por otro lado, como se ve en la Figura 4, se debe destacar que la percepción de los záparas, *siona bais* y *waorani* es, en todos los casos, de un ajuste parcial, lo que también invita a reflexionar sobre los procesos de contextualización en los casos de estos pueblos y nacionalidades. Finalmente, las percepciones mejor ponderadas sobre el ajuste metodológico del MOSEIB a sus contextos son los *shiwiar* y los *ep̄rara siapidāaras*. En todos los casos, es importante considerar las limitaciones muestrales de algunos de los pueblos y nacionalidades, aunque los datos presentados pretenden ser el inicio de debates que sean retomados por estudios más robustos; esto al tratarse de un tema que aún no es abundante en discusiones académicas.

Figura 4. Percepción sobre la adecuación metodológica del MOSEIB según autoidentificación étnica



Abreviaturas: S = Siempre | CS = Casi siempre | O = Ocasionalmente | CN = Casi nunca | N = Nunca

Fuente: elaboración propia

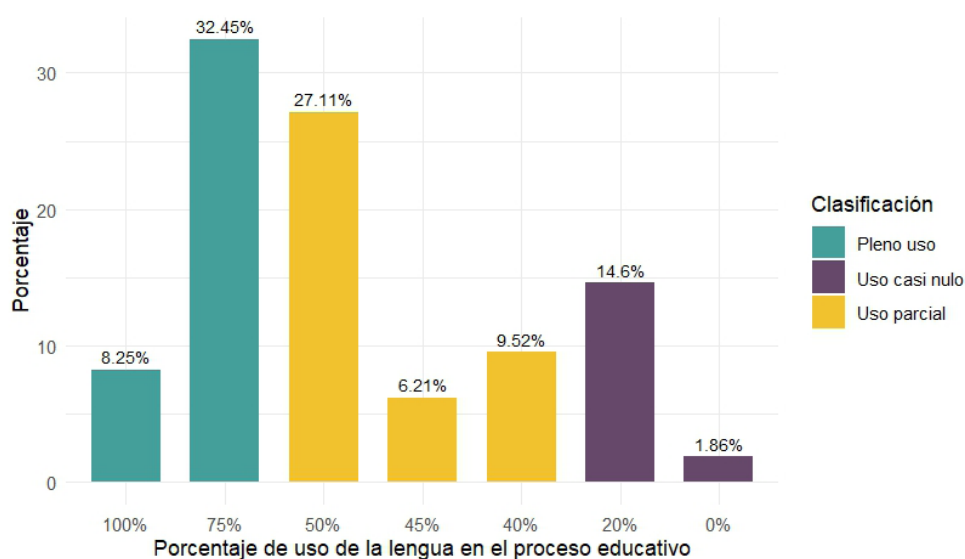
Asimismo se realizaron análisis complementarios para identificar otros factores que afectan en la percepción del ajuste del MOSEIB a los contextos educativos. Al respecto, se identificó que la percepción mejora aproximadamente en 16 puntos porcentuales en el caso de los docentes que cuentan con textos educativos especializados para EIB, mientras que disminuye en los que usan los textos del Mineduc, elaboran sus propios textos, usan otros textos o ninguno. Esto podría señalar que la percepción de ajuste tiene algún vínculo con la disponibilidad de recursos de trabajo para el contexto.

Por otro lado, se hizo un análisis de las percepciones por zonas administrativas. Esto reveló que existe una visión de menor ajuste (alrededor de 10 puntos

porcentuales) en la Zona 4 y en la Zona 9, lo que invita a explorar con mayor profundidad los contextos de estos espacios y las razones que podrían llevar a una visión de menor ajuste. Como reflexiones preliminares, se debe destacar la Zona 4 como un espacio de alta diversidad cultural y la Zona 9 como un escenario ambivalente entre lo urbano y lo rural. Finalmente, se analizó si las percepciones distaban según el tipo de institución educativa (unidocente, bidocente y pluridocente) o según el uso o no de los instrumentos de gestión educativa. En los dos casos no se encontró diferencias o hallazgos relevantes que alteraran la percepción.

Otro aspecto relevante dentro del modelo pedagógico del MOSEIB es el uso de las lenguas de los pueblos y nacionalidades en el proceso educativo. Los docentes encuestados señalan principalmente que existe uso pleno de la lengua (40 %) y uso parcial (43 %) (ver Figura 5). Se hizo una exploración adicional sobre la percepción del uso de la lengua según la autoidentificación étnica. En este sentido, los pueblos y nacionalidades que tienen una mejor percepción sobre el uso de sus lenguas son achuares, quijos, shiwiars, aiekopaais y sionabais. En contrapunto, quienes tienen una menor percepción sobre el uso de sus lenguas son záparas, tsa'chilas, kichwas y otras nacionalidades. Esto invita a profundizar sobre la situación del uso de las lenguas en estos contextos y si la perspectiva de los docentes está vinculada con deficiencias en el planteamiento o ejecución del MOSEIB o los propios riesgos que atraviesan dichas lenguas.

Figura 5. Uso de la lengua de la nacionalidad en el proceso educativo



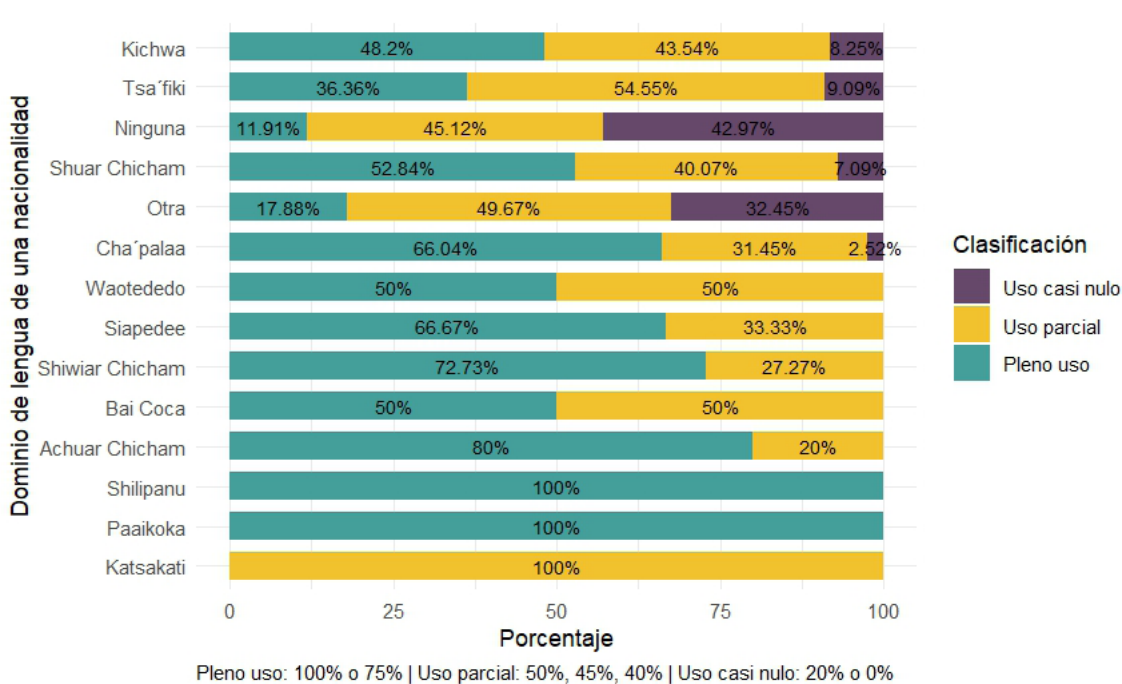
Fuente: elaboración propia



Volver

Se analizó el vínculo de la incorporación de la lengua en relación con el dominio lingüístico del docente. Esto identificó con claridad que, en los contextos donde el docente no domina una lengua de las nacionalidades o domina otra que no está vinculada con el contexto, el uso de la lengua de la nacionalidad es menor (Figura 6). Con esto se destaca la necesidad del dominio lingüístico en el perfil de los docentes que trabajan en EIB: un asunto que aparece en las entrevistas, grupos focales y discusiones académicas que nutren este trabajo. Adicionalmente, se identificó que, aunque hay docentes hablantes de *katsakati* y *waotededo*, se percibe una incorporación parcial del uso de estas lenguas, lo que puede señalar que existen riesgos adicionales que afrontan.

