

AperTO - Archivio Istituzionale Open Access dell'Università di Torino

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

This is the author's manuscript

Original Citation:

Availability:

This version is available <http://hdl.handle.net/2318/1907193> since 2023-09-14T12:31:50Z

Publisher:

Abya Yala

Terms of use:

Open Access

Anyone can freely access the full text of works made available as "Open Access". Works made available under a Creative Commons license can be used according to the terms and conditions of said license. Use of all other works requires consent of the right holder (author or publisher) if not exempted from copyright protection by the applicable law.

(Article begins on next page)

Minoia, P., & Tapia, A. (2023)

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

In R. Arias, & P. Minoia (Eds.), *Plurinacionalidad y justicia epistémica. Retos de la educación intercultural en la Amazonía Ecuatoriana* (pp. 29-52). Ediciones Abya Yala. (preprint version)

Introducción

La educación intercultural surgió en América Latina en la década de 1970 desde las organizaciones indígenas como reivindicación cultural de decolonización y autodeterminación (López, 2017). En Ecuador, la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) fue presentada en la década de 1980 gracias al papel principal del movimiento indígena bajo la conducción de la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE). Su reconocimiento formal fue reforzado a partir de los dictados constitucionales, especialmente en la Constitución del 2008, donde el principio intercultural fue contextualizado dentro de la concepción del Ecuador como Estado Plurinacional. La interculturalidad se entendía como ámbito de coexistencia de idiomas nacionales propios de los territorios, de conocimientos fundados en diversas epistemologías ancestrales y cosmovisiones, y de equidad cultural. A pesar de esos principios, el proyecto de modernización estatal basado sobre la intensificación de la economía extractivista propició un período de conflicto entre los poderes del gobierno central con las poblaciones indígenas, que debilitó la implementación de los programas educativos interculturales. El cierre de miles de escuelas interculturales bilingües en el campo para dar paso a las Unidades Educativas del Milenio, son solo un ejemplo de lo señalado.

Nuestro interés sobre este tema parte de la constatación de que la EIB no tiene un solo sentido. Como bien lo expresó Walsh (2010), el concepto de interculturalidad es utilizado en diferentes maneras, sea como multiculturalismo funcional neoliberal, sea como incluyentes reformas políticas, o finalmente como proyecto radical de reconstitución epistemológica, como base para decolonizar y deshegemonizar las relaciones sociopolíticas aún basadas en distinciones racializadas. Cada uno de estos tres significados pertenece a diferentes grupos de actores y hace que el debate sobre la interculturalidad sea bastante complejo, a menudo malentendido y con frustraciones.

En este capítulo queremos analizar el proceso de reconstitución de la EIB. Primariamente, se presenta un recuento histórico de las negociaciones sobre las políticas educativas especialmente en los períodos de gobierno de los presidentes Correa y Moreno; después, se analiza la situación de la EIB en la región amazónica ecuatoriana. En particular, se presenta el punto de vista de algunos actores involucrados en el sector educativo: por un lado, los actores nacionales estatales basados en Quito, y por el otro, los que están asentados en los territorios de Pastaza, para quienes la EIB es un instrumento de defensa lingüística y cultural para una población de gran diversidad étnica. En el medio, entre los funcionarios del gobierno central y las comunidades, están los operadores educativos que trabajan en los territorios, bajo las restricciones determinadas por la reforma actual, que está orientada a la interculturalidad funcional al poder central. Como el objetivo de nuestra investigación es de contribuir a mantener un enfoque sobre la cuestión educativa como posibilidad de fortalecimiento de la relación entre conocimientos, ser, y tierra (Escobar,

2014), nuestro análisis crítico pretende evaluar las prácticas escolares actuales en las unidades educativas con base en los principios de la interculturalidad que restablezca la equidad entre culturas y saberes, reconociendo los saberes ancestrales como válidos y no como primitivos o subordinados a la cultural de matriz europea, y que valore la importancia de las prácticas educativas basadas en las relaciones entre las poblaciones y la naturaleza.

El análisis se basa en materiales documentales producidos por el Ministerio de Educación, por otras instituciones relacionadas al gobierno, y por la CONFENIAE, que está colaborando con la Secretaría del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (SESEIB), articulando el programa en línea con las necesidades de las poblaciones que viven en la región amazónica. Además, la investigación ha incluido entrevistas cualitativas con diferentes partes involucradas, tanto en Quito como en Pastaza, y observaciones participantes, especialmente porque uno de los autores vive en Pastaza y es un miembro dirigente de CONFENIAE.

