

AperTO - Archivio Istituzionale Open Access dell'Università di Torino

Introducción: La educación como revitalización cultural y ecológica para las nacionalidades amazónicas

This is the author's manuscript

Original Citation:

Availability:

This version is available <http://hdl.handle.net/2318/1907155> since 2023-09-14T12:27:22Z

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., & Arias-Gutiérrez, R. (2023)

Introducción. La educación como revitalización cultural y ecológica para las nacionalidades amazónicas.

In R. Arias, & P. Minoia (Eds.), *Plurinacionalidad y justicia epistémica. Retos de la educación intercultural en la Amazonía Ecuatoriana* (pp. 11-28). Ediciones Abya Yala. (*preprint version*)

Plurinacionalidad y justicia epistémica

Plurinacionalidad representa una característica inclusiva de la condición de Estado que reconoce a los diversos pueblos y sus formas organizativas como poseedores de derechos soberanos iguales. Como principio, la plurinacionalidad tiene como objetivo garantizar la representatividad de la pluralidad de las diferentes nacionalidades y pueblos que viven en los territorios delineados por las fronteras estatales. La popularización del discurso político sobre plurinacionalidad ha ocurrido principalmente a partir de los cambios constitucionales en los Estados andinos, como resultado de los movimientos indígenas contra la hegemonía de las poblaciones blancas y la marginalización de las nacionalidades indígenas, afrodescendientes y otras poblaciones mestizas y minoritarias; luego se ha extendido a otros países, principalmente como objetivo político, no siempre adquirido formalmente. Se enmarca, por lo tanto, en la continuación de la lucha por la decolonización, para romper el control exclusivo de un grupo limitado sobre un territorio, en sus componentes geográficas, materiales, culturales y simbólicas. Para materializarse, la plurinacionalidad debe implementar tanto una expansión de la gobernanza sobre territorios y recursos para las componentes de diversas sociedades, con el fin de asegurar la base material de sus medios de subsistencia (Radhuber y Radcliffe, 2023), como garantizar el pluralismo de las narrativas históricas y los fundamentos ontológicos y epistemológicos (Blaser, 2014; Rivera Cusicanqui, 2012). A menudo, la decolonización ha sido obstaculizada por acciones violentas de injusticia epistémica (Fricker, 2007) que devalúan los sistemas de lenguaje y conocimiento, lo que ha llevado al epistemicidio, es decir, a la anulación, el silenciamiento y la aniquilación.

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

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

educación intercultural.

El acceso a la escolarización y la educación superior se consideran medios principales para empoderar a los grupos marginados y mejorar sus condiciones de vida. En Ecuador, a fin de empoderar las diferentes nacionalidades y pueblos que forman el Estado plurinacional, se estableció el programa de Educación Intercultural Bilingüe (EIB). El objetivo era ofrecer una escolarización accesible a todas las comunidades, integrando los diversos idiomas locales, conocimientos y prácticas pedagógicas en una educación basada en la filosofía de *sumak kawsay* ecológicamente equilibrada y culturalmente sensible. Este objetivo se enmarca en la lucha para la justicia epistémica, para representar y revitalizar saberes que han estado anulados durante mucho tiempo y bajo procesos de invisibilidad. Los pueblos indígenas organizados, y desde el marco del 500 aniversario de la conquista iberoamericana, lucharon por el reconocimiento constitucional del carácter plurinacional del país; un reordenamiento jurídico que permitiera el ejercicio de la autodeterminación y la administración legal de asuntos tan importantes como la educación en las comunidades (Rodríguez, 2018).

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

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

El libro es el producto de una colaboración de investigación que involucró a colegas de la Universidad de Helsinki, de la Universidad Estatal Amazónica (UEA) y de la Confederación de Nacionalidades Indígenas de la Amazonía Ecuatoriana (CONFENIAE), así como a investigadores e instructores activos en el área. La intención del proyecto fue estudiar no tanto la cuestión de la presencia bilingüe o plurilingüística en la educación, sino la inclusión de temas y pedagogías que apoyen la identidad cultural y ecológica de los jóvenes amazónicos. Para las investigadoras y los investigadores del proyecto y que han participado en este libro, la inclusión de pedagogías y conocimientos indígenas son parte de una educación de calidad en la Amazonía ecuatoriana. La inclusión de aspectos ecológicos es importante porque los grupos indígenas amazónicos tienen fuertes conexiones con la tierra y la naturaleza que actualmente están amenazadas por la tala ilegal, la extracción de petróleo y el cambio climático. Los lazos

