

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
TESIS DE ANTROPOLOGÍA

DISERTACIÓN PREVIA A LA OBTENCIÓN DEL TÍTULO DE
ANTROPÓLOGO CON MENCIÓN EN ANTROPOLOGÍA SOCIOCULTURAL

Construcción de identidades y Educación Intercultural Bilingüe: El caso del CECIB “Por la Paz”

CAMILO MARTÍN VILLALBA ARIAS
DIRECTOR: JORGE GÓMEZ RENDÓN

Quito 2019

DEDICATORIA

Dedico esta tesis y todo el trabajo que implicó a mis seres amados: humanos, animales y del reino vegetal.

Los amo a todos y cada uno es una parte importante de mi corazón.

AGRADECIMIENTOS

Sepa Dios, el Universo -o cualquier manifestación divina- darme la elocuencia para expresar el profundo agradecimiento que tengo a toda mi familia, a mis amores y a mis amigos.

Del mismo modo, doy las gracias a mis profesores; especialmente a aquellos que me dieron sus comentarios, correcciones y observaciones. Mi deseo es llegar a ser tan inteligente como ustedes y dedicarme a la docencia en un futuro.

También agradezco a todos quienes forman parte del CECIB “Por la Paz” y resalto su apertura y apoyo durante mi trabajo de campo. Anhele que más escuelas compartan el mismo cariño y afecto que ustedes.

Desde el fondo de mi corazón, gracias.

Todos están invitados al paraíso que imagino y con el que sueño.

RESUMEN

En la presente tesis se analizan las concepciones de interculturalidad y de educación intercultural bilingüe presentes en los currículos de los niveles de Educación Obligatoria, en el currículo de educación intercultural para la nacionalidad Kichwa y en el plan educativo institucional del Centro Educativo Comunitario Intercultural Bilingüe “Por la Paz”, localizado en Llano Grande. Además se describen las prácticas educativas interculturales observadas mediante etnografías de las aulas y de los espacios de esta institución educativa para continuar con la descripción del proceso de construcción identitaria étnica de los estudiantes. A continuación se explica la diferencia entre la propuesta de educación inclusiva y de educación intercultural bilingüe, con el fin de señalar a la inclusión como un aspecto cultural. Finalmente se resaltan algunas limitaciones actuales para la propuesta de educación intercultural bilingüe y se destacan elementos importantes que deben ser considerados para los CECIB localizados en zonas periurbanas con una gran diversidad cultural.

Palabras clave: educación intercultural bilingüe, EIB, CECIB, identidad, diálogo, inclusión, frontera semiótica, comunidad de práctica.

ABSTRACT

This work analyzes the understanding of interculturality and bilingual intercultural education in the Ecuadorian National Mandatory Curriculum, in the Intercultural Bilingual Curriculum for the Kichwa Nationality, and in the Educational Institutional Plan for the Educational Community Center “Por la Paz”, located in Llano Grande. Also, the intercultural educational practices inside and outside of the classroom are described based on ethnographies done at the school, in order to describe the construction of the ethnic identity done by the students. Followed by a comparison between intercultural education and inclusive education, so it is possible to mark inclusion as a cultural element. Lastly, the limitations of the actual bilingual intercultural education program are listed along with some important considerations for the Educational Community Centers located in urban or semi-urban areas where multiple cultural groups can be found.

Keywords: bilingual intercultural education, EIB, CECIB, identity, dialogue, inclusion, semiotic frontier, practice community.

ÍNDICE

Introducción.....	6
Planteamiento del problema y pregunta de investigación.....	12
Objetivos.....	13
Metodología.....	13
Limitaciones de la investigación.....	15
MARCO TEÓRICO.....	16
CAPÍTULO 1: LA INTERCULTURALIDAD SEGÚN LOS DOCUMENTOS OFICIALES....	31
1.1 E pluribus unum, et tunc reverterentur ad multa.....	31
1.2 El currículo nacional oficial.....	38
1.3 El currículo intercultural bilingüe para la nacionalidad Kichwa	45
1.4 El PEI del CECIB “Por la Paz”	57
CAPÍTULO 2: EL CECIB “POR LA PAZ”	59
2.1 El grupo étnico Kitu-Kara y la Comuna de Llano Grande	59
2.2 Historia del CECIB “Por la Paz”.....	62
2.3 La cotidianidad en el CECIB “Por la Paz”	71
2.4 Dentro de las clases	73
2.5 Diálogo religioso	76

2.6 El kichwa, los símbolos y la interculturalidad	79
2.7 ¿Docentes ancestrales?	85
CAPÍTULO 3: LÍMITES DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y SU ACERCAMIENTO INCLUSIVO.....	91
3.1 ¿Educación inclusiva y EIB?	91
3.2 Límites de la educación intercultural y una nueva definición	106
CONCLUSIONES	110
BIBLIOGRAFÍA:	113

INTRODUCCIÓN

En el Ecuador, la educación intercultural bilingüe (EIB) consiste en una propuesta educativa con una larga trayectoria llena de cambios, de particularidades y de actores sociales históricos que han configurado la visión crítica que mantiene hoy en día. Es así que en la actualidad, cuando se habla de EIB se hace referencia al diálogo de saberes, perspectivas, prácticas y cosmovisiones entre miembros de una misma comunidad que invita a un aprendizaje crítico y abierto a diversos bagajes culturales. Asimismo, la EIB impulsa a los miembros de una comunidad educativa a reflexionar sobre el proceso epistemológico que toma lugar en la escuela y a reconocer la importancia de una selección de contenidos curriculares que considere a la perspectiva intercultural.

Además de su enfoque crítico, la EIB se plantea como objetivos la recuperación de elementos identitarios étnicos, la preservación de prácticas y tradiciones, y el fortalecimiento de la transmisión cultural a las nuevas generaciones, principalmente de los pueblos y nacionalidades indígenas. Por tanto, la EIB es un objeto de estudio de sumo interés para la antropología porque implica múltiples ejes que involucran a la identidad de las personas.

Sin embargo, a diferencia del acercamiento teórico que mira a los pueblos indígenas como comunidades cerradas y aisladas del resto del mundo, la realidad actual muestra que los Centros Educativos Comunitarios Interculturales Bilingües (CECIB) son espacios llenos de diversidad cultural, donde se pueden encontrar comunidades educativas con miembros de múltiples identidades étnicas que no solo pertenecen a las nacionalidades indígenas.

Es dentro de estos entornos diversos que la construcción de nuevas identidades toma lugar y abre el campo de investigación para que la antropología describa cómo es que los sujetos están construyendo sus identidades y qué nuevas configuraciones identitarias salen a la luz. Sin lugar a dudas, el obrar de la EIB, al incorporar las percepciones culturales, saberes y prácticas de todos los grupos étnicos junto con la diversidad de identidades étnicas pre-existentes en los CECIB, ha dado lugar a diálogos abiertos que apuntan a superar todo tipo de prejuicios, vergüenza o incomodidad para entablar una verdadera conversación con el Otro y ha permitido que la EIB no

se limite al fortalecimiento de algo preexistente, sino también a la construcción y fecundación de nuevas identidades o la visibilización de fenómenos identitarios subalternizados.

Como resultado, las estrategias pedagógicas deben responder a situaciones inesperadas dentro de los CECIB que también problematizan al enfoque contemporáneo de la EIB y que requieren de un cambio curricular para ser respondidos. En este trabajo solo se toma el caso de un CECIB y se comparten reflexiones y análisis en torno a las nuevas identidades que se construyen dentro de este espacio. De la misma manera, se detallan los límites de la EIB como propuesta pedagógica y se nombran algunas alternativas que pueden responder ante el reto actual.

Entonces, para comenzar este debate es necesario partir con el recuento histórico de la EIB. Cuando hablamos de EIB en el Ecuador nos referimos a un proceso que tuvo sus albores en la década de 1940, que ha pasado por diferentes etapas, y que continúa en desarrollo hasta la actualidad. Existen varios estados del arte referentes al tema para Ecuador y América Latina: Garcés (2004), Abram (2004), Arratia (2006) y Krainer (2010). En la misma línea, en este capítulo introductorio esbozamos un resumen histórico seguido de las publicaciones relacionadas para comprender mejor cómo ha cambiado la discusión sobre el tema desde su origen hasta la actualidad. El trabajo aquí presente es una actualización de estado del arte y contiene las investigaciones realizadas después del año 2010, además de incluir los aportes que se espera realizar en este campo de estudio con la presente tesis.