Excursus histórico

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

La educación formal ha sido crucial en la construcción del Estado-nación y en la aculturación y asimilación de ciudadanos étnicamente diversos (Dekker *et al.*, 2003; Green, 1997). El imperialismo cultural ha causado lo que De Sousa Santos llama epistemicidio indígena (2012), es decir, la destrucción de una diversidad de experiencias cognitivas.

Mignolo (en Mignolo y Walsh, 2018) enfatiza la importancia de los conocimientos sobre la economía, la política o la historia, afirmando que "*las ontologías son creaciones cosmológicas/epistémicas*" (p. 135), lo que significa que su ausencia desde un sistema de conocimiento es la negación de la propia existencia de estas realidades. En Ecuador, la educación formal se impuso a una amplia diversidad de grupos indígenas como un sistema uniforme en castellano; otros idiomas y todo tipo de expresiones culturales, incluyendo las vestimentas tradicionales, estaban prohibidos. La diversidad se veía como una distorsión de la normalidad, y debía anularse. Esto causó la marginación de los estudiantes no mestizos, la vergüenza y negación de su propio origen, la ruptura con sus familias, las migraciones, y finalmente, la extinción de muchas culturas indígenas (Espinosa, 2007). Al mismo tiempo, y especialmente durante la década de 1950 y 1960, hubo una aceleración de la exploración del petróleo y la minería por parte de empresas extranjeras, lo que provocó el desalojo de poblaciones de sus territorios.

A principios de la década de 1960, sin embargo, comenzó a surgir un movimiento que luchaba por los derechos culturales, sociales y territoriales entre los pueblos indígenas, y durante los siguientes 20 años, nuevas organizaciones comenzaron a ser activas a nivel local, provincial, regional y nacional. La educación como herramienta para la reconstitución epistémica fue un tema central en la agenda del movimiento indígena (López, 2009). En la década de los ochenta, el Estado aprobó que en las escuelas de las áreas donde predominan las poblaciones indígenas, las lenguas respectivas deberían usarse como el

idioma principal de instrucción, junto con el castellano, mantenido como el idioma de la comunicación intercultural.

En 1986 se crea la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE), la principal organización indígena del Ecuador, con una agenda programática que incluía el reconocimiento de las identidades indígenas y étnicas dentro del Estado Plurinacional, la restitución de tierras ancestrales, el derecho de autodeterminación de las naciones indígenas, los derechos a una vida en dignidad, y la educación intercultural bilingüe. En 1989, el Ministerio de Educación reconoció a la CONAIE la responsabilidad de la Dirección de la Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB).

La CONAIE convocó al Primer Levantamiento Indígena en 1990, evento icónico de la lucha indígena a nivel continental y en 1992, los indígenas de la Amazonía organizaron la marcha “*Allpamanda, Kawsaymanda, Jatarishunchik*” desde Puyo a Quito (Whitten *et al.*, 1997) que dio paso a la legalización de 1,5 millones de hectáreas de selva amazónica para las siete nacionalidades de la provincia de Pastaza. Algunas de las reclamaciones fueron finalmente aceptadas, y las poblaciones de la región amazónica obtuvieron áreas de la selva reconocidas como territorio ancestral, aunque sin autonomía administrativa. El levantamiento constituyó un punto de quiebre para los 500 años de opresión colonial de parte de los grupos étnicos blanco-mestizos sobre los “otros”, una dominación que continuaba con la imposición del castellano, de la religión católica, de la pobreza e injusticia social. El objetivo de las grandes movilizaciones de la década de los 90 era revertir el sistema de violencia sobre las poblaciones originarias, reafirmar sus derechos a vivir en sus tierras ancestrales en contra de los desalojos perpetrados por el extractivismo de petróleo, minas y otros recursos naturales, y contrarrestar el epistemicidio causado por la cultura dominante asimiladora que anula las diversas identidades y conocimientos ancestrales. Estas razones expresaban claramente el vínculo entre interculturalidad y decolonialidad (Walsh, 2010) para lo cual proponer un nuevo sistema escolar fue fundamental para revertir los siglos de subalternidad y afirmar diferentes idiomas, conocimientos, vivencias, espiritualidad y pensamientos alternativos a los que son constitutivos del capitalismo global y la modernidad occidental. Estos acontecimientos históricos tienen su correlato en la coyuntura actual a partir de 2019, con dos nuevos levantamientos y estallidos sociales considerados los más grandes de la historia: la rebelión de octubre de 2019 y el Levantamiento del Inti Raymi de junio de 2022.