con la tierra definen relaciones particulares entre seres humanos, no humanos y más que humanos, en una cosmología que se sostiene a través del conocimiento ancestral y una relación no extractivista pero respetuosa con las diferentes formas de la naturaleza. Pluriversalizar la educación defendiendo esta diversidad de identidades ecoculturales (Castro-Sotomayor y Minoia, 2023) significa proteger de la pobreza y la desaparición epistémica tanto el delicado entorno natural de la Amazonía como a los pueblos indígenas.

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

Por ello, este libro trata en primer lugar el debate político educativo entre los últimos gobiernos y las organizaciones indígenas, y luego las experiencias observadas en diferentes unidades educativas de la provincia amazónica de Pastaza y en la UEA. El trabajo de campo nos llevó ante otro tema que inicialmente no pensábamos tratar: el de los efectos socio-psicológicos de la inclusión —o sea, exclusión educativa de estudiantes de comunidades rurales e indígenas, que al final determina sus abandonos escolares. Por lo tanto, la investigación también ha captado esta área, en su mayoría inexplorada por trabajos anteriores, demostrando cómo la interculturalidad no puede resolver los problemas de injusticia epistémica únicamente en un nivel intelectual y político, sino que también debe integrar el apoyo socio-psicológico. Formalmente, estas formas de apoyo, aunque necesarias, no están previstas por los programas educativos interculturales, sino que se implementan como actividades extracurriculares voluntarias y, a menudo, auto-organizadas por los propios estudiantes (Arias-Gutiérrez y Minoia, 2023). Después de todo, como escriben De Sousa Santos (2010), Maldonado-Torres (2007) y Quijano (2000), estos tres niveles son los que componen los principios de la colonialidad: del saber, del poder y del ser.

Teorías y conceptos guía

Los diferentes capítulos reflejan las diferentes experiencias y posicionalidades de las y los autores; sin embargo, existen algunos principios y términos que compartimos como base común. En particular, la orientación compartida es hacia una educación decolonial que libere de la centralidad del saber europeo y su proyecto de modernidad/racionalidad (Quijano, 2007) que ha quitado poder a las formas indígenas de conocimiento, describiéndolas como primitivas; y de esa manera, ha ido constituyendo

una clasificación social basada sobre la etnicidad (Quijano, 2011). La nuestra es una postura contrahegemónica: sea del ser étnico (todos somos étnicos, incluso los blancos, que normalmente no tienen que reflexionar sobre su posición, considerada como suprema), sea del poder, sea de la ciencia. Entonces, la educación debe reflejar el principio de inconmensurabilidad en la ecología de los conocimientos (De Sousa Santos, 2010). Además, los programas educativos deben apoyar el reconocimiento de la identidad y la ubicación territorial de los pueblos indígenas, ofreciendo así alternativas decoloniales para futuros transformadores sostenibles y justicia socioecológica (Nakata *et al.*, 2012; Kerr y Andreotti, 2018). Finalmente, la educación intercultural puede contribuir a la construcción de una ciudadanía plurinacional que corresponde al ejercicio de los derechos colectivos por parte de las nacionalidades y pueblos indígenas (Cabrero, 2013).

En línea con estos principios teóricos, la intención de la investigación es identificar que elementos pesan sobre la praxis de reconstrucción

intercultural en las comunidades de la región amazónica. Lo hacemos observando, escuchando, conversando y participando, con un enfoque de investigación cualitativo y, para algunas y algunos de las autoras y los autores, un compromiso continuo de investigación-acción, más allá de este proyecto de investigación.