Como su nombre lo indica, la EIB está formada por tres partes: 1) educación, 2) interculturalidad y 3) bilingüismo. Es por este motivo que se ha tratado el tema principalmente desde las siguientes disciplinas: pedagogía, antropología y lingüística. Aunque también se ha tratado a la interculturalidad desde un análisis político en relación con el Estado (Universidad Andina Simón Bolívar, 2005; Puente, 2005), en este trabajo solamente se mencionará las investigaciones con una mirada antropológica porque este enfoque guiará el análisis de los datos obtenidos.

Antes de desarrollar los antecedentes desde la antropología, se describirá de manera breve lo referente a la pedagogía y la lingüística en el Ecuador. Con respecto a la pedagogía existe un gran número de estudios como los de Villagómez y Cunha de Campos (2015), Muso (2013) y Bonilla H. (2008) que se han centrado en observar los resultados de tests de rendimiento en escuelas interculturales bilingües en comparación con escuelas monolingües o bilingües

tradicionales. En el ámbito emocional, también se ha comparado los estados emocionales como académicos de los estudiantes (Rosero, 2007) y el aprendizaje de los niños indígenas al recibir clases en su lengua materna y en español (Muenala, 1992; Yáñez Cossío, 1996; Parga, 1992, Conejo Arellano, 2008).

En las investigaciones mencionadas principalmente se tomaron casos de unidades educativas primarias localizadas en espacios urbanos o rurales y se tuvo un enfoque cualitativo que usa la observación, observación participante, entrevistas, y un enfoque cuantitativo para comparar los resultados de los exámenes de los niños de escuelas bilingües con aquellos de escuelas monolingües (Pichón y Ramírez, 1998). Las poblaciones investigadas han sido los padres de familia, alumnos y profesores.

Por otro lado, tal y como lo menciona Krainer (2010), Valiente & Küper (1998) y Abram (2004), es necesario aclarar que la educación bilingüe es un antecedente directo y fundamental de la EIB porque comenzó como una iniciativa de diferentes grupos y organizaciones no gubernamentales (ONG). López (2009) trata este tema y menciona el caso del Instituto Lingüístico de Verano (ILV), fundación que utilizó a la educación bilingüe con el fin de evangelizar a las poblaciones indígenas del Ecuador y de traducir la biblia junto con otros textos religiosos al idioma materno de los pobladores.

Durante la década de los 70 y 80, el movimiento indígena comenzó a movilizarse para promover la educación bilingüe y unir a las escuelas con la comunidad. Así es como, en 1984, el Estado reconoció oficialmente en la Constitución Política de la República de Ecuador, la necesidad de que "...En los sistemas de educación que se desarrollen en las zonas de predominante población indígena, se utilizará como lengua principal de educación el quichua o la lengua de la cultura respectiva; y el castellano, como lengua de relación intercultural" (Art. 27, sección III).

Este paso desembocó en lo que es considerada la base del movimiento indígena para fundamentar su lucha contra la discriminación hasta que en 1986 se formó la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE) y se comenzó a trabajar junto con universidades del Ecuador para mejorar el proyecto de educación bilingüe. Entre los institutos de educación superior destaca la participación de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, donde se abrió una licenciatura en Kichwa en la Facultad de Lingüística y Literatura desde la

década de 1980, al mismo tiempo que el Centro de Investigación y Estudios Indígenas abrió un programa de formación de maestros de educación bilingüe intercultural (Granda, 2017) y de la Universidad Politécnica Salesiana que más tarde, en el año 1996, creó la carrera de Educación Intercultural Bilingüe y sobre la cual se han hecho estudios para ver su aporte y trayectoria (Remache, 2013).

También se involucraron varias ONG, bancos multilaterales y agencias de cooperación. Yáñez (2005) realiza un estudio sobre algunos de estos acuerdos y las consecuencias en el desarrollo de la EIB en el Ecuador. Entre estos convenios destaca la ayuda del gobierno de Alemania, con quien se comienza el Proyecto de Educación intercultural bilingüe (PROEIB) porque se ve la necesidad de sumar la interculturalidad al modelo educativo de las escuelas bilingües con el fin de hacerlo más inclusivo. Este proyecto sirvió para probar las técnicas de enseñanza y buscar los métodos más efectivos que fomenten la enseñanza intercultural.

Comienza entonces un proceso de prueba y error con el fin de buscar un sistema indicado para que la EIB funcione en el país. Es en este momento que la antropología comienza a involucrarse con el tema y se realizan estudios en comunidades indígenas localizadas en zonas rurales, en donde la mayoría o la totalidad de los alumnos pertenecen a la misma nacionalidad. Este proceso es analizado por Küper (1999), quien incluye los estudios realizados en Bolivia y Perú, en donde sucedía un fenómeno similar y paralelo al del Ecuador.

Una vez que el proyecto de educación intercultural fue aprobado en el Ecuador, se creó la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB), la cual estaba a cargo de supervisar a las escuelas interculturales bilingües del país y desarrollar un modelo de educación conocido como el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB). Existen varias investigaciones que se han centrado en analizar el MOSEIB así como la administración de la DINEIB desde su creación hasta la actualidad (Cruz Rodríguez, 2014; Granda Merchán, 2009; Krainer 2010; Küper, 1999; Muenala, 1992; Suess, 1992; Yáñez, 2005; Valiente y Küper, 1998).

Es necesario señalar que hoy en día la DINEIB ya no funciona como una institución alterna y con cierta autonomía respecto al ministerio de Educación del Ecuador. Durante la presidencia de Rafael Correa pasó a ser una dependencia del Ministerio de Educación. Por otra parte, al MOSEIB se le sumó la noción del Buen Vivir o Sumak Kawsay (Meneses, 2014). Esta

problemática ha sido abordada por autores como Friedlander (2015), Cruz (2014), Granda (2009), Chisaguano (2003) y Cachimuel (2005). Todos ellos concuerdan en que este cambio es un símbolo de la ruptura del movimiento indígena, así como de su debilitamiento y de la pérdida de autonomía o gestión que antes poseía.

Las problemáticas que han sido tratadas por trabajos antropológicos pueden ser divididas en tres grupos: a) los que buscan analizar el contenido del discurso de la DINEIB (Cachimuel, 2005; Soto, 1997), b) los que realizan estudios netamente en la comunidad (Chisaguano, 2003; Meneses, 2014; Ujukam, 1997; Muenala, 1992) y c) los que entrelazan el análisis del discurso de la DINEIB y estudian las comunidades (Krainer, 2015, Friedlander, 2015; Cotacachi, 2000; Granda, 2009; Vernimmen, 2014; Zaruma, 2004). En todas las investigaciones de los grupos b) y c) se han realizado trabajos de campo transversales con una metodología cualitativa, cuantitativa y de triangulación; mientras que en el grupo a) sólo se ha realizado una revisión bibliográfica, precisamente debido a su carácter teórico-analítico.

Para responder a sus preguntas de investigación, todos los investigadores han hecho un trabajo de campo, por períodos para el primer grupo y de inmersión en la comunidad para el segundo grupo. Cabe mencionar que el sistema de educación intercultural bilingüe en el Ecuador aborda en su mayor parte a la educación primaria y solo cuenta con pocas instituciones de educación secundaria. Asimismo, no se han realizado estudios de caso o seguimiento de los alumnos y profesores cuando pasan a un colegio con una pedagogía distinta.

Los resultados de investigación en ambos grupos constatan que la propuesta intercultural tiene mucha validez e importancia y está bien formulada, pero en la práctica se comprueba que este no es el caso. Las conclusiones de estas investigaciones también han resaltado que no existen suficientes profesores para enseñar a todos los alumnos, que los pocos docentes que hay no han tenido una capacitación adecuada por lo cual no mantienen una enseñanza intercultural, y que el pensamiento blanco mestizo dominante sigue imponiéndose frente al pensamiento indígena.

Granda Merchán (2003) realiza un análisis enfocado en el análisis del material escolar como libros y textos escolares que son usados en las escuelas interculturales bilingües. Concluye que no hay suficientes materiales didácticos o libros de estudio que se acoplen a la realidad particular

de los alumnos. Por otra parte, indica que los textos actuales siguen reforzando estereotipos y no existe un verdadero diálogo intercultural.

Además, Friedlander (2015), incorpora un tema que no ha sido profundizado mayormente, la participación de voluntarios extranjeros como profesores temporales en las escuelas interculturales bilingües. en este caso ella estudia su posición como profesora de inglés y su relación con los alumnos, padres y profesores de la institución.