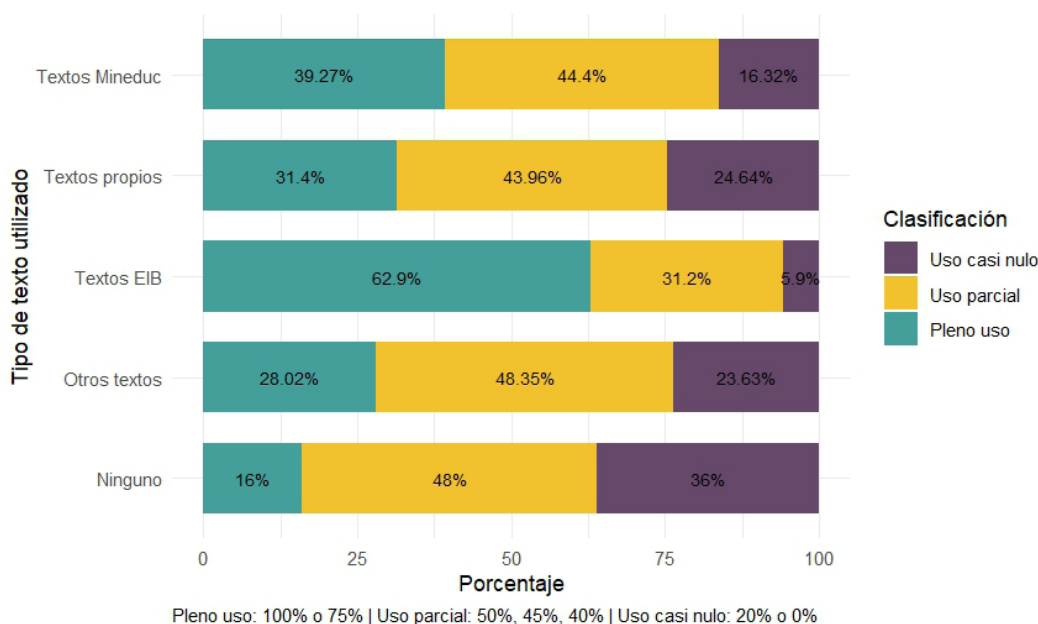
Figura 6. Incorporación de la lengua de la nacionalidad según el dominio lingüístico del docente



Fuente: elaboración propia

Por último, se analizó si el uso de la lengua originaria está vinculado al tipo de texto que se usa en el contexto educativo. De esta forma, se identificó que en los lugares donde los textos son específicos para EIB el uso de la lengua es mayor en alrededor de 25 puntos porcentuales y los peores resultados se visualizan en los sitios en donde no se usa ningún tipo de texto o estos son construidos por el docente (Figura 7). Estos resultados destacan la importancia de la necesidad de textos diseñados específicamente para el contexto de EIB.

Figura 7. Incorporación de la lengua de la nacionalidad según el tipo de texto disponible

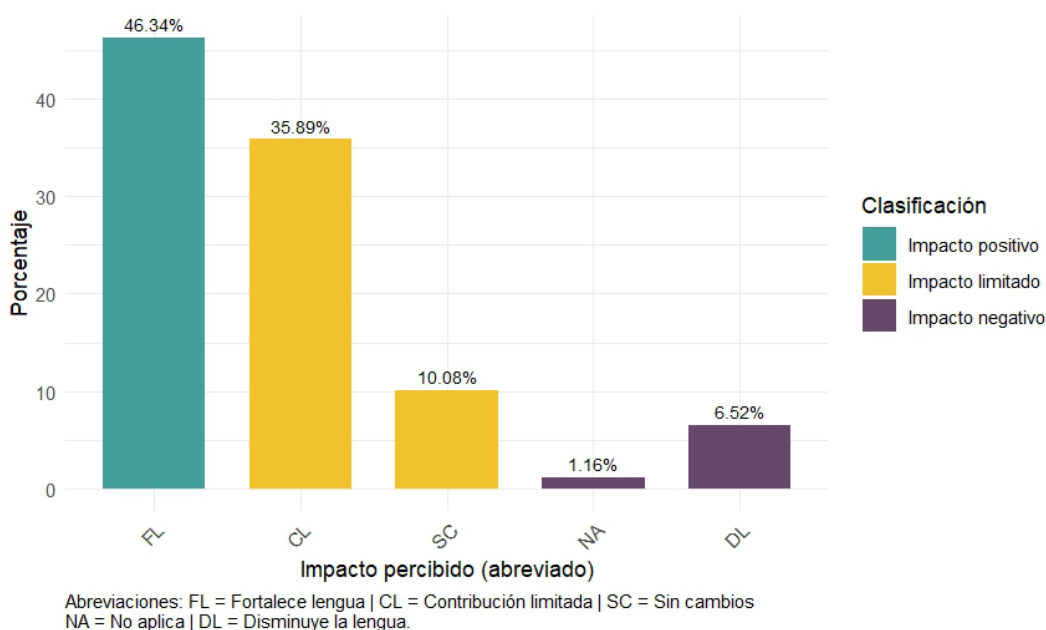


Fuente: elaboración propia

Como complemento del uso de las lenguas de las nacionalidades, se exploró sobre la percepción del impacto que ha tenido el MOSEIB para identificar si su efecto es favorecedor. Al respecto, la visión de la mayoría de los docentes es que el impacto es positivo (46 %) y que el impacto es limitado (46 %) (ver Figura 8). Adicionalmente, se exploró la manera en que se manifiesta esta percepción en función de la autoidentificación étnica. Este análisis reveló que mestizos, *tsa'chilas*, *waoranis* y miembros de otras nacionalidades tienen una peor percepción sobre el efecto del MOSEIB en el uso de las lenguas, mientras que *ep̄rara siapi-d̄aaras*, *siona bais*, *siekopaais*, achuare, chachis y quijos tienen percepciones especialmente positivas sobre el rol que ha tenido el MOSEIB en el uso de las lenguas.

También se analizó, de manera particular, la percepción que tienen sobre el aporte del MOSEIB al uso de las lenguas en función de los individuos que dominan las lenguas de las nacionalidades. En este sentido, quienes tienen una peor percepción son quienes no dominan una lengua de las nacionalidades y quienes dominan otra que no pertenece a las que se usan en los contextos. Esto nuevamente señala que el dominio de las lenguas ancestrales contextualizadas puede ser un factor importante en el efecto sobre su uso. El análisis también reveló percepciones negativas de hablantes de *bai coca*, *shiwiar chicham*, *waotedo*, *tsa'fiki* y *kichwa*, lo que abre nuevas líneas de exploración futura.