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

Correísmo: la crisis del proyecto intercultural

Tras su creación en 1986 y fortalecimiento durante la década de los 90, la Educación Intercultural Bilingüe afrontó los momentos más difíciles de debilitamiento durante la década comprendida entre el 2007 y 2017, durante el gobierno del Economista Rafael Correa

Delgado. De acuerdo con los testimonios de líderes y dirigentes de los sectores sociales y del movimiento indígena del Ecuador, este período conocido como correísmo marcó un retroceso para los derechos colectivos de los pueblos y nacionalidades indígenas, dentro de lo cual el sistema educativo de la EIB no fue la excepción.

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

Superando una grave crisis de gobernabilidad durante la década comprendida entre 1996 y el 2006, con varios gobiernos fallidos y derrocados a través de movilizaciones y levantamientos populares que tenían como uno de los actores protagónicos a la CONAIE, Correa plantea un nuevo modelo de gobierno a través de un nuevo paradigma de desarrollo denominado el “Buen Vivir” o *Sumak Kawsay*, tomado precisamente de los principios fundantes de la cosmovisión indígena. La institucionalización, en la estructura gubernamental, de la Secretaría por el Buen Vivir y los Planes Nacionales del Buen Vivir (Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo, SENPLADES, 2009), especialmente el primer Plan de Desarrollo 2007-2010, declaran “una visión de desarrollo que privilegia la consecución del buen vivir mediante una ruptura hacia una sociedad justa, libre, democrática y sustentable: un Estado democrático, plurinacional, megadiverso y laico”.

Junto a nueve objetivos estratégicos planteados para todos los ámbitos de la gobernabilidad del Estado, se formula como objetivo 8: “Afirmar la identidad nacional y fortalecer las identidades diversas y la interculturalidad”, integrándose por primera vez al debate nacional este principio. El plan fue escrito por Fander Falconí, Secretario Nacional de Planificación y Desarrollo en el 2007, quien ocupará luego el cargo de Ministro de Educación en el 2017 con el gobierno de Lenín Moreno (2017-2021).

El cambio de programa se verificó con la nueva versión del plan denominado Plan Nacional para el Buen Vivir 2009-2013. A pesar de la continuación retórica de los conceptos de “Buen Vivir con miras a la construcción de un Estado plurinacional e intercultural, en vista de la profunda crisis y carácter colonial del concepto de desarrollo”, el plan presenta una contradicción sustancial, incorpora dentro de sus líneas estratégicas la “transformación de la educación superior y transferencia de conocimiento a través de ciencia, tecnología e innovación”, lo que conlleva en la práctica a un modelo modernizante de tipo occidental en lugar de uno que integre los conocimientos propios de las comunidades ancestrales.

Este cambio de paradigma responde a la aprobación de la Constitución de Montecristi en el 2008, que traza una nueva ruta en la institucionalidad del Estado y deviene en un nuevo momento político para el país. Sin embargo, pese a las recurrentes referencias a la visión del *Sumak Kawsay* para los pueblos originarios, las acciones concretas no se alejaron de un ejercicio modernizante, constituyéndose en una práctica de apropiación cultural estructurada bajo la institucionalidad del Estado con un objetivo político demagógico que lejos de conducir al “pacto social” al que se hace referencia con la Constitución de 2008, conllevó a partir de 2009 a una creciente conflictividad entre el gobierno con los movimientos sociales, los pueblos y nacionalidades indígenas. A pesar de los reconocimientos constitucionales del principio de Estado Plurinacional que implica los derechos a la autodeterminación territorial, lingüística y cultural de los pueblos originarios en sus territorios (como establecía el artículo 3 del estatuto de CONFENIAE), el programa de Educación Intercultural Bilingüe ha degenerado a causa de un repentino cambio de paso. Se cerraron 13 000 escuelas comunitarias primarias y escuelas interculturales bilingües secundarias en las tres regiones del país (2009-2013), calificadas por el presidente Correa como “escuelas de la pobreza” (Granda Merchán, 2018, p. 298), lo que ocasionó enormes

problemas de acceso a la escolarización de los niños que viven en las comunidades (Martínez Novo, 2018). Ciertas consecuencias, como los viajes escolares más largos, el aumento de los costos de viaje, la peor alimentación y la discriminación, también se aplican a la región amazónica. La topografía montañosa y accidentada del país y, en particular, los numerosos ríos de la región amazónica, plantearon graves desafíos para viajar, especialmente en áreas rurales con infraestructura vial inadecuada o mal mantenida (Hohenthal y Minoia, 2022). Además, el programa fue reformado con un objetivo de asimilación de los programas interculturales de la EIB al modelo colonizador occidental despojándolo de su anterior paradigma crítico-colonial y de la enseñanza de los idiomas indígenas.