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

Además, de Walsh (2008, 2012) hemos tomado prestada la distinción entre las distintas formas de entender la interculturalidad, y sobre las cuales ha habido malentendidos, conflictos y frustraciones por parte sobre todo de los representantes de las poblaciones minoritarias —o mejor dicho, minorizadas. La distinción se refiere en particular a la diferencia fundamental entre interculturalidad funcional e interculturalidad crítica. El modelo neoliberal que reconoce la diversidad cultural sin cuestionar los cimientos de la explotación capitalista global (Walsh, 2012) enmarca el primero y está presente en la retórica discursiva sobre la educación multicultural inclusiva (Walsh, 2008; Mignolo y Walsh, 2018). Por el contrario, la interculturalidad crítica reconoce la cultura persistente de explotación colonial y racial y opera para una reconstrucción social con igualdad de derechos, sin anulación ni subordinación de ningún lado (Walsh, 2014). Nuestro estudio adopta los significados críticos de la interculturalidad, en consonancia con las luchas protagonizadas por los movimientos indígenas por una transformación social radical. El objetivo no es sustituir una hegemonía cultural por otra, sino crear un nuevo orden político y social basado en la convivialidad. Dentro de este principio de interculturalidad crítica, algunos capítulos interpretan el término de manera aún radical, cercana a la pedagogía indígena y como base para la acción política; mientras que otros mantienen un perfil de evaluación con respecto a los objetivos de los programas ministeriales del Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB) y su rediseño curricular por la Amazonía llamado “Apliquemos el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe en la Amazonía” (AMEIBA).

El contexto amazónico

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

Aunque las culturas amazónicas han mostrado un alto grado de eficiencia adaptativa al medio selvático desde hace unos 3000 años a.C.

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

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

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

Desde el punto de vista socioeconómico, las provincias amazónicas ecuatorianas están entre las de mayor pobreza y necesidades básicas insatisfechas (Castillo y Andrade, 2016, p.126). Las desigualdades afectan particularmente a las provincias con mayor población indígena y a las zonas rurales (Instituto Nacional de Estadística y Censos INEC, 2022). La situación de pobreza es continuamente exacerbada por los desastres ambientales de origen antrópico. Por ejemplo, durante el período de nuestro estudio, ha habido numerosos incidentes causados por inundaciones de ríos, que causaron enormes daños ambientales, de infraestructura, residenciales y económicos locales; también hubo un derrame de petróleo que provocó una tremenda y extensa contaminación de suelos y aguas (Minoia, 2020). Además, las comunidades permanecen en constante alarma debido a las numerosas intervenciones públicas para desviar el agua de sus ríos sagrados, con el fin de responder a las necesidades hídricas y de electricidad

a favor de otras áreas urbanas e industriales. Finalmente, la geografía de la región, a pesar de estar conformada por territorios comunitarios, es disputada por industrias mineras y petroleras que han obtenido concesiones de los gobiernos. Son frecuentes los movimientos de defensa de los territorios, de resistencia a la expropiación (a menudo realizada con medios militares) y a la emigración forzosa por todos los medios posibles.

Los servicios públicos en la Amazonía, incluyendo la educación superior, son más bien pobres y con poca inversión pública. La brecha educativa que golpea a estas comunidades es parte de una condición general de marginación social y pobreza debido a la baja distribución de infraestructuras y servicios básicos en los territorios indígenas, a la proletarianización de muchas familias indígenas y a la cultura patriarcal que persiste en la sociedad (Perreault, 2003; Méndez Torres, 2009). La educación en la región ha estado a cargo de misiones religiosas, no solo durante el período colonial, sino también con la independencia; y funcionado con aporte del Estado apenas después de la segunda mitad del siglo XX (Ruiz, 2000). Mientras en Quito la primera universidad pública se fundó en 1786 sobre la base de universidades regentadas previamente por conventos religiosos desde la época de la colonia en el siglo XVI (Primicias, 7-nov-2022), en la región Amazónica ecuatoriana la fundación de la primera universidad pública, la Universidad Estatal Amazónica (UEA), ocurre recién el 18 de octubre de 2002 (UEA, 2022).