Figura 8. Impacto percibido del MOSEIB en el uso de las lenguas



Fuente: elaboración propia

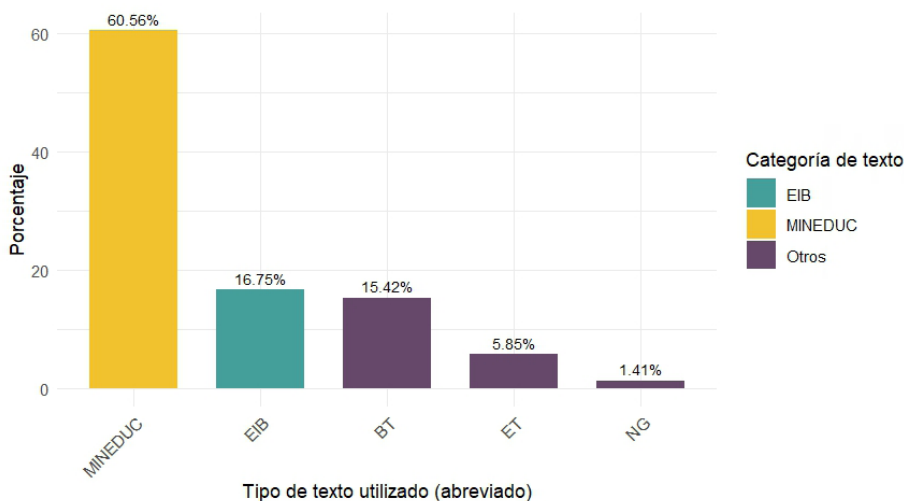
Para concluir se analizó la percepción del impacto del MOSEIB según el tipo de textos que se usa en los contextos. Las peores percepciones se dan en los casos en los que el docente no usa ningún texto, pues debe buscar sus propios textos o el los elabora directamente. Mientras que la mejor percepción se da en los contextos donde existen textos específicos para EIB, lo que coloca nuevamente sobre el análisis la necesidad de contar con material específico para estos escenarios.

Profundizando en el uso de textos escolares para el proceso educativo (Figura 9), la mayoría de los docentes (60 %) manifiesta que utiliza textos desarrollados por el Mineduc, pero que no son diseñados para el contexto específico de la EIB. Solamente el 17 % de los docentes manifiesta contar con textos especializados, mientras que el 22 % restante busca resolver la escasez de textos a través de medios alternativos, lo que — en algunos casos— significa no utilizar ningún texto.





Figura 9. Tipo de textos utilizados en los contextos educativos de EIB



Abreviaciones: MINEDUC = Textos del Ministerio | EIB = Textos de Educación Intercultural Bilingüe
 BT = Búsqueda de textos | ET = Elaboración de textos | NG = Ninguno.

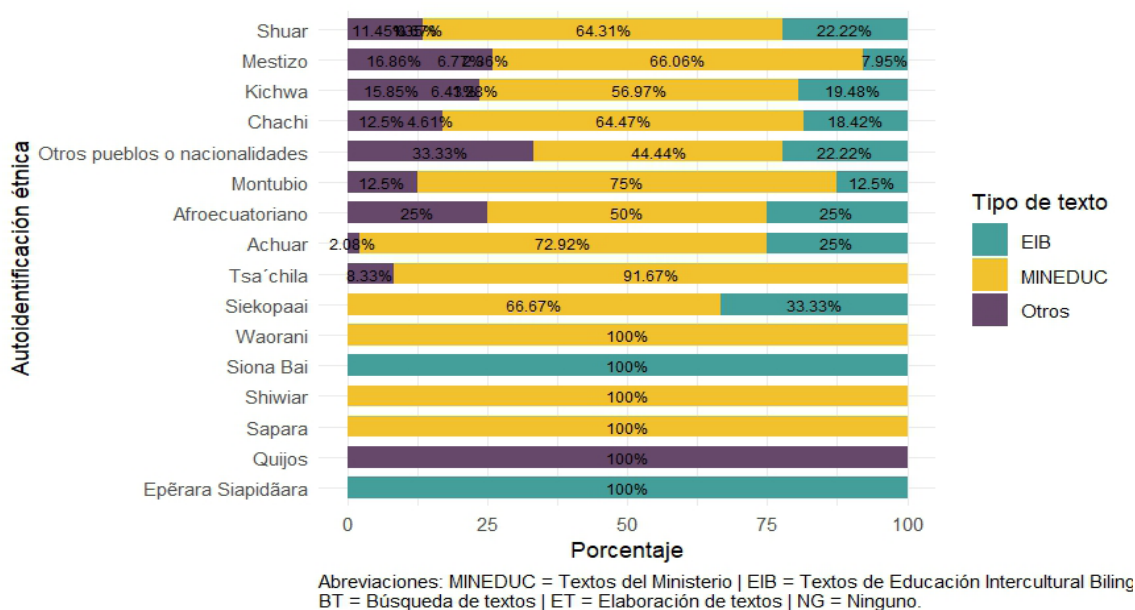
Fuente: elaboración propia

Por otro lado, se exploró el uso de los textos educativos en función de la autoidentificación étnica. Los resultados reflejan que los docentes de pueblos y nacionalidades que principalmente utilizan textos construidos específicamente para sus contextos son *ep̄erara siapidāaras*, *siona bais* y *siekopaais*. Por el contrario, los docentes que menos los usan son los quijos, mestizos, afroecuatorianos y de otras nacionalidades (Figura 10). Son diversas las explicaciones para estos resultados. Entre las principales podrían estar la disponibilidad de textos que se ajustan a los contextos, la formación de los docentes y las decisiones específicas dentro de las prácticas pedagógicas.

El tema del acceso a textos en lenguas originarias ya se ha resaltado en las secciones anteriores con la aparición de vínculos que estarían señalando la importancia del uso de textos especializados para favorecer la pertinencia de las estrategias metodológicas del MOSEIB y para favorecer el uso de las lenguas de los pueblos y nacionalidades. Mientras no haya textos con las lenguas cultural y lingüísticamente adecuadas, los docentes dependerán de lo que ellos puedan idear: situación difícil para todos, sobre todo para quienes son docentes multi-grado. Los textos escolares no son en sí mismos la solución del problema, pero sí son parte fundamental de ella.

De hecho, la experiencia de campo indica que son principales herramientas para articular el MOSEIB con las prácticas pedagógicas en el aula y permiten que los docentes cuenten con referentes concretos. Es por esto que la exploración de la disponibilidad de textos especializados y sus efectos es una de las líneas de análisis futuro; lo que se reafirma con los datos aportados.

Figura 10. Tipo de textos utilizados en los contextos educativos de EIB por autoidentificación étnica



Fuente: elaboración propia

Gestión curricular

La gestión curricular en la EIB busca integrar los conocimientos ancestrales dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje para asegurar su pertinencia en diversas áreas del conocimiento. Los resultados de la encuesta (Figura 11) indican que la aplicación de los conocimientos ancestrales dentro de la metodología del MOSEIB varía según la asignatura. Ciencias Naturales (85.7 %), Lengua Castellana (85.5 %) y Ciencias Sociales (84.7 %) son las áreas donde los docentes aplican con mayor frecuencia los conocimientos ancestrales. Esto puede deberse a la relevancia del saber ancestral en la comprensión del entorno natural y la cosmovisión indígena, así como por la necesidad de articular la lengua castellana con las lenguas de las nacionalidades para fomentar el bilingüismo.