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

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

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

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

Sin embargo, la falta de aplicación de estos principios curriculares es consecuencia del deterioro de las relaciones políticas entre el Gobierno y la CONAIE, ya desde 2008. Al declarar que la CONAIE había politizado e ideologizado demasiado la educación, el

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

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

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

Estos retrocesos en el ámbito de la EIB, y de la oferta escolástica en las comunidades, junto al avance de las políticas pro extractivas mineras y petroleras en la región andina y amazónica, significaron el punto de cambio político, desde un modelo sustentado y colaborativo con las organizaciones indígenas, a otro influenciado por una visión externa hegemónica de matriz eurocéntrica, en el cual la prioridad es dada por la transferencia de conocimientos a través de ciencia, tecnología e innovación. Este modelo modernizante se basa sobre ingresos que faltan en las regiones remotas, causando profundas desigualdades sociales, principalmente para los jóvenes indígenas. La falta de ingresos para mejorar la calidad formativa de las escuelas en áreas rurales e indígenas, limita el acceso de los jóvenes residentes a los estudios universitarios debido a la implementación de sistemas de evaluación basados sobre la educación estandarizada, y no sobre las asignaturas de la EIB.

La educación indígena sigue siendo percibida como una educación de segunda elección que restringe la movilidad social de los niños indígenas, en comparación con quienes asisten a la escuela en español y especialmente las del Milenio. El hecho de que las escuelas indígenas a menudo estén ubicadas en áreas periféricas también contribuye a este problema. Aquellas familias que tienen la opción, envían a sus hijos adolescentes

a estudiar en colegios de otras zonas, aunque esto se ve como un problema ya que produce un desapego de las nuevas generaciones de sus orígenes y culturas. Por lo tanto, todavía hay un debate en curso entre el deseo de crear perspectivas educativas equitativas para todos los ciudadanos, el compromiso de brindar una educación hecha a la medida para apoyar las culturas minoritarias y la doble necesidad de aumentar la calidad en la educación y empoderar a los grupos vulnerables: estos son los principales desafíos en la educación ecuatoriana hoy (Gutiérrez *et al.*, 2015). De igual manera este modelo afectó a la Universidad Intercultural Amawtay Wasi que había sido creada por la CONAIE y el Instituto Científico de Culturas Indígenas en 2005. La universidad fue cerrada por decreto gubernamental en 2013, con base en criterios de evaluación que no consideraban las realidades, particularidades y concepción misma de esta institución educativa (Martín-Díaz, 2017).

Postcorreísmo: nuevos intentos de recuperación de la EIB

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

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

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

La situación actual de la EIB

Nuestro estudio se basa en una serie de entrevistas realizadas en los años 2015, 2018, 2019, y 2022, en las que participaron diversos actores institucionales: tanto en sedes educativas del Estado central ubicadas en Quito como en sedes periféricas, en la provincia de Pastaza, región Amazónica. En Quito nos reunimos con representantes de la Secretaría del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (SESEIB), que pertenece al Ministerio de Educación, y de la Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESCYT), que es el ente rector de la educación superior en el país. En Pastaza entrevistamos a los directores de los distritos educativos y rectores de unidades educativas, así como a algunos docentes, cuya experiencia directa es fundamental para comprender el funcionamiento y contenidos de los programas interculturales a nivel escolar. También nos reunimos con los titulares de CONAIE y CONFENIAE, respectivamente en Quito y Pastaza, para conocer el grado de involucramiento de las organizaciones en el relanzamiento de la EIB. Finalmente, nos reunimos con investigadores de varias universidades, algunos de los cuales están directamente involucrados en cursos de educación intercultural, como la universidad salesiana, que tiene una década de trayectoria en la formación de personal docente en varios territorios indígenas; finalmente, con unos miembros del consejo científico de la renacida Universidad Amawtay Wasi. Las entrevistas discutieron la idea básica de la EIB, entre el interés por el camino pedagógico de calidad para los diferentes grupos lingüísticos, frente a un proyecto político de justicia social y ambiental dentro del Estado plurinacional. En particular, las entrevistas buscaron investigar la dimensión ecológica y territorial del programa EIB y las metodologías propuestas a nivel central y adoptadas por las diversas unidades educativas. Los docentes informaron sobre las dificultades de aplicación del MOSEIB durante los últimos años, y sobre la capacidad de la escuela para responder a las necesidades de revitalización de lenguas, tradiciones, saberes y capacidad de respuesta a los problemas locales en colaboración con las comunidades.