Asimismo, los diferentes estudios que ya mencionamos han trabajado con diferentes tipos de poblaciones; algunos se enfocan en los alumnos y profesores (Muenala, 1992; Vernimmen, 2014; Krainer, 2015); otros en los alumnos y padres de familia (Friedlander, 2015; Cotacachi, 2000; Meneses, 2014); otros solamente en los profesores (Cachimuel, 2005); y otros solo en los padres de familia (Chisaguano, 2003). La metodología cualitativa que se ha utilizado utiliza herramientas como entrevistas, diálogos etnográficos, etnografías, observación, observación participante y el uso de grupos focales.

A diferencia de las investigaciones pedagógicas que han incluido espacios urbanos, el lugar donde se han realizado las investigaciones antropológicas han sido, generalmente, escuelas interculturales bilingües, en su mayoría localizadas en zonas rurales. Sin embargo, en los últimos años ha surgido la necesidad de tomar en cuenta espacios urbanos como las ciudades de Guayaquil (Vernimmen, 2014) y Quito (Krainer, 2015) y se ha comenzado a estudiar la interculturalidad en escuelas no interculturales (Cruz Rodríguez, 2014; Granda Merchán, 2009).

Una vez que se han mencionado los antecedentes de esta investigación, se debe señalar que está enmarcada dentro del tercer grupo de estudios antropológicos, es decir, entre aquellos que buscan analizar del discurso del DINEIB y la aplicación de una enseñanza y un aprendizaje intercultural en una escuela intercultural bilingüe en particular, el Centro Educativo Comunitario Intercultural Bilingüe “Por la Paz”, localizado en la comuna indígena de Llano Grande, en una zona periférica de la ciudad de Quito, en la parroquia de Calderón.

La situación en la parroquia de Calderón es sumamente interesante, pues como lo indica León (2015) se reconoce que existe el aumento demográfico más acelerado de la ciudad de Quito, con más del 2.2% por década. Es decir, si la población en 2002 era de 91.573 habitantes, se espera

que en 2020 supere los 200.000 habitantes. La comuna de Llano Grande es parte del pueblo Kitu-Kara y pertenece a la nacionalidad Kichwa. En ella se puede constatar que la llegada de migrantes de otras provincias y de la zona metropolitana de Quito ha generado un crecimiento urbano acelerado y ha hecho que los comuneros tengan menos contacto entre sí y deban relacionarse con grupos sumamente diversos en su día a día, pero también que las escuelas reciban alumnos con distintos y variados bagajes culturales.

Entonces, como podemos imaginar, la situación de la comuna hace que la escuela intercultural bilingüe se enfrente ante un verdadero reto porque los niños que asisten son miembros de diferentes etnias; muchos de ellos no hablan el idioma kichwa en su diario vivir y algunos nacieron en otras provincias del Ecuador o en otros países y conviven con el desarrollo urbanístico que cambia totalmente las lógicas de una comunidad que antes era rural. Al mismo tiempo, esta situación es una gran oportunidad y ventaja, porque su diversidad podría ejemplificar y desarrollar mejores estrategias que promuevan la interculturalidad, al tiempo que su cercanía con la ciudad facilita la investigación.

Al mismo tiempo, el Centro Educativo Comunitario Intercultural Bilingüe “Por la Paz” también aporta un elemento de análisis que, como ya se dijo, no ha sido desarrollado mayormente en el Ecuador, salvo el trabajo de Friedlander (2015). Se trata de la participación de voluntarios extranjeros como profesores de inglés que se insertan dentro de la comunidad durante su tiempo de voluntariado.

Esta investigación también pretende analizar cómo es que la DINEIB concibe la educación intercultural y la interculturalidad, comparando dichas nociones con aquellas que la comunidad educativa del Centro Educativo Comunitario Intercultural Bilingüe “Por la Paz” concibe y plasma en sus clases. El propósito es, por lo tanto, averiguar señalar si realmente se está viviendo la interculturalidad o si todavía no se ha logrado aplicar el discurso a la realidad.

Planteamiento del problema y pregunta de investigación

Con el fin de aportar a los varios aspectos faltantes en este tema de investigación, en el presente trabajo se tomará como estudio de caso el CECIB “Por la Paz”, ubicado en la Comuna de Llano Grande, perteneciente a la parroquia de Calderón, de la ciudad de Quito.

El rápido crecimiento demográfico en Llano Grande ha significado un cambio abrupto en las lógicas comunales previas, así como en la forma en que los comuneros comienzan a relacionarse con un sinnúmero de “otros”. Ante tal realidad y con la búsqueda de defender –o rescatar- su identidad como miembros del pueblo Kitu-Kara, el CECIB “Por la Paz” marca uno de los puntos fundamentales para cumplir con tal propósito. Con este contexto, nuestra pregunta de investigación se puede formular en los siguientes términos:

¿Cómo se entiende y aplica el modelo de educación intercultural bilingüe propuesto por la Secretaría de Interculturalidad del Ministerio de Educación en las prácticas escolares del CECIB “Por la Paz” y cómo dicha comprensión influye en la construcción de la identidad de los alumnos?

Objetivos

- a) Describir cómo las prácticas escolares – en el CECIB “Por la Paz”- abordan la identidad cultural de alumnos y profesores y qué tipo de diálogo se establece entre docentes y estudiantes dentro de las aulas.
- b) Comprender cómo se entiende a la interculturalidad en el currículo oficial nacional, en el Programa Educativo Institucional (P.E.I.) y en el currículo intercultural para la nacionalidad Kichwa propuesto por la Secretaría de Interculturalidad del Ministerio de Educación.
- c) Comparar los perfiles de salida - de la educación básica- del currículo intercultural de la nacional Kichwa con el currículo oficial, así como las semejanzas y diferencias en su contenido.
- d) Describir la relación entre la educación inclusiva y la educación intercultural en el CECIB “Por la Paz”.

Metodología

La unidad de análisis de esta investigación son las prácticas y discursos escolares que se dan en el CECIB “Por la Paz”, tanto dentro como fuera de las aulas de clase. De igual forma, después de haber realizado etapas exploratorias y se seleccionaron las siguientes unidades de recolección y observación:

1) Se hizo una etnografía de la vida cotidiana del colegio con el fin de describir las prácticas de diálogo intercultural, fuera de las aulas y qué ideas se transmiten a través de tales actividades. También se analizó la presencia de un currículum oculto en las prácticas educativas y las dinámicas fuera de las clases y se buscó describir el mensaje que transmitían a la comunidad educativa. La observación fue participante y el investigador actuó como oyente para captar la visión que el alumno recibe y observar el tipo de relación entre alumnos y profesores. Además, se interactuó con los niños en los recreos para que la presencia del investigador no resulte intimidante ni ajena.

2) Se realizaron etnografías del aula de clase con el fin de describir la dinámica de las clases, así como las prácticas de enseñanza, con el fin de entender si se enmarcaban dentro de una propuesta similar al de la EIB o si se asemejaban más a un acercamiento multicultural. También se buscó entender y describir al currículum oculto que se desenvuelve dentro de las aulas de clase para saber qué mensaje se transmite a través del contenido curricular a los estudiantes.

3) Se analizaron los discursos del plan educativo institucional (P.E.I) de la escuela, del currículum intercultural bilingüe para la nacionalidad Kichwa, del currículo nacional ecuatoriano aprobado por el Ministerio de Educación y de los debates en la Asamblea Nacional previos a la aprobación del proyecto de EIB para identificar cómo se entiende a la EIB en cada documento y comparar las distintas aproximaciones.

4) Se realizaron entrevistas semiestructuradas a los docentes con el fin de entender su relación con la comunidad y su acercamiento a la EIB, debido a que no todos pertenecen a la comuna Kitu-Kara o son miembros de otro pueblo de la nacionalidad kichwa, resulta imperativo entender cómo se ve al Otro y la forma que plantean para relacionarse con los jóvenes de sus grupos étnicos.

5) Se hicieron entrevistas semiestructuradas a los dirigentes de la comuna de Llano Grande, para describir el tipo de relación que tienen con el CECIB “Por la Paz” así como el uso y relevancia que la comuna le está dando a la EIB

6) Se entrevistó a las autoridades de la iglesia cristiana “La Candelaria”, pues son ellas quienes prestan las instalaciones para el funcionamiento del CECIB “Por la Paz” y varios miembros de la comunidad educativa son parte feligreses de tal iglesia. Se quiso analizar la visión que la iglesia tenía acerca de la EIB y su rol dentro de la comunidad educativa.