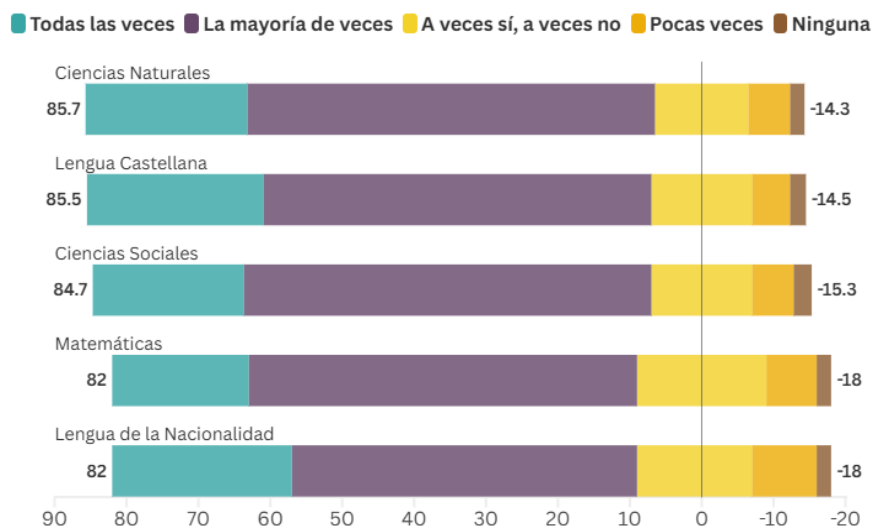
Mientras que, en Matemáticas y Lengua de la Nacionalidad, el 82 % de los docentes indica que los incorpora en su enseñanza. El caso de Matemáticas puede estar relacionado con la dificultad de integrar el conocimiento matemático con el conocimiento ancestral como las etnomatemáticas. En Lengua de la Nacionalidad se reflejan retos en la enseñanza de las lenguas originarias, sea por la inexistencia de currículos adecuados, para analizarla allí donde es una lengua funcional y en pleno uso, para recuperarla allí donde está perdiéndose o para enseñarla

como segunda lengua allí donde se ha perdido, pues el docente no la habla y los estudiantes la desconocen.

Por ello no sorprende que entre un 14 % al 18 % de los encuestados mencione que aplica los conocimientos ancestrales solo a veces, pocas veces o nunca. Esto demanda fortalecer estrategias para mejorar la integración en las asignaturas. En otras palabras, si bien la mayoría de los docentes reportan un alto nivel de aplicación de conocimientos ancestrales en sus prácticas pedagógicas, las diferencias entre asignaturas sugieren que aún existen desafíos en la integración de estos saberes en áreas como Matemáticas y Lengua de la Nacionalidad.

Figura 11. Aplicación de conocimientos ancestrales en la metodología del MOSEIB

¿Usted aplica los conocimientos ancestrales dentro de la metodología del sistema de conocimientos del MOSEIB?



Fuente: elaboración propia

Se hizo un análisis complementario para valorar si la aplicación de los conocimientos ancestrales en las diferentes áreas está relacionada con el uso de las herramientas de gestión pedagógica. Los resultados mostraron que los lugares en donde existe un uso limitado o nulo del proyecto educativo comunitario, código de convivencia comunitario, cartillas de saberes locales y calendario vivencial coincide con los contextos en donde existe una menor integración de los conocimientos ancestrales en los procesos educativos. Estos datos resaltan la necesidad de fortalecer el uso de estas herramientas como mecanismos para la implementación plena del MOSEIB.



Volver

Perfil docente

El perfil de los docentes de la EIB se caracteriza por la combinación de conocimientos pedagógicos y el dominio de aspectos culturales y lingüísticos propios de cada una de las nacionalidades indígenas. En este sentido, se consultó a los docentes encuestados sobre cuáles son las tres competencias —entre nueve— que consideran indispensables para el trabajo en EIB (Figura 12).

En 2211 casos nos indican que **la pedagogía intercultural es considerada la competencia más relevante para los docentes en instituciones de la SEIBE. Por lo que se busca preservar y fortalecer la identidad cultural y lingüística en el marco de un diálogo permanente de los pueblos originarios con otros saberes a través de la educación.** De esta manera, la cosmovisión y las lenguas se convierten en una puerta abierta a otros mundos con los que es necesario interactuar. Por ello, las respuestas también destacan el dominio de la lengua de la nacionalidad, con 1630 respuestas, lo que evidencia la importancia del bilingüismo en la EIB. Sin embargo, este resultado sugiere desafíos en la formación docente, especialmente en la gestión curricular de la lengua originaria en escuelas de comunidades donde ya no es habitual su uso y los niños la desconocen o en cómo formar a los docentes que las desconocen.

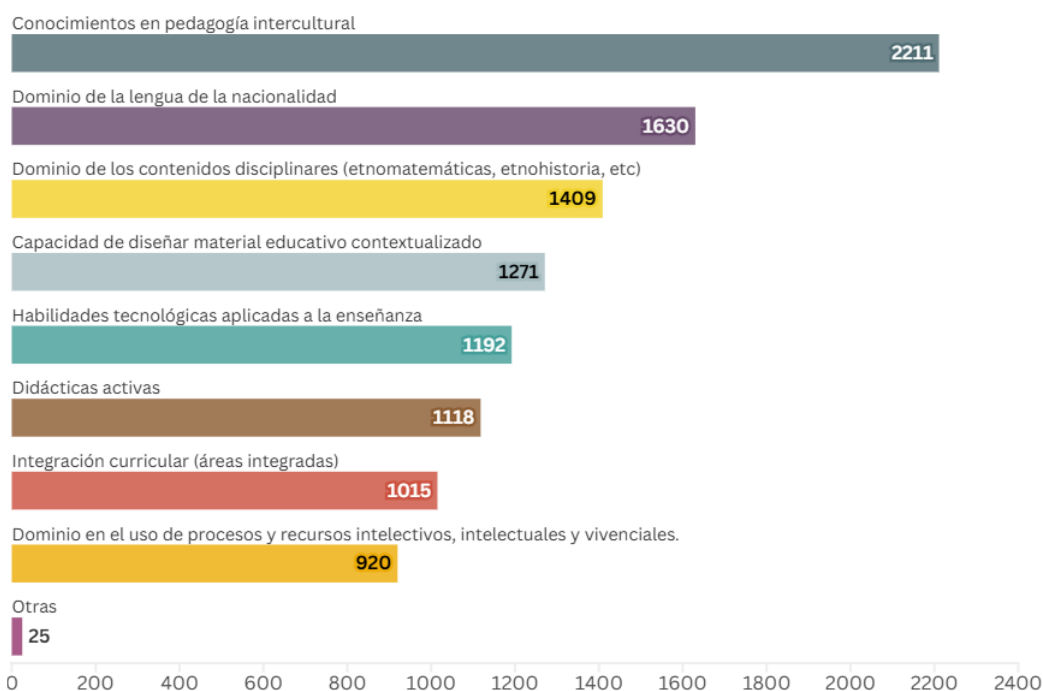
Otras competencias como **la capacidad de diseñar material educativo contextualizado, con 1271 respuestas, y el dominio de los contenidos interculturales, con 1409, resaltan la necesidad de adaptar los procesos de enseñanza a la realidad sociocultural de los estudiantes.** Lo que indica que los docentes valoran la pertinencia cultural y la integración del conocimiento ancestral a otros conocimientos contemporáneos en la práctica pedagógica.

Las habilidades tecnológicas aplicadas a la enseñanza, con 1192 respuestas, y la integración curricular, con 1015, ocupan un lugar intermedio en la jerarquía de prioridades. El resultado sugiere que, si bien la tecnología es relevante, su integración aún enfrenta barreras posiblemente relacionadas con la infraestructura o la capacitación docente en entornos rurales o de difícil acceso como demostramos en nuestros boletines 1 (Arias Sinchi y Loaiza Sánchez, 2022), dedicado al impacto de la pandemia en los resultados de aprendizaje, y 7 (Herrera Pavo *et al.*, 2023), sobre las escuelas multigrado en Ecuador.