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

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

Por otro lado, los titulares de la oficina Saberes Ancestrales de la SENESCYT citaron la inversión que hace la Ley Amazónica en los institutos superiores para el fortalecimiento del desarrollo regional. El problema es que los institutos en los que integran los recursos no reflejan los saberes amazónicos, ni tienen como prioridad la atracción y permanencia de estudiantes amazónicos. Por otro lado, los entrevistados se quejaron de la falta de interés mostrada por la CONAIE, que en cambio invirtió esfuerzo en el relanzamiento de la Universidad Amawtay Wasi (Minoia, 2019); que, sin embargo, según algunos comentaristas, representa sobre todo la cultura mestiza, o de la sierra, y para nada la amazónica (Sarango Macas, 2019). Como aporte ministerial se tuvo la elaboración de lineamientos pedagógicos para la implementación del MOSEIB (Ministerio de Educación, 2017) que sin embargo aumenta la carga sobre las unidades educativas y sobre los docentes, a quienes se les encomienda una nueva elaboración de programas escolares basados en calendarios vivenciales y cartillas de saberes: una tarea que, como hemos visto en el campo, es imposible de llevar a cabo, para docentes a menudo de origen foráneo a los territorios en los que sirven (como explican Veintie *et al.*, 2023).

En algunos casos, los líderes educativos de CONFENIAE entrevistados estuvieron involucrados en la organización de seminarios pedagógicos para la incorporación a los lineamientos, siguiendo las directrices publicadas por SESEIB (2019); fueron días en los que, por ejemplo, se intentó discutir la importancia de decolonizar la organización de las disciplinas, que deconstruyen un saber que hay que integrar y del que todos somos coproductores. La reorganización del conocimiento que propone el modelo EIB incorpora cuatro armonizadores de saberes: a) Vida, tierra y territorio (Madre Naturaleza); b) Vida familiar, comunitaria y social (Vida en familia y comunidad); c) Cosmovisión y Pensamiento (Espacio-Tiempo-Espiritualidad); d) Ciencia, tecnología y producción.

Se trata de jornadas pedagógicas en las que se evidencia el vínculo entre educación intercultural y territorio, y que propone una integración de saberes teóricos y prácticos, basados en la tierra. Pero el compromiso de las comunidades y movimientos indígenas ha encontrado poco terreno fértil por la falta de competencia y motivación de los docentes, ya empeñados en respetar los ajustados plazos del programa principal establecido por el centro del país y suspendido por diversas turbulencias (Hohenthal y Minoia, 2022).

Las conversaciones con los directivos de los organismos CONAIE y CONFENIAE confirmaron, por un lado, la estrategia de colaboración con el gobierno en el sistema nacional de formación educativa; mientras que por otro se quejan de la situación de bloqueo a la puesta en valor de las culturas indígenas, portadoras de conocimientos ecológicos y culturales adecuados a los ámbitos de la vida y la protección de la naturaleza. Son límites culturales debido a la visión, por parte de los funcionarios ministeriales centrales, de la civilización urbana como superior y de la necesaria superación de la rural, considerada como primitiva, y cuyos conocimientos ecológicos y prácticas de protección ambiental no son apreciados. Estos son también límites estructurales, por el encapsulamiento de las actividades educativas de una matriz burocrática que no valora la diversidad, sino que la asfixia. En esa matriz, por ejemplo, no

hay espacio para la organización temporal del calendario escolar y, por lo tanto, los alumnos que tienen que sustentar actividades productivas en la chacra o la cacería, pierden el año. En este sentido, la escuela comunitaria propone en cambio un calendario compuesto por módulos que pueden ser seguidos o suspendidos individualmente, sin comprometer un camino de aprendizaje más amplio. Otro problema burocrático es la falta de docentes reconocidos por el ministerio, que puedan impartir materias de cosmovisión. En algunas escuelas comunitarias aún se involucran expertos locales y sabios, para contar mitos, prácticas tradicionales ej. de toma de guayusa e interpretación de sueños, y para impartir habilidades útiles como reconocimiento y cuidado de plantas medicinales, artesanía en madera y pesca; pero en la mayoría de los casos, el programa se asigna a docentes no indígenas y se reduce a la organización de festivales folclóricos (Häkkinen *et al.*, 2016).