7) Finalmente, se optó por un estudio de caso para analizar a profundidad las prácticas educativas, los discursos y las interacciones entre la comunidad educativa. Sin embargo, tal elección significó ser un factor limitante porque no se tuvo la oportunidad de comparar los resultados de la observación y entrevistas con profesores, alumnos o dirigentes de diferentes instituciones, comunidades y pueblos indígenas.

Limitaciones de la investigación

Debido a diferentes factores la presente investigación cuenta con los siguientes márgenes:

1) Se limitó a la variable étnica de la identidad y no se tomó en cuenta al género, clase u otros aspectos que también construyen la identidad de los individuos porque hubiese extendido demasiado el trabajo y no se contó con los recursos o investigadores suficientes para ello.

2) No se analizó a la educación intercultural bilingüe desde una mirada pedagógica. El enfoque es netamente antropológico, debido a que el investigador se ha formado en antropología y no pretendía evaluar las estrategias de enseñanza, sino los significados que están adheridos a ellas y comprender cómo intervienen en el proceso de formación de la identidad de la comunidad educativa del CECIB “Por la Paz”.

3) Pese a que los padres de familia forman parte de la comunidad educativa, no se los tomó en cuenta como unidades de recolección porque no se contó con suficiente tiempo y recursos para incluir a este grupo dentro de la investigación.

De igual forma, aunque el trabajo de campo realizado pudo poner en riesgo la privacidad de los entrevistados, no se violaron los derechos de privacidad personales de los sujetos de estudio. Se les explicó a las autoridades escolares cómo sería usada la información, se les pidió supervisión al momento de conversar con los niños y se mantuvo un archivo digital al cual sólo se obtendrá acceso si es que se cuenta con la aprobación de los entrevistados y sus condiciones de uso. Este estudio también podría afectar a la unidad educativa y ponerla en riesgo frente a las autoridades

comunales o de la DINEIB en caso de que alguna de estas instituciones esté en contra de la forma cómo se aplica la educación intercultural bilingüe en el plantel.

MARCO TEÓRICO

En este trabajo la escuela, o centro educativo, es entendida como una institución que cumple con una función específica al reproducir la ideología dominante del Estado, mediante la transmisión de reglas y normativas establecidas y naturalizadas (Althusser, 1988). Según Smith (1962, p.97), ver a la escuela como una institución consiste en ver la escuela como “complejos de ideas y prácticas que contienen normas especificativas de la conducta entre las personas”. Dicho de otro modo, ver al centro educativo como una institución implica ver las relaciones sociales que contiene, así como la forma en que legitima una normativa aprobada por el Estado. Esta visión se asemeja a lo propuesto por Durkheim, según quien la educación está estrechamente ligada a la socialización ya que ambos son “los procesos mediante los cuales el individuo aprende las maneras de un determinado grupo o sociedad, es decir, adquiere las herramientas físicas, intelectuales y, más importantes aún, morales necesarias para actuar en la sociedad” (Durkheim, citado en Ritzer, 1992a, p.235).

Cabe recalcar que las herramientas y prácticas sociales que un educando –o estudiante- aprende durante su trascurso en la escuela responden a los intereses del grupo dominante, que en la mayoría de los casos es el Estado; es una de las formas de educación necesarias para la transmisión cultural en cualquier sociedad. En los ojos de Wallwork, parafraseado en Ritzer (1992a, p.235), la función de la escolarización tiene tres aspectos fundamentales: Primero, busca que los individuos adquieran la disciplina necesaria para controlar pasiones desordenadas, con el fin de ser felices y tener salud moral; segundo. satisface el deseo natural con el que nacen los niños de aceptar ciertos tipos de conductas; y tercero, desarrolla un sentimiento de dedicación, así como de respeto a la sociedad y su sistema moral.

De igual forma, para Bourdieu el proceso de transmisión cultural y de socialización sucede en múltiples espacios e instituciones, siendo una de ellas la institución escolar. Según él, la socialización permite que los alumnos adquieran un habitus, (Ritzer, 1992, p.303); es decir, en la

escuela se internalizan estructuras mentales o cognitivas mediante las cuales las personas manejan el mundo social. Dicho de otro modo, al ser la escuela una institución ampliamente naturalizada y que abarca a casi todos los grupos sociales, ocupa un papel predominante en la dotación de los sujetos con herramientas para desenvolverse en una sociedad particular. Empero, el habitus de cada sujeto puede variar de acuerdo a su estatus social, las exigencias de su medio más próximo, así como por la serie de esquemas internalizados de percepción, comprensión, apreciación y evaluación del mundo social que guían a sus prácticas.

Es decir, el habitus no es consciente para las personas, sino que está en un plan secundario (Bourdieu, 1984, p.466); el habitus es adquirido a lo largo de la historia personal de cada individuo y al mismo tiempo representa un momento en la historia social de la sociedad donde vive cada persona. De la misma manera, el habitus es adquirido a través de la socialización cuando se ocupa una posición social durante un largo período de tiempo y tiene como resultado el constreñir las posibilidades del sujeto, no determina qué es lo que hará, pero sí qué posibilidades tienen, este límite en las posibilidades permite dar un sentido al mundo social en el que se encuentran los humanos.

Por ejemplo, el pertenecer a una clase, género o raza en particular le permitirá a la persona poseer cierto abanico de posibilidades que, aunque son fuertemente obligadas pueden ser obviadas. Estos son los principios y estrategias que las personas tienen para emplear en su mundo social. Como lo aclara Bourdieu (1977, p.82) “El habitus, producto de la historia, produce prácticas individuales y colectivas y, por tanto, produce la historia de acuerdo con los esquemas que ella misma ha engendrado”.

Bourdieu también explica que el sitio donde el uso del habitus toma lugar es llamado “campo”, el cual un sitio similar a una arena de batalla ya que es el lugar donde las personas compiten por ocupar la situación más favorable de acuerdo a sus intereses y según lo que la sociedad considera importante (Ritzer, 1992, p.503). Además, en el campo se utilizan varios tipos de capital: económico, cultural, social y simbólico, el éxito o fracaso de un sujeto dentro de una sociedad depende de su habitus que les da acceso a los distintos tipos de capital; en resumen, “...el campo es una mediación crítica entre las prácticas de aquellos que participan en él y las condiciones sociales y económicas que los rodean” (Bourdieu y Wacquant, 2005 p.161).

Esta lucha de capitales que ocurre dentro de los campos puede ser entendida de mejor manera con la siguiente cita:

Esto es así porque, en el fondo, el valor de una especie de capital (por ejemplo, el conocimiento del griego o del cálculo integral) depende de la existencia de un juego, de un campo donde tal competencia pueda ser utilizada: una especie de capital es aquello que es eficaz en un campo determinado, tanto a modo de arma como de asunto en juego en la contienda, que permite a sus poseedores disponer de un poder, una influencia, y por tanto existir en el campo en consideración, en lugar de ser considerado una cifra desdeñable. (Bourdieu y Wacquant, 2005, p.152)

La correlación existente entre habitus y campo es importante para Bourdieu porque es una relación dinámica y explica por qué diferentes prácticas tienen distintos valores en diferentes campos o en sectores opuestos del mismo campo (Bourdieu, 1989, p.94). Mientras que el campo condiciona el habitus, el habitus constituye el campo como algo lleno de sentido y valor (Ritzer, 1992, p.504). Por ejemplo, prácticas como el hablar kichwa, conocer el calendario agrícola o leer en inglés pueden ser consideradas como prácticas importantes dentro de una escuela si es que son útiles dentro de los campos que tiene una sociedad donde la escuela se encuentra presente.

El reglamento que rige a las actividades escolares es conocido como currículo y cada país cuenta con un currículo nacional que sirve como lineamiento para las funciones escolares, así como para el contenido que se transmite a los estudiantes, esta selección del conocimiento no es inocente e imparcial (Apple, 1993) sino que es parte de la tradición selectiva de un grupo de poder. Es decir, la transmisión de conocimientos es un proceso que responde a las demandas y formas de un grupo hegemónico que organizan –o desintegra- a los grupos subalternos mientras excluyen diferentes formas de hacer conocimiento.

Es así que se puede ver al currículo como una herramienta ideologizante y subalternizadora que legitima comportamientos, valores y conocimientos durante el transcurso del proceso escolar mientras influye –ideológicamente- tanto en los alumnos como en los profesores (Anyon, 2006), dotándoles de una falsa conciencia del sentido de la verdad y el consumismo. El grupo dominante siempre será quien diseñe el currículo y lo establezca como la mejor forma de educación que se pueda recibir.