Estos resultados reflejan una fuerte orientación hacia la enseñanza con enfoque intercultural y bilingüe, con un énfasis particular en la lengua, los materiales contextualizados y el dominio disciplinar. Si embargo, también sugieren

desafíos persistentes en la implementación de herramientas tecnológicas y la integración curricular, lo que puede ser un punto de atención en la EIB.

Figura 12. Competencias esenciales para docentes en instituciones de la SEIBE



Volver

Fuente: elaboración propia

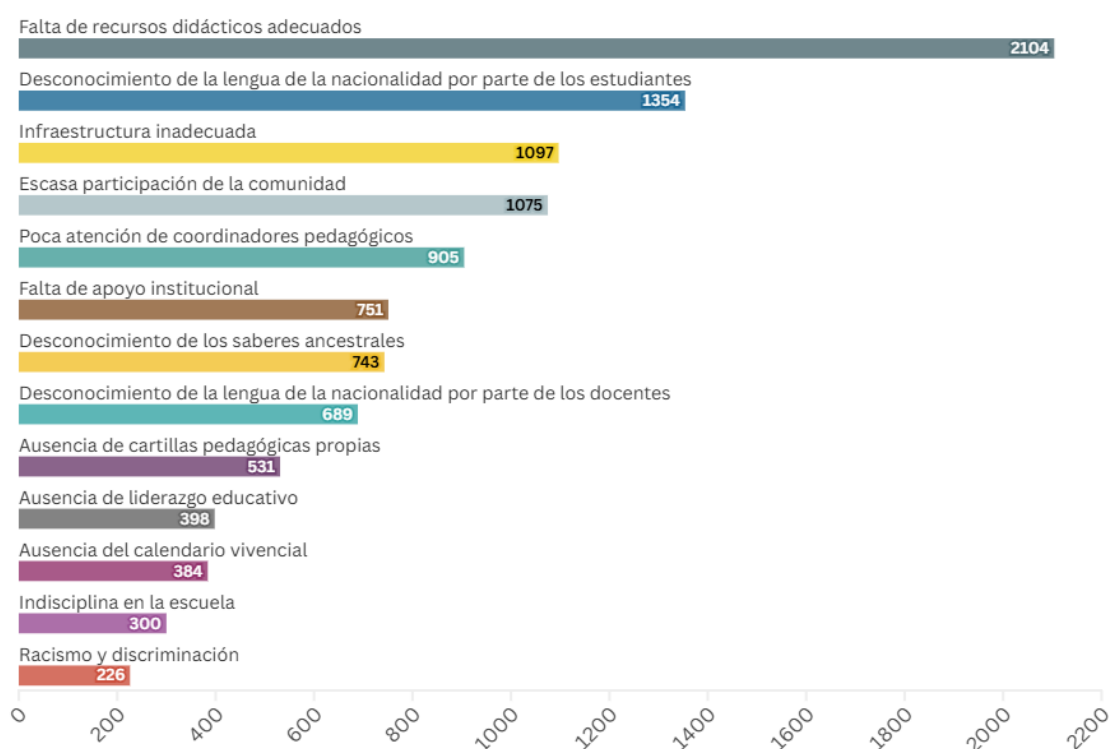
Por otro lado, se consultó a los docentes sobre las diversas dificultades que afectan su labor en el sistema de la EIB (Figura 13) desde un punto de vista prospectivo sobre las habilidades o competencias que son necesarias para trabajar en este contexto. La falta de recursos didácticos adecuados, señalada por 2104 docentes, se presenta como la principal limitante. Le sigue el desconocimiento de la lengua de la nacionalidad por parte de los estudiantes con 1354 menciones, lo que evidencia un desafío en la enseñanza en la lengua materna. Otras limitaciones relevantes incluyen la infraestructura inadecuada con 1097 respuestas, la escasa participación de la comunidad con 1075 y la poca atención de coordinadores pedagógicos con 905. Esto sugiere dificultades tanto materiales como de gestión educativa.

Además, se reporta falta de apoyo institucional con 751 respuestas, así como desconocimiento de los saberes ancestrales con 743, lo que refleja la necesidad de fortalecer el componente cultural en la educación. Aunque, en menor medida, también se reportaron problemas como la ausencia de liderazgo educativo con 398 respuestas, la falta de un calendario vivencial 384 y entre

otros, los cuales también requieren atención para fortalecer el sistema educativo intercultural.

Es importante destacar la importancia que tiene la figura del docente en las pequeñas comunidades donde se encuentran escuelas unidocentes o bidocentes. Por su condición de puerta a dos mundos y a dos cosmovisiones, a la figura docente se le requieren competencias que lo convierten en un líder comunitario tanto para facilitar el acceso a la comunidad como para que los representantes de la comunidad puedan facilitar su relación con un entorno a veces hostil. Por ello todos los informantes consideran una debilidad recurrente que los docentes no estén inmersos en la comunidad. Los miembros del Consejo Plurinacional afirmaban la complejidad de ser docentes en las escuelas EIB y de incorporarse en ellas para conocer las particularidades de sus prácticas culturales. Para ello deben vivir en ella. No es posible establecer diálogos interculturales sin conocimiento de las culturas.

Figura 13. Factores limitantes de la labor docente



Fuente: elaboración propia

Este estudio recoge las percepciones de los docentes que forman parte del SEIBE respecto al ajuste del MOSEIB en los contextos donde ejercen su labor. Las respuestas permiten identificar tendencias generales sobre cómo se valora la

pertinencia del modelo, el uso de las lenguas de las nacionalidades, la aplicación de conocimientos ancestrales, la adecuación metodológica y las competencias necesarias para la enseñanza en estos espacios.

En términos generales, se observa una valoración positiva hacia la incorporación de las cosmovisiones en el modelo educativo y una percepción mayoritaria de uso parcial o pleno de las lenguas originarias en el proceso educativo. Sin embargo, estas percepciones tienden a variar cuando se consideran elementos como el dominio lingüístico del docente o el tipo de textos utilizados. Los datos muestran que el uso de textos diseñados específicamente para la EIB se relaciona con mejores valoraciones tanto en el uso de la lengua como en la adecuación metodológica del modelo.

De igual manera, la percepción sobre el impacto del MOSEIB en el fortalecimiento de las lenguas también se encuentra condicionada por factores como el dominio del idioma por parte del docente, el conocimiento de la lengua por los estudiantes y el acceso a textos educativos pertinentes lingüística y culturalmente. En contextos donde no se utilizan textos específicos para la EIB o donde los docentes no dominan una lengua originaria del territorio, las percepciones tienden a ser menos favorables.

En lo relacionado con la gestión curricular, los conocimientos ancestrales se reportan como aplicados con mayor frecuencia en algunas asignaturas frente a otras, lo que podría indicar diferencias en la facilidad o trayectoria de incorporación de estos saberes en ciertas áreas del currículo. Asimismo, el uso de herramientas de gestión pedagógica específicas del MOSEIB parece estar relacionado con una mayor integración de estos conocimientos en el proceso educativo.

Finalmente, los docentes identifican como competencias más importantes para la labor en EIB aquellas vinculadas con la pedagogía intercultural, el dominio de las lenguas de las nacionalidades, el diseño de materiales contextualizados y el conocimiento de contenidos culturales. Al mismo tiempo, se reconocen ciertas limitaciones que enfrentan en su ejercicio profesional. Las más señaladas son la falta de textos especializados y las dificultades relacionadas con el uso y enseñanza de las lenguas originarias.

Estos hallazgos permiten abrir líneas de análisis y discusión sobre las condiciones que favorecen o dificultan la implementación del MOSEIB en distintos contextos. Además, sobre el rol que juegan los recursos pedagógicos, las competencias docentes y los procesos de contextualización en el fortalecimiento de una educación verdaderamente intercultural y bilingüe.