La falta de acceso a una educación culturalmente pertinente también aumentó las tasas de deserción escolar debido a la discriminación, la falta de seguridad en un entorno de aprendizaje extraño y las exigencias de una educación estandarizada, especialmente en materias como matemáticas (Tuaza Castro, 2016; Granda Merchán, 2018; Bastidas Redin, 2020). Debido a los nuevos requisitos para la formación de docentes, también ha sido difícil encontrar docentes indígenas y locales para enseñar en las escuelas de la EIB. Por ejemplo, los ancianos locales o los sabios de las comunidades no son reconocidos como docentes por el sistema educativo formal. En cambio, los maestros mestizos de otras partes del país son asignados a puestos de enseñanza en áreas indígenas de la Amazonía. Notamos que los maestros que habían llegado de afuera a veces expresaban falta de motivación y no tenían el conocimiento de la cultura y el idioma local y así terminaron imponiendo la educación hispana en las escuelas de EIB.

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

Apuntes adicionales y coyunturales

El rango histórico en el cual se escribe esta sección corresponde a un periodo de convulsión social comprendido entre 2019 y 2022, precisamente entre dos de los levantamientos indígenas considerados de los más grandes de toda la historia republicana del Ecuador. Es interesante agregar aquí unas breves reflexiones sobre los alcances que estas dos acciones, de magnitudes inusitadas en la historia del país, conllevaron para el tema de educación intercultural.

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

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

El primero y más importante constituye la baja de 15 centavos en el precio de los combustibles gasolina extra y diésel lo cual representa 340 millones de dólares en subsidios, además de viabilizarse una continuidad del subsidio con el establecimiento de la política de focalización en sectores específicos como la producción agrícola en el campo y el transporte comunitario terrestre y fluvial, programa que se encuentra en proceso de implementación en las mesas técnicas establecidas como acuerdo entre el gobierno y el movimiento indígena. En segundo lugar, el decreto de emergencia en la salud donde se destinan cerca de 200 millones de dólares para dotar de medicamentos a los hospitales y centros de salud, incluidos los subcentros comunitarios en los territorios. Otros de los decretos tienen que ver con el subsidio a insumos agrícolas como la urea, el aumento de 5 dólares en el bono de desarrollo humano y la condonación de créditos de 3000 dólares en el Banco Nacional de Fomento.

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

Finalmente se destaca el decreto de duplicación del presupuesto para el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe EIB, que si bien no significa su autonomía administrativa financiera como anteriormente hemos reiterado, representa fondos adicionales que habían sido buscados durante los últimos años sin lograr una respuesta concreta. Si bien el valor (2 millones de dólares) no es comparable con el de los otros subsidios establecidos, no deja de responder a una demanda específica levantada durante el período de gobierno actual por parte del sector de la EIB que repercutirá de manera

importante en el mejoramiento de las condiciones educativas, al menos a corto plazo. En un anuncio adicional y posterior a la solución del paro nacional, pero igualmente directamente relacionado con las demandas del mismo, el Presidente de la República anunció la supresión desde el 2023 del examen de acceso a la educación superior, mismo que fue también otro de los pedidos dentro del punto 4 (derechos colectivos) de la agenda de lucha del levantamiento, y que finalmente obtuvo esta respuesta favorable por parte del ejecutivo (Confirmado.net, 2022).