Incluso la investigación científica solo ha afectado marginalmente a la región. Si bien hay algunas referencias a estudios antropológicos, la mayor parte de investigaciones en la Amazonía ecuatoriana se han realizado desde fuera de la región y en asuntos relacionados a biología, inventarios de flora, fauna y conservación; la educación, de hecho ha estado rezagada y ha utilizado métodos de aprendizaje y contenidos ajenos a Si la EIB ha tenido una reflexión pedagógica en el ámbito escolar la realidad amazónica, que responden a esquemas urbanos que propician la migración y marginalización (Ruiz, 2000; Veintie *et al.*, 2022). En el campo de la educación intercultural bilingüe, se han realizado investigaciones en el marco del proyecto Educación Intercultural Bilingüe para la Amazonía (EIBAMAZ) financiado por UNICEF y Finlandia hasta el 2012, que han producido libros de texto para grados primarios (UNICEF, 2012), e investigaciones pedagógicas conducidas en la Universidad de Cuenca sobre sabiduría amazónica y herramienta para el desarrollo curricular en la EIB en áreas kichwa, shuar, achuar, shiwar, siona, secoya, kofan, waodani y sapara (UNICEF, 2013). Otros estudios han tratado el problema de implementación de la EIB sobre todo a nivel nacional, mirando marginalmente al contexto amazónico (Kreiner y guerra, 2016), o presentan reflexiones sobre las potencialidades de la educación ambiental intercultural que integra los saberes ancestrales de la región amazónica, dentro del planteamiento teórico de la teología de la liberación latinoamericana (Prieto Cruz, 2021). Otros trabajos que más nos han inspirado son aquellos sobre la relación entre extractivismo y educación: por ejemplo, Miriam Lang (2017) muestra cómo el extractivismo minero ha desarraigado poblaciones nativas, reasignándolas hacia zonas mineras y petroleras recién urbanizadas, en las que la oferta educativa estuvo compuesta por las Escuelas del Milenio, que no siguen el modelo EIB y, por el contrario, resultan completamente extrañadas de las localidades.

Si la EIB ha tenido una reflexión pedagógica en el ámbito escolar amazónico, en la educación superior ha faltado casi por completo, a parte de un reciente estudio sobre la experiencia de interculturalidad en la UEA (Arias-Gutiérrez y Minoia, 2023), y un

precedente artículo de Wilson y Bayón (2017) que ve la fundación de la Universidad Ikiam con sede en Tena (provincia de Napo) como un instrumento de la economía neoliberal del conocimiento, al mercantilizar la riqueza genética y el conocimiento indígena de la Amazonía, legitimando así la expansión de las fronteras petroleras y mineras.

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

Los temas tratados en este libro

Además de la referencia a las estructuras políticas y culturales creadas en la negociación entre el gobierno central y las organizaciones indígenas, el libro presenta las situaciones espaciales de acceso a la educación, los retos pedagógicos sufridos por las unidades educativas en diferentes comunidades, y varias dificultades que viven las personas de naciones originarias al acceder a la educación a nivel superior. Los primeros capítulos contextualizan la situación educativa desde una mirada histórico-política y socio-económica; mientras que los siguientes ofrecen puntos de vistas localizados sobre retos pedagógicos y de acciones solidarias, por el trámite de actividades extra-curriculares.

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

El capítulo “Características de la inserción de los pueblos y nacionalidades indígenas en el sistema escolar” investiga los problemas que enfrentan los estudiantes

que se auto identifican como pertenecientes a los Pueblos y Nacionalidades Indígenas (PNI), en el acceso a matrícula y desempeño para promoción de nivel estudiantil, en medio del contexto socioeconómico regional y nacional. Se diagnostican los cambios socioeconómicos de las nacionalidades indígenas en la región Amazónica, su inserción en la economía de mercado capitalista acicateada por la explotación petrolera y de otras ramas productivas. Además, se analiza la inclusión de los PNI en el sistema escolar, según la tasa neta de asistencia en educación inicial, básica y bachillerato, la deserción escolar y la tasa de repitencia, considerando las pruebas del Instituto Nacional de Educación Evaluativa (INEVAL, 2019) en un análisis prospectivo, para mostrar las tendencias en el acceso a la educación de tercer nivel.

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

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

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

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

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

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

Algunas reflexiones finales

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

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

a la modernización del país. Nuestro texto ha demostrado que el modelo único curricular produce angustias profundas en comunidades estudiantiles. Estas angustias no pueden ser vistas como individuales, sino estructuralmente relacionadas con el modelo pedagógico y cultural propuesto por la academia.