Recapitulando

Con este boletín se propuso utilizar varias fuentes de información de los más importantes miembros —unos analistas, otros activistas— del SEIB del Ecuador con el fin de identificar actores y procesos que dificultan el logro de sus fines y, eventualmente, interactúan con factores externos que ponen en peligro su reproducción. En esta sección identificaremos qué hay de bueno y cuáles son las contradicciones y conflictos que permiten analizar sus procesos y contradicciones naturales.

¿Qué hay de bueno?

En estos ciclos históricos —caracterizados por fases de fortalecimiento seguidos por fases de debilitamiento— nos encontramos en una de fortalecimiento del ejercicio de los derechos culturales, la cual se caracteriza por un marco normativo que, si se acatara plenamente, facilitaría un polílogo intercultural constructivo y creativo. Como lo reiteran todos los actores involucrados, el MOSEIB goza de consenso por su calidad de diseño, las puertas que abre para el diálogo intercultural, el fuerte consenso que genera en las comunidades, el impacto visibilizador en la escuela y la sociedad de prácticas culturales y lenguas originarias y ser el resultado de luchas históricas por el derecho a ser culturalmente diferente.

En las respuestas a las encuestas para rectores, líderes y docentes hay una fuerte tendencia que oscila alrededor del 70 % de valoración positiva de las diferentes categorías pedagógicas evaluadas. Esta es una excelente base para seguir construyendo procesos necesarios para fortalecer flancos frágiles como la escasez de instrumentos didácticos adaptados a la EIB, la elaboración de currículos adecuados para el análisis de las lenguas originarias por aquellos que la hablan y la enseñanza en clave de segundas lenguas para aquellos que no la hablan.

Algo similar ocurre con la gestión. Todos los actores que generaron información para este boletín, incluido el viceministro, enfatizaron la voluntad de mejorar la gestión y facilitar la autonomía administrativa, financiera y académica del SEIBE. Ello implica que los gestores zonales y distritales entiendan las diferencias entre el modelo intercultural nacional y los modelos interculturales bilingües de manera que se respeten sus tiempos, modelos de planificación microcurricular y mesocurricular y los instrumentos de gestión curricular de la diversidad cultural.

Tensiones que dificultan la gestión pedagógica del potencial del MOSEIB

Tensión entre lo global y lo local indígena

Hay tensión entre los procesos de la cultura global y lo que se percibe como sus oportunidades y la diversidad cultural, especialmente las de aquellas culturas en proceso de integración a la nacional. En efecto, la modernidad y la posmodernidad construyen sus relaciones sociales privilegiando el individualismo, sus libertades y las responsabilidades individuales mientras que, para las sociedades indígenas sus relaciones sociales, se construyen principalmente alrededor de las obligaciones con el otro, la solidaridad y la reciprocidad.

Tensión entre desconcentración y descentralización como estrategia de gestión

Hay tensión entre la autonomía que permite la desconcentración desde un nivel central fuerte y la autonomía más cercana a la descentralización que aspiran ejercer los movimientos sociales, las autoridades del Consejo Plurinacional y los coordinadores pedagógicos. Los líderes de los movimientos sociales presionan para encontrar un espacio de compromiso que permita que los patrones culturales más importantes sean parte de los saberes y dominios que deben aprender los estudiantes en la escuela sin que ello implique disminuir los aprendizajes que corresponden a las ciencias y que van a facilitar el camino de su profesionalización. Ello implica administrar tiempo escaso para que los niños desarrollen los dominios que deben asimilar en la escuela tanto de su cultura como de los saberes de las ciencias contemporáneas.

Tensión entre las epistemologías de las nacionalidades y pueblos indígenas y la de los elementos recurrentes de la epistemología de las ciencias de la modernidad

Este es un problema que solo se puede manejar con diálogo y tolerancia. En efecto, la episteme indígena es animista; el mundo biótico y abiótico está animado por el mismo espíritu cultural que anima a los seres humanos. La cultura es, por tanto, una propiedad universal. Así, por ejemplo, los espíritus de los animales tienen “dueños” con los que el chamán negocia para materializarlos en la superficie donde se convierten en presa del cazador o las montañas se aparean

entre ellas, tienen hijos y hasta se son infieles o el subsuelo terrestre está lleno de vida, incluidas grandes urbes. Esta episteme es contradictoria con la episteme moderna de la biología, los ecosistemas y la geología.

Tensión entre las pedagogías propias de la diversidad cultural y las pedagogías escolares

Las pedagogías propias se basan en el ejemplo, la palabra y la atención. El aula no existe como tal pues los ambientes de aprendizaje tienden a ser los mismos que aquellos donde los hombres y las mujeres cumplen con sus tareas. La pedagogía contemporánea está centrada en un aprendizaje administrado y gradual en espacios cerrados donde el docente controla a los participantes.

Tensión entre la gestión directiva del sistema educativo intercultural y el sistema de educación intercultural bilingüe

Hay una fuerte tensión, a nivel administrativo, entre los subsistemas intercultural e intercultural bilingüe, los que coexisten en distritos y zonales, pero en los que tienden a dominar las exigencias del sistema intercultural, más voluminoso en escuelas y personal que el intercultural bilingüe. En un sistema estatal la tendencia es a que los altos cargos burocráticos sean temporales, pues cambian con relativa frecuencia. Siendo discrecionales, ocurre que quienes los ocupan temporalmente desconozcan el funcionamiento de los subsistemas educativos e impongan su parecer en temas cotidianos.

Tensión entre el cierre cultural y la necesidad de abrirse para interculturalizarse

La tensión entre la política educativa orientada a afianzar la cultura propia y la política educativa intercultural o, lo que es similar, pensar a las culturas como espacios cerrados y a la defensiva para no cambiar, interactuando entre sí y no como espacios de puentes posibles. La interculturalidad no debe pensarse como un imposible espacio cerrado en el que cada quién trata de ser y hacer lo que considera adecuado según sus valores culturales. Tampoco debe pensarse como un espacio de influencias y transacciones sin freno, pues —de hecho— todas ellas han de pasar por el filtro de los valores del otro que cernirá aquello que le interese, así como los arreglos promovidos por las influencias. Se debe considerar como un proceso, mediado ciertamente por el poder, en el que ambas

partes interactúan en el marco del respeto a lo que es positivo en cada lado y el reconocimiento mutuo.

Tensión entre las didácticas propias y las didácticas de aula y escuela

Las didácticas están asociadas al modelo pedagógico. Pedro Solano, docente cañari, sobre las didácticas cañaris comentó que ellas eran abiertas, no tenían sitios especiales donde se aprendía, sino que los ambientes de aprendizaje eran los espacios cotidianos y que los adultos acostumbraban a invitarlos a asumir experiencias de vida junto con ellos. En contraste, las didácticas de la escuela son múltiples y con frecuencia contradictorias entre sí. Unas privilegian el uso de la memoria y de un sistema de premios y castigos. Otras se centran en el estímulo, el análisis de las formas de aprendizaje de los estudiantes, el compromiso afectivo y la adquisición de competencias. Todas son planificadas y asociadas a resultados verificables.

Tensión entre la autonomía para producir material didáctico en EIB y la masiva penetración de material didáctico en castellano diseñado para la escuela intercultural

Hay una fuerte tensión entre la escasez de textos escolares pertinentes lingüística y culturalmente y la facilidad con la que pueden encontrarse y usarse textos en castellano sobre las diferentes asignaturas. Este es un tema estratégico. Mientras se mantenga la ausencia de textos escolares que desarrollen saberes y dominios propios de EIB, combinados con los saberes de los textos de las asignaturas de las escuelas interculturales nacionales, muchos docentes de EIB seguirán usando los textos en castellano que tengan a mano de las asignaturas impartidas en las escuelas nacionales. Con el agravante de que se verán motivados a usar, junto con los libros, el formato de microplanificación que se emplea para la gestión del currículo nacional.