De manera simultánea, además de todo lo que se encuentra establecido por el currículo, existe un elemento invisible y fundamental conocido como el currículo oculto. Philip Jackson es el pionero en identificar al currículo oculto, él se percató de que durante el trascurso de los alumnos por la escuela existe una fuente de aprendizaje secundaria al currículo oficial, porque los estudiantes también aprenden de aquellos sucesos que se dan durante las clases y de las relaciones sociales que se mantienen dentro de las escuelas.

Es decir, y en términos del autor, el currículo oculto es:

... la multitud, el elogio y el poder que se combinan para dar un sabor específico a la vida en el aula forman colectivamente un currículo oculto que cada alumno (y cada profesor) debe dominar para desenvolverse satisfactoriamente en la escuela. Las demandas creadas por estos rasgos de la vida en el aula pueden contrastarse con las demandas académicas (el currículo “oficial” por así decirlo) a las que los educadores tradicionalmente han prestado mayor atención. Como cabía esperar, los dos currículos se relacionan entre sí de diversos e importantes modos. (Jackson, 1992, p. 73)

Examinar al currículo oculto nos permite comprender qué valores, actitudes y conocimientos se encuentran detrás de las acciones de cada estudiante y profesor. “En este punto se requiere ser enfático, el currículo oculto tiene una estrecha relación con lo que se actúa, más que con la información de qué se dice. En muchas ocasiones la actuación, los códigos empleados en la comunicación, las formas de decir o afirmar una cosa no necesariamente convergen con lo que se dice en el plano explícito” (Díaz, 2006, p.8).

Entonces, por ejemplo, aunque la clase sea de matemáticas puede ser que las actitudes del profesor realmente estén enseñando comportamientos racistas en contra de cierta población. Como lo dice Flores (2004) “el currículo oculto no hace referencia solamente al dar y recibir clases, sino que abarca “todas las interacciones que se suceden día a día en las aulas y centros de enseñanza.” (p. 13)

La noción de currículo oculto ha sido trabajada ampliamente desde que Jackson (1992) formulara el término; sin embargo, como lo señala Giroux (1995), el acercamiento funcionalista inicial resultó en una visión pesimista que ignoraba la resistencia y el carácter dialéctico que

existe en las relaciones de poder, mostraba a las escuelas como fábricas y no daba cabida a posibles formas de educación descolonizadoras y los investigadores se negaban a plantear nuevos caminos.

Por tal motivo, la teoría de la reproducción social que mira al currículo oculto como el proceso mediante el cual las escuelas reproducen normas sociales y valores morales (Giroux, 1995, p.74), o la visión de la reproducción cultural propuesta por Bourdieu donde “las escuelas son vistas como parte de un universo más amplio de instituciones simbólicas que, en vez de imponer docilidad y opresión, reproducen sutilmente las relaciones existentes de poder a través de la producción y distribución de una cultura dominante que tácitamente confirma lo que significa ser educado” (Giroux, 1995, p. 119), nos resultan insuficientes para entender al papel que juega el currículo oculto.

Por lo tanto, el currículo oculto debe ser usado para “analizar no sólo las relaciones sociales en el salón de clases y en las escuelas, sino también los “silencios” estructurales y los mensajes ideológicos que dan forma y contenido al conocimiento de la escuela” (Giroux, 1995, p. 89) en relación con otros aspectos sociales más amplios. Por lo tanto, como Giroux (1995, p.123) lo dice: “lo que falta en el análisis de Bourdieu es la noción de que la cultura es un proceso que tanto se estructura como se transforma”, en conclusión, Bourdieu se “limita a una versión de la dominación en la que el círculo de la reproducción parece irrompible” (Giroux, 1995, p. 131).

Sin embargo, aunque la escuela es una institución que responde a las demandas e intereses del Estado, también se encuentra instalada dentro de un espacio social con intereses y objetivos propios que son expresados en el currículo y en el diseño curricular. Es así que la escuela pasa a ser vista como un sitio donde se entrelazan las demandas del Estado como los intereses de un grupo o social; en otras palabras, la escuela para ser una institución constituida por “terrenos en debate en la formación de subjetividades, pero que el terreno está fuertemente cargado en favor de la cultura dominante” (Giroux, 1995, p. 95).

Por tanto, aunque un grupo social busque promover sus intereses particulares, la imposición Estatal –expresada en el currículo- homogeniza –o intenta hacerlo- cualquier diferencia de género, étnica o social que no se acople a los estándares dominantes (Achilli, 2001, p. 61). Empero, la escuela no se limita a ser una institución reproductora de conductas morales, valores,

de la ideología dominante o un espacio de socialización, sino que también es un espacio político involucrado en la construcción y control de discurso, significado y subjetividades. Es decir, en la escuela se construye la identidad de los alumnos, es un espacio donde existe la posibilidad de crear una autonomía y resistencia frente al control dominante Giroux (1995, p.71-72).

La identidad, pasa a ser entonces un elemento clave al estudiar la escuela pues aborda el cómo se construye el “Yo”, el “Nosotros” y el “Otro” dentro de esta institución en medio de la relación de resistencia y dominancia entre el Estado y los sujetos que asisten a la escuela. De esta manera, la identidad es un “proceso de construcción en el que los individuos se van definiendo a sí mismos en estrecha interacción simbólica con otras personas” (Larrain, 2013, p.32), que no solo ocurre dentro de la escuela, sino que sucede dentro de otros espacios como el hogar, el trabajo, el grupo de amigos, etc.

Por otro lado, existe una visión distinta que mira a la identidad como un elemento estático, e inamovible, esta postura es el esencialismo que consiste en atribuir cierta esencia o identidad particular de acuerdo al lugar de origen de la persona, catalogando tales características como innatas del sujeto o culturalmente heredadas, sin pensar que pueden tratarse de construcciones sociales donde participan múltiples sujetos con diferentes antecedentes culturales (Turino, 1992, pág. 442). Dicho de otro modo, el esencialismo ignora la capacidad de agencia del sujeto para construir su identidad cultural de forma dialéctica (Bourdieu, 1977) y utiliza supuestos de la forma de vida “natural” (Turino, 1992, pág. 443) de algunos grupos humanos, tal visión puede llegar a ser vista como biológica y heredable (Viweswaran, 1998), por lo que niega cualquier posibilidad de cambio cultural.

Además, la visión esencialista se ha centrado –principalmente- en grupos indígenas y negros que han sido marginados, excluidos o subalternizados con el fin de señalar pensamientos, prácticas y comportamientos bajo el concepto de “ancestrales” y de calificarlos como inmutables (Quiroga, 1999, pág. 129). Esto sucede porque se busca moldear a los sujetos de acuerdo la identidad ideal que se tiene de ellos. Por ende, el esencialismo postula una correspondencia determinante entre la identidad y la forma de comportarse de las personas (Brubaker & Frederick, 2005). Como ejemplo, de acuerdo a esta perspectiva si un sujeto pertenece a la cultura X entonces deberá comportarse y pensar de acuerdo a los estereotipos que se tenían de sus ancestros, marcando así

“nociones fuertes de límite y homogeneidad entre los miembros y, al mismo tiempo, una marcada distinción de los no miembros, lo que determina un límite claro entre el adentro y el afuera” (Rivero & Martínez, 2016, pág. 116).

Según Ranciere (2009) esta selección de caracteres comunes para un grupo que lo distinguen de los demás es conocida como el reparto de lo sensible. El reparto de lo sensible señala tiempos, espacios y actividades para un grupo de sujetos subalternos que no tienen la capacidad ni el poder de decisión sobre su actuar. Por ejemplo, pedirle a un joven que siga las normas ancestrales de su grupo étnico es una forma de repartir lo sensible porque se le indica que en determinados tiempos, espacios y actividades debe comportarse de una manera impuesta por otros sobre sí mismo.

El reparto de lo sensible busca que los juicios a priori –previos a la experiencia- sean interpretados o sentidos de un modo específico. Es decir, no solo imponen lo que debe hacer el sujeto, sino también la forma en que debe sentirse e interpretar eventos específicos antes de experimentarlos. Tal obra política intenta controlar lo visible y lo invisible de la persona, antes, durante y después de un acto social.