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

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

Referencias bibliográficas

Almeida, I. y Figueroa, J.A. (2016). La interculturalidad y la Universidad. En C. Cielo, P. Ospina y C. Vega (eds.), *Reforma y renacimiento: Conversaciones docentes sobre la reforma universitaria en Ecuador*. Corporación Editora Nacional.

Arias-Gutiérrez, R. y Minoia, P. (2023). Decoloniality and critical interculturality in higher education: experiences and challenges in Ecuadorian Amazonia. *Forum for Development Studies*, 50(1), 11-34.

Bilsborrow R. E., Barbieri A. y Pan W. (2004). Changes in population and land use over time in the Ecuadorian Amazon. *Acta Amasónica*, 34, 635-647.

Blaser M. (2014). Ontology and indigeneity: On the political ontology of heterogeneous assemblages. *Cultural Geographies* 21(1): 49–58.

Cabrero, F. (coord.) (2013). *Ciudadanía intercultural. Aportes desde la participación*

política de los pueblos indígenas en Latinoamérica. PNUD.

Cabrero, F. (2019). Soberanía indígena. Claroscuros en la construcción del Estado plurinacional e intercultural en el Ecuador. UEA/Icones.

Castillo, R. y Andrade, J. (2016). Pobreza en Ecuador, perfiles y factores asociados 2006-2014. Capítulo 3. En Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INEC) 2016. Reporte de pobreza por consumo Ecuador 2006-2014. <https://www.ecuadorencifras.gob.ec>

Castro-Sotomayor, J. y Minoia, P. (2023). Cultivating postdevelopment from pluriversal transitions and radical spaces of engagement. En H. Melber, U. Kothari, L. Camfield y K. Biekart (eds.). *Challenging Global Development: Towards Decoloniality and Justice*. Springer (en prensa).

Cruz Rodríguez, E. (2013). Estado plurinacional, interculturalidad y autonomía indígena: Una reflexión sobre los casos de Bolivia y Ecuador. *Revista VIA IURIS*, (14), 55-71.

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

Fricker, M. (2007). *Epistemic Injustice: Power and the Ethics of Knowing*. Oxford University Press.

Goldman, I. (1982). Cultural transformations and ethnicity in modern Ecuador. En Norman E. Whitten, Jr. (ed.), *American Anthropologist*, 84, 908-909.

Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC). (2022). Encuesta Nacional de Empleo, Desempleo y Subempleo 2021 (ENEMDU) Indicadores de Pobreza y Desigualdad Diciembre, 2021. <http://bit.ly/3JuXsa4>

Kerr, J. y Andreotti, V. (2018). Recognizing more-than-human relations in social justice research. *Gesturing towards decolonial possibilities. Issues in Teacher Education*, 27(2), 53-67.

Krainer, A. y guerra Bustillos, M. E. (eds.) (2012). *Interculturalidad: Un acercamiento desde la investigación*. FLACSO.

Lang, M. (2017). *Erradicar la pobreza o empobrecer las alternativas*. Ediciones Abya-Yala
Maldonado-Torres, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. En Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 127-167). Siglo del Hombre Editores.

Mato, D. (ed.) (2008). *Diversidad cultural e interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina*. IESALC, UNESCO.

Mato, D. (ed.) (2012). *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Normas, políticas y prácticas*. IESALC, UNESCO.

Méndez Yorres, g. (2009). Miradas de género de las mujeres indígenas en Ecuador, Colombia y México. En Andrea Pequeño (comp.), Participación y políticas de mujeres indígenas en contextos latinoamericanos recientes (pp.53-71). FLACSO.

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

Minoia, P. (13 de mayo de 2020). La emergencia sanitaria COVID-19 no justifica que la educación pública pague la crisis económica. Eco-cultural pluralism in Ecuadorian Amazonia (blog). <http://bit.ly/3Yxp0Qs>

Nakata, N. M., Nakata, V., Keech, S. y Bolt, R. 2012. Decolonial goals and pedagogies for indigenous studies. *Decolonisation: Indigeneity, Education & Society*, 1(1), 120-140.

ONU. (2022). Los Pueblos Indígenas en las Naciones Unidas. En ONU, Departamento de Asuntos Económicos y Sociales 9ueblos Indígenas. <https://bit.ly/3Ljlc2t>

Perreault, T. (2003). Changing places: transnational networks, ethnic politics, and community development in the Ecuadorian Amazon. *Political Geography*, 22(1), 61-88.