Tensión de gestión entre el currículo de cada nacionalidad indígena y el currículo nacional ecuatoriano

Esta es una contradicción que nace de las diferencias epistemológicas que generan cosmovisiones potencialmente antagónicas. Así, por ejemplo, es difícil compaginar la concepción de la crianza de animales entre los grupos de selva tropical con la manera con la que un criador de ganado de engorde ve a su rebaño. La primera es el resultado de una relación entre dueños espirituales y chamanes

intermediarios mientras que el de la modernidad es un manejo matemático y tecnificado de las propiedades de los rebaños. En consecuencia, el docente debe estar preparado para establecer un diálogo intercultural entre tales visiones.

Tensión entre los significados aportados por la lengua propia y aquellos aportados por el castellano o el inglés

De hecho, se sabe que las lenguas son el alma de la cultura. En su devenir van generando léxico y sintaxis propias que se nutren de las experiencias culturales. Por ello es muy importante que el docente de EIB maneje con solvencia los saberes del mundo moderno y los saberes propios de la tradición, entender los cambios que se producen y valorarlos.

Tensión entre los perfiles de salida orientados a la formación profesional y los que se espera que tenga un joven formado en la(s) comunidad(es) servidas por la escuela

Estos currículos desarrollan perfiles de salida, incluso por nivel en los que combinan valores y competencias que definen al egresado ideal. Es inevitable que esta contradicción exija tomar posiciones que pueden fortalecer o debilitar uno u otro lado de la fórmula.

Tensión entre el liderazgo de los movimientos social y los intereses de las familias atendidas por la escuela

Salvo aquellos pueblos indígenas en aislamiento voluntario, todas las sociedades indígenas han desarrollado un importante músculo intercultural; en muchos casos marcado por las injusticias a las que fueron sometidos. El liderazgo indígena, en estos tiempos de derechos colectivos, ha venido luchando para que sus tierras, lenguas y culturas sean resguardadas de la voracidad del desarrollo mientras ellos quedan excluidos de sus beneficios. En tanto, las comunidades han ido aprendiendo que la educación puede aportarles herramientas para, sin dejar de ser indígenas, aprovechar las oportunidades que ofrece la sociedad industrial. En consecuencia, ocurre que algunos padres prefieren que sus hijos estudien en escuelas interculturales nacionales que en interculturales bilingües donde, además, podrán estudiar inglés.

Tensión entre las prácticas pedagógicas aprendidas por el docente en su formación y las prácticas pedagógicas interculturales

Este es otro tema clave. Es inevitable que los docentes formados en escuelas convencionales —con docentes directivos y tradicionalistas, con clases en monólogos y dictados— no tiendan a reproducir en sus propias clases estos modelos. Esta tensión solo puede mitigarse si se mantienen capacitaciones permanentes y visitas continuas que permitan mejorar sus didácticas.

Tensión entre el diálogo intercultural en el aula y el potencial de la cultura comunitaria y su uso pedagógico

Los elementos de las culturas diversas deben ser utilizados pedagógicamente en el marco del MOSEIB al servicio de los resultados de aprendizaje exigidos en los currículos. Para mitigar los efectos de esta tensión es necesario darles a los docentes un mínimo de competencias etnográficas que les permitan identificar la riqueza de los procesos culturales y su potencial pedagógico para utilizarlos como herramientas centrales de estrategias didácticas que faciliten el desarrollo de dominios establecidos en el currículo.

Tensión entre los contenidos evaluados por el Ineval³ y los saberes comunitarios que se usan en la formación de la EIB

Existe una marcada tensión entre la manera como se evalúa la adquisición de competencias en una prueba como Soy Bachiller, centrada en la adquisición de destrezas establecidas en el currículo de la modernidad, mientras no se usa la adquisición de dominios del patrimonio cultural tal como son desarrollados en los currículos de las nacionalidades. Los docentes —con conocimiento de que sus estudiantes van a ser evaluados por su manejo de destrezas de las matemáticas, las ciencias y la lectura comprensiva y crítica mientras que los saberes tradicionales no van a ser esculcados— enfatizan sus procesos de enseñanza-aprendizaje en aquellas asignaturas y temas con los que van a ser evaluados. Para mitigar esta tendencia sería necesario que en las pruebas Soy Bachiller se incluyan saberes propios de los dominios indígenas, para que la EIB participe de una evaluación particular ajustada a los resultados de aprendizaje establecidos en los currículos de las nacionalidades.

³ Ineval: Instituto Nacional de Evaluación Educativa, institución pública que evalúa al Sistema Nacional de Educación del Ecuador.

Hay un vacío en el diseño y aplicación de instrumentos para evaluar el desempeño de los estudiantes del subsistema EIB entre los diferentes pueblos y nacionalidades y para las diferentes modalidades de escuelas, en contraste con la evaluación que se hace para el sistema intercultural. Es muy importante que el Ineval desarrolle una estrategia de evaluación del sistema implantado por la SEIBE. Esta evaluación debe valorar tanto los aprendizajes universales en ciencias, matemáticas y comprensión lectora como los aprendizajes en temas interculturales tales como los que se plantean en el MOSEIB y en el METAFE.

Tensión entre las necesidades de contratación de docentes con perfil EIB y la escasez de docentes plurilingües

Los docentes de EIB deben estar bien formados y dispuestos a establecerse en las comunidades. De hecho, solo la Universidad Amawtay Wasi, la Universidad Politécnica Salesiana (UPS) y la Universidad Nacional de Educación (UNAE) tienen carreras que forman educadores interculturales, mientras que hay cuarenta universidades y once institutos superiores pedagógicos que forman docentes sin el manejo de las lenguas, sea para analizarlas o para enseñarlas como segundas lenguas. Ello es insuficiente para satisfacer las necesidades del subsistema EIB.

Otra acción virtuosa sería profesionalizar como pedagogos a docentes activos de EIB que aún son bachilleres o profesionales de otras disciplinas que bien pudieran entrar en un programa de formación cuyo impacto sería inmediato y que fuera financiado por el Mineduc o por la Secretaría Técnica de la Circunscripción Territorial Amazónica. Otra estrategia sería facilitar la incorporación de los egresados como docentes EIB en el magisterio nacional.

Conclusiones

Como se puede constatar, la SEIBE enfrenta tareas de gestión administrativa y pedagógicas complejas que han de permitir mejorar sustantivamente tanto el funcionamiento del subsistema intercultural bilingüe como el logro de sus fines. Sin embargo, justo es afirmar que no hay manera de impedir las crisis producidas por las relaciones entre culturas diversas —a fuerzas también diversas— cuya complejidad sobrepasa la capacidad de la escuela para resolverlas en justicia. En efecto, el reconocimiento de la protección y permanencia de la diversidad

cultural como patrimonio nacional es un asunto de sociedad en el que el poder de las familias y comunidades es fundamental para influir en el desenlace deseado.

Así, por ejemplo, muy poco puede hacer una escuela cuando las familias deciden romper la cadena de transmisión lingüística, porque consideran que es preferible para ellos hablar la lengua franca nacional (el castellano) o internacional (el inglés) que hablar la lengua de sus ancestros. Para evitar estas circunstancias es necesario que las necesidades formativas de las comunidades se expresen organizativamente en el legítimo liderazgo que ha promovido la EIB como una relación naturalmente intercultural. Todo ello para que pueda demostrarse la importancia y utilidad de mantener la lengua ancestral.