Es así que determinadas prácticas sociales solo son entendidas por ciertos sujetos seleccionados y no por todo el mundo. Para ejemplificar, las danzas rituales o ritos de paso de un grupo étnico supuestamente solo son entendidas por aquellos a quienes se les transmitió los códigos culturales indicados para eso. Tal perspectiva, busca sostener la visión esencialista, y fortalecer la idea que los grupos étnicos solo puede ser entendidos dentro de sí mismos, mientras que son un misterio para los demás. Lo exótico y la incapacidad de diálogo o transmisión cultural con los Otros distintos, ocasiona el aislamiento de un grupo.

A pesar de ello, como se expuso anteriormente, dado a que la escuela no se limita a ser una institución reproductora y que es un espacio político donde se construye la identidad; se puede decir que cada alumno posee la agencia de construir su propia identidad y de dar significados a diferentes elementos que poseen al contactarse con otros sujetos con identidades distintas; es decir la identidad es construida cuando existe una relación de alteridad (Ringuelet & Rey, 2013, p.1). Por tanto, tal como explica Larrain (2003) la identidad es definida como:

... la capacidad de considerarse a uno mismo como objeto y en ese proceso ir construyendo una narrativa sobre sí mismo. Pero esta capacidad sólo se adquiere en un proceso de relaciones sociales mediadas por los símbolos. La identidad es un proyecto simbólico que el individuo va construyendo. Los materiales simbólicos con los cuales se construye ese proyecto son adquiridos en la interacción con otros. (p.32)

Asimismo, la construcción de la identidad no es predecible ni semejante en los sujetos. Aunque se viva en la misma comunidad, se asista a la misma escuela, o incluso se pertenezca a la misma familia, la identidad varía de un sujeto a otro. Incluso, puede darse el caso que un sujeto incorpore elementos culturales contradictorios o radicalmente distintos, lo cual da paso a la formación de identidades colectivas.

Torres (1991) ejemplifica esta situación con múltiples casos de mujeres latinas en los Estados Unidos, quienes experimentan la no-pertenencia a ningún grupo en específico o no se sienten identificadas con una categoría establecida ya que sus mundos son distintos y sus identidades son construidas con base en la mezcla de varios elementos provenientes de distintos grupos culturales.

Es decir, las identidades de estas mujeres muestran –una vez más- que la identidad no es estática y añaden que los elementos que un sujeto incorpora a su identidad no necesariamente son encasillados; sino que existe la posibilidad de cambiarlos en el futuro o de poseer aspectos heterogéneos al mismo tiempo. Por ejemplo, se puede poseer una identidad de latina, de gringa y de africana al mismo tiempo y simultáneamente no pertenecer completamente a ninguna de estas categorías. Como el poema de Aurora y Rosario Morales citado en Torres (1991, p. 284) dice:

I am not African.

African waters the roots of my tree, but I can not return.

I am not Taina...

Taíno is in me, but there is no way back.

I am not European, though I have dreamt of those cities...

Europe lives in me but I have no home there...

We are new.

They gave us life, kept us going,

Brought us to where we are.

Born at a crossroads.

Come, lay that dishcloth down. Eat, dear, eat.

History made us.

We will not eat ourselves up inside any more.

And we are whole.

Igualmente, según Larrain (2003, p.32-35) en el proceso de construcción de la identidad existen tres elementos componentes: 1) la existencia de una categoría colectiva que hace referencia a un grupo con el que se comparten ciertas características (Ej. Grupos étnicos o categorías raciales), 2) las posesiones materiales a las cuales se tiene acceso (Ej. Ropa de marca o autos de lujo) y 3) la opinión de los “Otros” cercanos o importantes que tiene el sujeto. (Ej. La opinión que un padre tiene sobre su hijo).

Entonces algunas piezas de la identidad son hechas mediante la participación de toda la comunidad educativa (padres, alumnos y profesores). Por ejemplo, un estudiante podría identificarse como blanco, estudiante, pobre, perteneciente a la comuna X, etc. Todos estos rasgos pueden cambiar de acuerdo a sus relaciones con otros. Por tanto, la educación informal – que ocurre fuera de la escuela- involucra a la comunidad y el grupo étnico o social en donde se encuentra inserto el alumno y participa en la construcción de la identidad del alumno.

Por otro lado, contemporáneamente al hablar sobre comunidad en América del Sur, Rivera Cusicanqui (2010) niega que la comunidad o la vida comunitaria sea un elemento del pasado que sobrevive como una herencia cultural. Ella sostiene que la comunidad es actual y parte de la modernidad, y que el Estado utiliza al concepto de comunidad como una forma de exotizar al mundo indígena y de anclarlo al pasado, desligando así su papel como agente en la modernidad. Es así que el concepto de comunidad hace referencia a la vida campesina, indígena y rural “como una imagen utópica que refleja como un espejo invertido aquello que está siendo negado por la

expansión de las relaciones de mercado” (Liceaga, 2013, pág. 81), una realidad distinta a la de la sociedad consumista y capitalista, un rechazo a la propuesta neoliberal de mercantilización y acumulación.

Con otra perspectiva, Wenger indica que la característica principal de una comunidad radica en la congregación de sujetos que aprenden –intencionalmente o no- sobre un tema en común. Por ejemplo, “a tribe learning to survive, a band of artists seeking new forms of expression, a group of engineers working on similar problems, a clique of pupils defining their identity in the school...” (Wenger, 2011, p. 1). La forma en que se puede distinguir a una comunidad de práctica es a través de tres características: 1) El campo de interés, todos los miembros de una comunidad de práctica comparten una devoción o compromiso por aprender sobre un campo de interés común, aunque posean distintos niveles de experticia. Un sujeto puede pertenecer a una comunidad de práctica sin ser consciente de ello. 2) La comunidad, los miembros de una comunidad de práctica interactúan entre sí, discuten y aprenden unos de otros. Pese a sus diferencias identitarias, tienen encuentros establecidos cuando para aprender y enseñar recíprocamente. 3) La práctica, los miembros de una comunidad de práctica producen un repertorio de herramientas, historias, experiencias, respuestas, etc.; es decir, una experiencia común. Con tales lineamientos propuestos por Wegner, una escuela es un espacio propicio para que se establezcan múltiples comunidades de práctica, entre todos quienes conforman la comunidad educativa, pero también es posible analizar las comunidades de práctica que se construyen con miembros externos a la institución.

Además de estos puntos de vista sobre comunidad, Socarrás (2004) menciona que la comunidad tiene la capacidad de crear un sentido de pertenencia en la identidad cultural de las personas y que este elemento se construye con base en las relaciones de cooperación y diálogo que entablan los sujetos, así como al compartir una historia común. Es decir, para Socarrás, los fenómenos políticos y culturales son también un elemento clave al momento de construir un sentido de pertenencia.

De igual forma, también existen otros referentes de pertenencia a un grupo social, como los grupos étnicos, según Bonfil Batalla (1988, p.4) un grupo étnico posee las siguientes características: 1) es capaz de reproducirse biológicamente, 2) los miembros reconocen tener un

origen común, 3) quienes pertenecen a él identifican a un “nosotros” deferente a los “otros” e interactúan con ellos, 4) se comparten elementos y rasgos culturales, como el idioma.

Según la antropología clásica, con autores como Malinowski o Tylor, el contacto interétnico fue descrito como la situación cuando diferentes pueblos mantienen un contacto constante “Ya sea por acciones de desplazamiento poblacional, por actividades comerciales o por necesidades de intercambio de bienes, los diferentes grupos han establecido relaciones donde la cultura de la cual son portadores se confronta con otra o con otras” (Gómez & Hernández, 2010, p. 14).

Sin embargo, Bonfil Batalla señala que el contacto interétnico también implica una relación donde se adoptan, defienden, imponen o enajenan elementos culturales entre dos grupos. Pérez (2013) resume que para Bonfil Batalla pueden darse los siguientes casos: 1) imposición, un grupo impone que otro adopte sus elementos culturales 2) enajenación, un grupo modifica aspectos particulares de los elementos culturales de otro 3) resistencia, un grupo mantiene sus rasgos culturales propios frente a un intento de dominación 4) innovación y apropiación, un grupo se apropia de un elemento cultural externo y lo incorpora como suyo.