Pietro Cruz, O. A. (2021). La Educación Ambiental Intercultural como alternativa para la formación del pensamiento holístico: un caso de estudio en la Amazonía ecuatoriana. *Revista Andina de Educación*, 4(2), 74-82.

Primicias.ec. (07 de noviembre de 2022). La primera universidad pública del Ecuador se creó en 1786. <http://bit.ly/3J4V0Wt>

Quijano, A. (2000). En la colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. *Perspectivas latinoamericanas* pp.122-151). Centro de Investigaciones sociales (CIES), Lima. Edgardo Lander (comp.) Buenos Aires: CLACSO.

Quijano, A. (2007). Coloniality and modernity/rationality. *Cultural studies*, 21(2-3), 168-178.

Quijano, A. (2011). Colonialidad del poder y clasificación social. *Contextualizaciones latinoamericanas, revista semestral del Departamento de estudios ibéricos y latinoamericanos de la Universidad de Guadalajara*, 3(5), 285-327.

Radhuber, I.M., y Radcliffe, S.A (2023). Contested Sovereignties: Indigenous disputes over plurinational resource governance. *Environment and Planning E: Nature and Space*, 6(1), 556–577.

Rivera Cusicanqui, S. (2012). Ch'ixinakax utxiwa: A reflection on the practices and discourses of decolonization. *South Atlantic Quarterly* 111(1): 95–109.

Rodríguez, M. (2018). Capítulo 3, La doble demanda: tierra y plurinacionalidad. La educación intercultural bilingüe como proyecto político de la CONAIE (1988- 2006). En *Educación intercultural bilingüe, interculturalidad y plurinacionalidad en el Ecuador. Luchas y experiencias del movimiento indígena: desde Dolores Cacuango hasta la Revolución*

Ciudadana. Vol I. Abya Yala- Fundación Pueblo Unido del Ecuador –Fortalecimiento del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe- Ministerio de Educación.

Ruiz, L. (2000). Amasonía ecuatoriana, escenario y actores del 2000. EcoCiencia, Comité Ecuatoriano de la Unión Internacional para la Conservación de la Naturaleza. UNICEF. (2012). Educación Intercultural Bilingüe - EIBAMAZ una apuesta por la educación y la cultura. <https://bit.ly/3ZVikfX>

UNICEF. (2013). Catálogo de publicaciones EIBAMAZ, Quito. <https://bit.ly/3YDUqVe>
Universidad Estatal Amazónica (UEA). (2022). Estatuto. <https://www.uea.edu.ec/>

Valdez, F. (2003). Capítulo II. Historia temprana de las sociedades amazónicas. En 9 primeras sociedades de la alta Amazonia: La cultura Mayo Chinchipe-Marañón. IRD Éditions. <https://doi.org/10.4000/books.irdeditions.18189>

Ventie, T., Hohenthal, J., Betancourt Machoar, K. y Anders, S. (2022). The (im)possibilities of education in Amazonia: assessing the resilience of intercultural bilingual education in the midst of multiple crises. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education*, 16(4), 259-272.

Walsh, C. (2007). Interculturalidad, colonialidad y educación. *Revista Educación y pedagogía*, XIX(48), 25-35. Universidad de Antioquia, Facultad de Educación.

Walsh, C. (2008). Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. *Tabula Rasa*, (9), 131-152.

Walsh, C. (2012). Interculturalidad y (de)colonialidad, perspectivas críticas y políticas. *Visão Global*, Joacaba, 15(1-2), 61-74.

Walsh, C. (2014), ¿Interculturalidad? Fantasmas, fantasías y funcionalismos. *Revista nuestra América*, 2(4), 17-30.

Whitten, Norman E. Jr. (1978). Amasonian Ecuador: an ethnic interface in ecological, social and ideological perspectives. IWglA Document 34.

Whitten, Norman E. Jr. (ed.) (2003). *Millennial Ecuador, critical essays on cultural transformations and social dynamics*. University of Iowa.

Wilson, J. y Bayón, M. (2017). The nature of post-neoliberalism: Building bio-socialism in the Ecuadorian Amazon. *Geoforum*, 81, 55-65.