Otro punto fundamental es el nivel de jerarquía que se le da al fin de mantener la diversidad cultural como riqueza patrimonial sin que esto implique encajarse en una cosmovisión que termine dificultando la posibilidad de diálogos fructíferos que den a cada cultura la posibilidad de aportar para mejorar la convivencia entre los seres humanos y de los seres humanos con los ecosistemas que hacen vida en el planeta. Para ello hay consenso de que el MOSEIB es un instrumento bien diseñado y utilizado que permite incorporar en las discusiones elementos fundamentales de las culturas que se interrelacionan. Este modelo, incluso, promueve los diálogos, tanto epistémicos como procedimentales, y facilita que las culturas se influyeran entre sí y que no se conviertan en una cárcel epistemológica que dificulte los cambios inevitables ni en su opuesto: un conjunto de estrategias promotoras de cambios irreflexivos o epistemicidios disfrazados de progreso como los desarrollados por el líder⁴.

La escuela es, inevitablemente, la portadora de prácticas sociales que permiten modelar ideales ciudadanos. El MOSEIB conduce a prácticas sociales que plasman un ideal ciudadano que es tolerante frente a la diversidad cultural, en el que se aprende a respetarla y utilizarla como fuente de oportunidades. Eso es ya un enorme cambio epistémico. No se trata de integrar culturas minoritarias en una cultura dominante, sino de articular culturas que abran las puertas a las influencias mutuas.

Gestionar un sistema educativo que, en lugar de homogeneizar la cultura de la población servida, promueva la revalorización de la diversidad cultural no es tarea fácil. Aunque mientras más temprano comencemos, más temprano lo lograremos.

⁴ En el argot magisterial ecuatoriano se denomina líder al docente que, trabajando en una escuela multigrado, uni o bidocente, es quien hace las veces de jefe de la unidad educativa. Los rectores son, por su parte, aquellos que son nombrados por el Mineduc como el encargado de dirigir escuelas convencionales en las que cada grado tiene su propio docente.

Recomendaciones

Las tareas no terminan con este boletín. Hemos sustanciado todas nuestras afirmaciones. El volumen de información estratégica producida nos permite proponer que el actual es el momento ideal para que el Estado ecuatoriano genere un conjunto de estrategias que conduzcan a mitigar las dificultades señaladas en su política educativa para proteger la diversidad cultural.

Sin embargo, también es el momento de advertir que tener una visión completa del proceso EIB implicaría lograr al menos dos investigaciones más. La primera, con los movimientos indígenas, afroecuatorianos y montubios que nos indique cuál es su percepción y eventual programa educativo para el fortalecimiento de las identidades culturales; de manera que los inevitables procesos de cambio que moverán sus culturas puedan ser orientados hacia lo deseable. La segunda, que nos señale cuál es la percepción que tienen los familiares de los estudiantes servidos por las escuelas EIB sobre los resultados de estas instituciones en el logro de sus aprendizajes y necesidades. Ambas, pero especialmente la investigación sobre el parecer de los grupos familiares sería muy importante, pues completaría el rompecabezas del porqué hay una pérdida de actores en las regiones periféricas del sistema, allí donde la vitalidad cultural pierde fuerza.

Mientras ello ocurre, proponemos un calendario de proyectos para atacar los problemas más importantes que enfrenta la EIB:

Sobre evaluación

1. Que el Ineval diseñe un instrumento que diagnostique la calidad de los aprendizajes en el subsistema EIB con una discriminación de estos por pueblo indígena y por tipo de escuela y compararlo con los resultados en escuelas y regiones similares de mestizos, blancos, afroecuatorianos y montubios.
2. Que el Ineval diseñe un instrumento que diagnostique la calidad de los aprendizajes sobre patrimonio cultural insertos en los currículos de las nacionalidades y compararlo con aprendizajes similares logrados en el sistema intercultural.

Sobre perfil docente

1. No contratar ni trasladar a escuelas interculturales bilingües docentes que no conozcan la lengua de los pueblos originarios del lugar.
2. Promover entre los docentes, especialmente los de escuelas unidocentes y bidocentes, la permanencia en las comunidades servidas y que se hagan vecinos y pernocten en ellas.
3. Flexibilizar la incorporación en el magisterio a los docentes bilingües egresados de EIB provenientes de la UNAE, la Amawtay Wasi y la UPS.
4. Profesionalizar como pedagogos interculturales y bilingües a los docentes sin título de pedagogos, bachilleres o profesionales de tercer nivel de otras áreas, pero con experiencia docente en escuelas interculturales y bilingües.
5. Formar docentes en pedagogía de las lenguas indígenas a fin de desarrollar dos tipos de perfiles. El primero como docentes de lenguas indígenas con conocimiento en semántica, léxico y gramática que puedan ayudar a analizar las lenguas al nivel de la educación básica y en entornos culturales donde hay un bilingüismo sólido. El segundo, formar docentes con conocimiento de las lenguas indígenas, pero para enseñarlas como segundas lenguas.

Sobre competencias didácticas

1. Capacitar a los docentes en etnografía básica y en edición para que puedan crear herramientas didácticas que faciliten la integración de saberes científicos y patrimonios culturales locales.
2. Crear un banco digital de didácticas interculturales en el que se puedan subir videos sobre el patrimonio cultural que permitan integrar saberes en unidades y círculos de conocimiento aplicables a los diferentes grados de Educación Básica y Bachillerato General unificado. Este banco debe ser accesible y de fuente abierta y las actividades deben poderse activar sin conexión a internet para que los recursos sean utilizados donde no hay wifi, pero sí hay electricidad para la computadora.
3. Mantener los cursos sobre didácticas activas que permitan desarrollar competencias para la creación y la innovación.

Sobre la gestión

1. La SEIBE debe continuar madurando e institucionalizándose.
2. A medida que vaya institucionalizándose, debe pensarse seriamente en descentralizar algunas funciones, especialmente las pedagógicas de manera que la aplicación del MOSEIB pueda acercarse a la cultura de las comunidades que sirve.
3. Una vez instalado el Consejo Plurinacional darle plena competencia para lograr el cumplimiento de sus funciones de planificación y control.
4. Indicar a las autoridades distritales y regionales que el subsistema EIB tiene reportes y formatos particulares que deben ser respetados y aceptados a la hora de recibir reportes y cuentas de las escuelas EIB. Los instrumentos de planificación mesocurricular son las planificaciones curriculares comunitarias (PCC) y los instrumentos de microplanificación de clase son las guías de interaprendizaje.
5. Tenemos la convicción de que, en general, la mayoría de los indígenas se sienten representados por la EIB. Sin embargo, hay un 20 % de actores del sistema que critica severamente sus prácticas, fines, objetivos y herramientas. Presumimos también que en el grueso del sistema tiene bajo impacto, pero que —en los sectores más frágiles— pudiera ser alto. Se debe fortalecer el sistema con la producción de material didáctico, la profesionalización pedagógica de los docentes, la capacitación permanente, la dotación de escuelas y el fortalecimiento de las lenguas.

Referencias bibliográficas

- Arias Sinchi, M., y Loaiza Sánchez, K. (2022). Las consecuencias educativas de la pandemia. *Boletín ObservaUNAE*, 1-37. <https://revistas.unae.edu.ec/index.php/observaUNAE/article/view/719>
- Herrera Pavo, M., Cochancela Patiño, G., Loaiza Sánchez, K., Arias Sinchi, M., Mansutti Rodríguez, A. y Estrada García, A. (2024). En busca de la equidad: la calidad educativa de las escuelas unidocentes, bidocentes y multigrado en Ecuador. *Boletín ObservaUNAE*, 1-50. <https://revistas.unae.edu.ec/index.php/observaUNAE/article/view/1024>