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

Conclusión

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

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

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

Así, gran parte del debate en torno a la EIB en la actualidad se ha concentrado en la conformación de la estructura orgánico funcional, quedando de lado una reflexión de fondo bajo una perspectiva que se aproxime a una pedagogía crítica. En efecto, los debates actuales se han concentrado en el diseño de los instrumentos institucionales para el período de arranque y transición de la EIB, como son la matriz de competencias, modelo de gestión, diseño/rediseño de la estructura institucional y proyecto de estatuto orgánico por procesos. De hecho, el discurso de la decolonialidad epistémica se menciona a nivel teórico, relegado a discusiones intelectuales, pero cada vez más desligado de las luchas cotidianas, en la mayor parte del país. La interculturalidad funcional se lleva a cabo en las persistencias de las estructuras coloniales en la educación: no está cuestionando al modelo educativo hispano en su conjunto, dado los plazos y los límites de tiempo y recursos humanos existentes. Eso impide que exista un verdadero cuestionamiento de fondo a la realidad que afronta la EIB y el propio modelo educativo tradicional, con miras a generar insumos y una visión y discursos críticos desde la perspectiva, realidad y visión de las comunidades y las organizaciones, así como desde estudiantes, docentes y padres de familia. Por el contrario, el debate sobre los instrumentos y la propuesta del nuevo modelo de gestión institucional se alinea al mismo Plan Nacional de Desarrollo, justamente el aspecto crítico que

anteriormente hemos señalado fue uno de los puntos de contraposición política e ideológica entre el movimiento indígena y el gobierno de Rafael Correa.

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

Se debe recuperar la dimensión cosmológica de la educación, en el que el aprendizaje y la enseñanza de lenguas indígenas son, a la vez, actos políticos y espirituales de reivindicación de las comunidades.

Referencias bibliográficas

Asamblea Nacional. (2011). *Ley Orgánica de Educación Intercultural. Segundo suplemento, No. 417, 31 de Marzo*. Registro Oficial Órgano del Gobierno del Ecuador.

Bastidas Redin, M. C. (2020). Dilemmas of justice in the post-neoliberal educational policies of Ecuador and Bolivia. *Policy Futures in Education, 18(1)*, 51-71.

CONAIE. (22 de junio 2022). Comunicado de la CONAIE al gobierno nacional y a la opinión pública nacional e internacional. <https://bit.ly/3lZth9C>

Confirmado.net (2022). Lasso anuncia como logro la eliminación del examen de la Senescyt. Seguimos en retroceso (14 de julio 2022). <http://bit.ly/3ZCyXgZ>

Dekker H., Malova, D. y Hoogendoorn, S. (2003). Nationalism and its explanations.

Political Psychology, 24(2), 345-376.

De Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Ediciones Trilce.

De Sousa Santos, B. (2016). *Epistemologies of the South. Justice against Epistemicide*. Routledge.

Escobar, A. (2014). *Sentipensar con la tierra: nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. Universidad Autónoma Latinoamericana UNAUL.

Espinosa, A. (2007) Aprendamos de las nacionalidades y pueblos del Ecuador. La nacionalidad kichwa de la Sierra y los pueblos indígenas de que la componen. UNICEF.

Granda Merchán, J. S. (2018). Transformaciones de la educación comunitaria en los Andes ecuatorianos. *Sophia: Colección de Filosofía de la Educación, 24(1)*, 291-311.

Green, A. (1997). *Education, globalization and the nation state. in Education, globalization and the Nation State*. Palgrave Macmillan.

Gutiérrez R., López E., Llambí L., May T., Ramírez A. y Tocancipá-Falla, J. (2015). Higher

Education and Indigenous Nationalities: Challenges for Inclusion in the Ecuadorian Amazonian Region. *Creative Education*, 6, 847-854.

Häkkinen, A., Minoia, P. y Sirén, A. (2016) *Cultures, environment and development in the transition zone between the Andes and the Amazon of Ecuador. Field Trip 2015 Department of Geosciences and Geography C 12*. Department of Geosciences and Geography, University of Helsinki.

Hohenthal, J. y Minoia, P. (2021). Territorial and mobility justice for Indigenous youth: accessing education in Ecuadorian Amazonia. *Mobilities*, 17(6). <https://doi.org/10.1080/17450101.2021.1987154>

Iza, L., Tapia, A. y Madrid, A. (2020). *Estallido. La Rebelión de Octubre en Ecuador*. Editorial Kapari.

Katz, S. R. y Chumpi Nantip, C. L. (2014). *Recuperando la dignidad humana* (Recovering human dignity): Shuar mothers speak out on intercultural bilingual education. *Intercultural Education*, 25(1), 29-40.

Lang, M. (2012). Presentación. En B. De Sousa Santos y A. Grijalva Jiménez (eds.) *Justicia indígena, plurinacionalidad e interculturalidad en Ecuador* (pp. 9-11). Fundación Rosa Luxemburg, Ediciones Abya- Yala.

Lang M. (2017). *Erradicar la pobreza o empobrecer las alternativas?* Ediciones Abya-Yala.