Del mismo modo, Lotman (1996) sugiere que el contacto interétnico implica la existencia de zonas alejadas al núcleo cultural, donde los habitantes se encuentran con Otros diferentes y traducen los códigos culturales ajenos de acuerdo a los códigos de su propio grupo, con el fin de entenderse mutuamente. Estos espacios de encuentro entre Otros son denominados como fronteras semióticas¹ y es aquí donde el contacto interétnico conlleva un sentido constructivista para cada etnia o como lo dice Restrepo (2004) “etnicidad o etnia en singular no existen. Lo que han existido son etnicidades en plural, con puntos de emergencia, sentidos, dispersiones y trayectorias específicas, siendo las etnias su efecto de superficie” (p.31). Si se piensa en los individuos miembros de estos grupos étnicos, comprendemos que su identidad se encuentra bajo un constante proceso de construcción y que no es un estado fijo e inalterable de cada grupo.

Además de esto, Bonfil Batalla también propone un acercamiento político y cree que cuando se intenta poseer un Estado descolonizador que toma en cuenta a cada grupo étnico, es necesario que estos grupos posean un control cultural, es decir, es necesaria la libertad de decidir sobre los

¹ A diferencia del concepto de frontera planteado por F. Barth, las fronteras semióticas de Lotman son espacios de diálogo y de mezcla de códigos culturales, más no de diferenciación y distanciamiento.

elementos culturales que se posee y dejar de lado los elementos impuestos o enajenados (Bonfil, 1982, p. 134).

La situación en torno al contacto interétnico ha sido abordada principalmente por una propuesta multiculturalista. El término multiculturalidad hace referencia a la convivencia de múltiples culturas en un espacio, pero no ahonda más allá en el tipo de relación que existen entre los distintos grupos. Este concepto también ha sido denominado como interculturalidad vertical (Espinosa, 2014) o como interculturalidad conservadora (Krainer, & Guerra 2016) dado a que es una propuesta que se limita a describir una situación y que mantiene una mirada hegemónica y vertical.

En otras palabras, el multiculturalismo propone un proyecto que busca “superar la xenofobia y el racismo y promover la tolerancia frente a las diferencias culturales y lingüísticas” (López, 2000, p.11) así como evitar la creación de guetos y fomentar los valores de la tolerancia, el respeto y la convivencia (Hidalgo, 2005). Es así que la multiculturalidad busca una imagen más diversa del imaginario social de nacionalidad, pero sin la necesidad de cambiar las posibles situaciones de inequidad que se encuentran en la sociedad (Rivero & Martínez, 2016, pág. 114).

La multiculturalidad sigue la forma de operar de los proyectos de desarrollo y de las políticas educativas del Estado; es decir, únicamente resalta elementos folklóricos –o llamativos- de las culturas y crea “espectáculos” con base en las tradiciones y festividades de un grupo étnico (Espinosa, 2014, p.456) con los fines de crear un sentido de pertenencia al Estado nación, mantener una visión estereotipada de los grupos étnicos y de asimilarlos o integrarlos al sistema hegemónico (Espinosa, 2014, p.455).

Debido a que la multiculturalidad no cuestiona a la desigualdad social ni el racismo y que fomenta una mirada folklórica del Otro, se le ha cuestionado que retoma una visión esencialista de las culturas (Dietz, 2007, p.541) e incluso se la ha catalogado como sinónimo del racismo elegante (Kaprow, 1996, pág. 168) ya que idealiza el pasado de los pueblos étnicos e indica que los problemas actuales se deben a causa de la “civilización”. De igual forma, Katlmeier (2007, p. 209) señala que el multiculturalismo promueve la discriminación y racismo que sufren las “minorías” ya que al dar derechos y recursos especiales se empeora la situación de

discriminación y fomenta el odio y envidia en otros círculos sociales, mientras que se difunde la ilusión de igualdad (Viaña, 2010 p.13).

Por otro lado, otra postura con respecto a las relaciones interétnicas es la de la interculturalidad, este concepto varía según el país y contexto en donde es utilizado, Krainer y Guerra (2016) señalan que la interculturalidad ha sido entendida desde dos perspectivas principalmente. La primera, llamada funcional por Walsh (2009) o conservadora según Viaña (2010), consiste en promover el diálogo, la coexistencia y la tolerancia, pero no toma en cuenta las relaciones asimétricas y de opresión existentes dentro del contexto social.

Un ejemplo es la definición dada por Hidalgo (2005, p.78) para quien la interculturalidad se refiere a una relación y un intercambio que tiene como fin el enriquecimiento mutuo entre dos o más culturas, ambos grupos se comunican para ser comprendidos por el otro, quien recíprocamente, valora el conocimiento aprendido en un marco de igualdad, esta definición muestra ideas de tolerancia más no de cambio social.

Además, Cevallos (2017) menciona que otra diferencia entre la multiculturalidad y la interculturalidad es la relación que mantienen con la realidad, mientras que la primera sirve como descripción de una situación real donde existe un contacto interétnico, la segunda se plantea como objetivo o plan para enfrentar a la primera. En otras palabras, podemos decir que la diferencia entre la interculturalidad y la multiculturalidad se muestra en que la segunda sólo menciona que existen diferencias entre distintos grupos étnicos, pero no entiende al encuentro como una oportunidad de diálogo y discusión, sino como un momento de tolerancia y demarcación de fronteras (Hidalgo, 2005, p. 78), mientras que la interculturalidad se abre al intercambio.

Se podría decir que la interculturalidad crítica mantiene la capacidad de elección y autonomía mientras que la multiculturalidad -así como la interculturalidad conservadora- tiene como objetivo la asimilación de los grupos étnicos al Estado, sirve “como tecnología de gobierno de la alteridad: como un programa que define la manera en que deberán comportarse quienes son pensados como los otros de la nación” (Rojas citado en Altmann, 2017, p. 33).

Al mismo tiempo, la sinonimia entre interculturalidad y multiculturalidad se utiliza principalmente en Europa, donde no se busca un aprendizaje recíproco entre culturas, o la construcción de identidades múltiples ni la adopción de otros tipos de conocimientos porque se quiere:

“...superar la xenofobia y el racismo y promover la tolerancia frente a las diferencias culturales y lingüísticas. Persigue también, y desde la educación, transformar las prácticas de las aulas y escuelas estadounidenses así como el imaginario social de la nación, aunque sin necesariamente cuestionar sus bases. Esta propuesta apuesta también al aprendizaje de idiomas extranjeros por parte de los anglohablantes, de manera que, a través del conocimiento de un idioma extranjero, penetren otros mundos y otras formas de leer la realidad.” (López, 2000, p.11)

Contrariamente, la interculturalidad también porta un enfoque crítico y promueve el diálogo entre grupos étnicos, pero impulsa procesos y transformación social, con el fin de construir una sociedad equitativa y libre de exclusión a causa de la identidad étnica. Además de esto el cambio social que se persigue pretende garantizar el acceso al poder de los varios grupos étnicos y el control de sus recursos, así como la libre construcción de sus identidades.

Además, Krainer y Guerra (2016) también señalan que la interculturalidad crítica también es vista como un proyecto político que busca redistribuir el poder y la riqueza, así como reconocer la cultura pero que sigue siendo un concepto en construcción y que existe un problema al entender pues “su definición depende del punto de vista desde el cual se mire y será diferente para un mestizo, para un indígena, para el Estado, etc.” (Krainer y Guerra, 2016, p. 23).

La educación intercultural surge como una alternativa a la escolarización, mira la posibilidad de elección en el individuo y aunque el sujeto está insertado dentro de una dinámica social particular posee la capacidad de autoconstruirse, adoptar o defender sus elementos culturales y construir una identidad étnica fuera del marco de la dominación. Frecuentemente se utiliza a la interculturalidad como una forma de disfraz para un discurso multicultural, en tales casos se habla de una interculturalidad conservadora (Viaña, 2010) o funcional (Walsh, 2009) porque consiste en promover el diálogo, la coexistencia y la tolerancia, pero no toma en cuenta las relaciones asimétricas y de opresión existentes dentro del contexto social.

La relación que mantiene la interculturalidad con la educación –o transmisión cultural- y la escuela es definida como intraculturalidad (Walsh, 2009) ya que es el proceso donde el sujeto aprende sobre su identidad étnica mientras se encuentra dentro de una comunidad y comienza a construir su propia identidad particular, al mismo tiempo que identifica a los Otros en su entorno. Es en este momento donde un sujeto comienza a experimentar identidades múltiples y a pertenecer o identificarse con diversos grupos culturales.

Según Walsh (2009), la intraculturalidad puede ser entendida de dos formas; en la primera se piensa que el aprendizaje y el fortalecimiento identitario étnico es un paso previo –y necesario- a la escolarización del individuo, pero tal visión corre el riesgo de caer en el esencialismo o en el etnocentrismo; es decir, tal postura puede encasillar al sujeto en un tipo de identidad fija y de oposición al Otro. La segunda mirada de la intraculturalidad sostiene que es un proceso simultáneo a la escolarización, mientras que la interculturalidad entrecruza el aprendizaje del yo y del nosotros con el del Otro y desde el otro, así como las destrezas –o habitus- (Illescas,2006) necesarios para pertenecer a un grupo étnico y una comunidad.