López, L. E. (2009). Interculturalidad, educación y política en América Latina: perspectivas desde el Sur. En L. E. López (ed.), *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 129-218). Funproeib Andes.

Machoa, K., Veintie, T. y Hohenthal, J. (2021). La educación desde los territorios amazónicos en tiempos de pandemia. En M. Rodríguez-Cruz (ed.), *Los pueblos indígenas de Abya Yala en el siglo XXI. Un análisis multidimensional* (pp. 53-64). Ediciones Abya-Yala, Fundación Pueblo Indio del Ecuador.

Martín-Díaz, E. (2017). Are universities ready for interculturality? The case of the Intercultural University 'Amawtay Wasi' (Ecuador). *Journal of Latin American Cultural Studies*, 26(1), 73-90.

Martínez Novo, C. (2014). Managing diversity in postneoliberal Ecuador. *The Journal of Latin American and Caribbean Anthropology*, 19(1), 103-125.

Martínez Novo, C. (2018). Ventriloquism, racism and the politics of decoloniality in Ecuador. *Cultural Studies*, 32(3), 389-413.

Martínez Novo, C. y de la Torre, C. (2010). Racial discrimination and citizenship in Ecuador's educational system. *Latin American and Caribbean Ethnic Studies*, 5(1), 1-26.

Mignolo, W. y Walsh, C. (2018). *On decoloniality. Concepts analytics praxis*. Duke Press.

Ministerio de Educación del Ecuador. (2013). *MOSEIB. Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe*. Subsecretaría de Educación Intercultural Bilingüe. Quito.

- Ministerio de Educación. (2016). Unidades Educativas del Milenio <https://bit.ly/3J4r2C1>
- Ministerio de Educación. (2017). Lineamientos Pedagógicos para la implementación del Ministerio de Educación del Ecuador. (2013). MOSEIB. Acuerdo ministerial 440-13.
- Ministerio de Asuntos Exteriores de Finlandia. (2015). Evaluation. Inclusive education in Finland's Development Cooperation in 2004-2013. <https://bit.ly/3l030jF>
- Minoia, P. (2019). Discussing intercultural education and the Amawtay Wasi project in Quito with indigenous and State representatives. *Ecocultural pluralism in Ecuadorian Amazonia* (blog) <http://bit.ly/3YEozDS>
- Oviedo, A. y Wildemeersch, D. (2008). Intercultural education and curricular diversification: the case of the Ecuadorian Intercultural Bilingual Education Model (MOSEIB). *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 38(4), 455-470.
- Sarango Macas, L. F. (2019). La universidad intercultural Amawtay Wasi del Ecuador, un proyecto atrapado en la colonialidad del poder. *Revista Universitaria del Caribe*, 23(2), 31-43.
- Secretaría del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (SESEIB). (2019). Orientaciones pedagógicas para fortalecer la implementación del MOSEIB. Quito:Secretaría del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe- (reporte técnico) <https://bit.ly/3l2AnlF>
- Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo (SENPLADES). (2009). *Plan Nacional para el Buen Vivir 2009-2013. Construyendo un Estado Plurinacional e Intercultural*. <https://bit.ly/3T5q4d4>
- Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo (SENPLADES). (2017). *Plan Nacional para el Buen Vivir 2017-2021. Planificamos para toda una vida*. <https://bit.ly/3mF76Ou>
- Tuaza Castro, L. A. (2016). Los impactos del cierre de escuelas el medio rural. *Ecuador Debate*, 98, 83-95.
- Veintie, T. (2013). Practical learning and epistemological border crossings: Drawing on indigenous knowledge in terms of educational practices. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education: Studies of Migration, Integration, Equity, and Cultural Survival*, 7(4), 243-258.
- Viteri Gualinga, C. (2002) Visión indígena del desarrollo en la Amazonía. *Polis*, 3,1-6. <http://bit.ly/3Ff7xoW>
- Walsh, C. (2010) Development as Buen Vivir: Institutional arrangements and (de)colonial entanglements. *Development*, 53(1),15-21.
- Whitten, N. E., Whitten, D. S. y Chango, A. (1997). Return of the Yumbo: The Indigenous Caminata from Amazonia to Andean Quito. *American Ethnologist*, 24(2), 355-391.
- Wilson, J. y Bayón, M. (2017). *La selva de los elefantes blancos. Megaproyectos y extractivismos en la Amazonía ecuatoriana*. Ediciones Abya-Yala.