CAPÍTULO 1: LA INTERCULTURALIDAD SEGÚN LOS DOCUMENTOS OFICIALES

Este capítulo explica el significado de interculturalidad de acuerdo a la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI), al currículo oficial del Ministerio de Educación (MINEDUC), al currículo intercultural bilingüe y al plan educativo institucional (PEI) del Centro Educativo Comunitario “Por la Paz” (CECIB “Por la Paz”). Todos estos elementos apuntan a mostrar que desde el Estado y los documentos oficiales se muestra a la interculturalidad como un proyecto nacional, un logro del Estado que tiene como fin conseguir una educación inclusiva, que busca la convivencia y la asimilación al Estado, mientras que limita lo interétnico al aspecto de lo bilingüe y a una identidad esencialista. De igual forma, el análisis del currículo nacional del 2016 analiza el plan estatal de construcción identitaria y comunidad escolar, que se diferencian a los aspectos comunitarios e identitarios previamente existentes en las comunidades. Este análisis también concluye que el currículo intercultural bilingüe de la nacionalidad Kichwa imita la dinámica intracultural en lugar de promover una educación intercultural.

1.1 E pluribus unum, et tunc reverterentur ad multa

En el recuento histórico de reformas presente en el currículo nacional de Educación, se empieza con el primera modificación curricular del año 1996 y se explica que tal acción se enfocó en organizar los contenidos obligatorios de cada año de acuerdo a las destrezas fundamentales que se buscaban desarrollar en cada estudiante, pero como lo aclara el MINEDUC, esta propuesta no contaba con una forma clara de evaluar a los alumnos o indicadores de rendimiento; mientras que tampoco existía una clara estructuración entre las actividades obligatorias y destrezas fundamentales.

La segunda reforma que se menciona ocurrió en el año 2009 cuando -con miras a ejecutar lo dicho en la constitución ecuatoriana- se creó una comisión especial, presidida por el asambleísta César Rodríguez, el 16 de septiembre de 2009. Según el recuento histórico tal iniciativa tenía como fin crear una propuesta educativa intercultural bilingüe y así poseer un currículo nacional intercultural. Curiosamente, desde 1988, ya existía un sistema de educación intercultural regido por la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB) que había propuesto

modificaciones al sistema educativo nacional. Empero, desde el 16 de diciembre de 2009 hasta el 11 de enero de 2011, la asamblea nacional comenzó a debatir sobre la LOEI, donde se subscribió a la DINEIB a la Subsecretaría del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (SUBSEIB), restándole así su autonomía de funcionamiento y adjudicando el control del sistema de educación intercultural bilingüe al MINEDUC.

El actual currículo que rige en el Ecuador fue publicado en el año 2016, donde se menciona que ha sido reformulado tomando en cuenta la experiencia de los docentes ecuatorianos y al comparar el currículo pasado con los currículos de otros países. Tal documento también presenta un recuento histórico sobre el currículo ecuatoriano, pero no menciona al DINEIB como exgerente del sistema educativo intercultural bilingüe, ni su carácter independiente y descentralizado, ni cómo fue absorbido por la LOEI en el año 2011.

Dada la importancia de la LOEI como punto clave que integró-absorbió al sistema de educación intercultural bilingüe al MINEDUC y sirvió como fundamento para contar con un currículo nacional intercultural, es necesario describir lo sucedido en los debates y votación previos a la aprobación de la LOEI, así como la forma en que se definió a la interculturalidad en este proceso según los asambleístas y la comisión especial que formuló el proyecto de ley.

La comisión designada para preparar el proyecto de LOEI, resolvió reconocer al Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (Acta 021, p. 17) y garantizar el respeto a las identidades, así como del plurilingüismo. Asimismo, se consideró que el *sumak kawsay* –o buen vivir- solo era alcanzable mediante la educación y que la educación debía buscar el cambio, entendido como “la potencia del individuo para armonizar su libertad y su responsabilidad” (Acta 021, p. 19).

Es decir, llegar a ser buenos ciudadanos ecuatorianos (Acta 021, p. 101) que acoplen su comportamiento a las normas sociales y a lo que el Estado define como buen vivir, “la materia prima es el ser humano, la meta es que ese ser se integre a su cultura, que se apropie de sus conocimientos, habilidades y valores que le permitirán interactuar en sociedad, en pleno ejercicio de su humanidad” (Fadul, Salomón, Acta 021, p.48).

El plan de educación propone también dejar atrás la educación denigrante de las épocas pasadas y de fomentar el desarrollo –de la cultura, de la persona, de la personalidad, de la identidad social-, el cambio, la producción, mientras se fortalece la educación bilingüe intercultural (Acta 021, p.52) para que en el futuro “los pueblos y las nacionalidades nuevamente emprendamos en el desarrollo de la ciencia y la tecnología” (Acta 078, p.63) Se menciona así que la LOEI también representa el paso del pensamiento único hacia el pensamiento diverso (Acta 021, p. 24).

Asimismo, el aspecto bilingüe antecede a la perspectiva educativa intercultural en múltiples ocasiones (Acta 021, p. 22, p.47; Acta 078, p. 64, p. 137) y hasta se menciona que “en esta ley se ha integrado la ley intercultural para que se enseñe de acuerdo al idioma de cada uno de nuestros pueblos y de nuestras nacionalidades para recuperar nuestra cultura y nuestra fuerza ancestral” (Tomalá, Xavier, Acta 021, p. 32), mostrando así al idioma como la esencia de la cultura ancestral, “aquí no hemos venido a defender personas, venimos a defender catorce lenguas indígenas que es la esencia de ser de la educación intercultural bilingüe” (Murillo, Marco; Acta 078, p.105).

Otro aspecto presente en el debate es asemejar a la propuesta de educación intercultural bilingüe con la de educación inclusiva o educación para todos, con lo cual la identidad étnica se convierte en uno de los tantos elementos ya que:

... es una propuesta de inclusión educativa de niños y niñas con capacidades especiales o como dice siempre María Cristina, con discapacidades [...] queremos fundamentalmente que nuestros hijos o nuestros nietos vayan a una escuela donde vayan a ser respetados, sean negros, indios, cholos, sean homosexuales o no sean, eso es lo que queremos, ese es el derecho que exigimos... (Calle, María Augusta, Acta 021, p.146)

Asimismo, la educación intercultural es vista como una propuesta de la no violencia. Se mira que la LOEI tiene como objetivo crear una cultura de paz, una utopía (Acta 021, p.120) de “la equidad, la inclusión, la construcción de ciudadanía y la convivencia social armónica, la integración social, nacional latinoamericana y mundial” (Verduga, Mary. Acta 0.21, p.50). Se

menciona también que la LOEI es una forma de terminar con la educación de subordinación, pero siempre y cuando se mantengan las guías y normativas estatales; en lugar de basarse en las propuestas comunitarias y entablar un diálogo equitativo como lo propone la interculturalidad crítica.

Durante los debates entre assembleístas, varias veces se cuestiona quién es el autor (o entidad autora) de la propuesta de educación intercultural bilingüe. En primer lugar, el assembleísta Gerónimo Yantalema (Acta 021, p. 83-86), recalca que la educación intercultural bilingüe es un logro del movimiento indígena, una lucha (Acta 021, p.127; Acta, 078, p. 63, p. 65) decolonizadora que reclama justicia y derecho por todas las injusticias vividas anteriormente y que la LOEI debe respetar este logro. Él también señala que el MINEDUC integra al sistema de educación intercultural bilingüe porque desea apropiarse del mismo y de invisibilizar al proceso llevado por el movimiento indígena (Acta 078, p. 66, p. 107) y aunque se “quieren dar subsecretarías, direcciones, pero si no tenemos competencia, no tiene ningún sentido que siga existiendo la educación intercultural bilingüe, pero aquello es responsabilidad eminentemente de esta Asamblea Nacional, la exterminación de la educación intercultural bilingüe” (Chugchilán, Manuel, Acta 078, p.79).

En segundo lugar, el assembleísta Jorge Escala, sostiene que la educación intercultural bilingüe entró en debate en la asamblea, a través de la LOEI, “siete días después que la Unión Nacional de Educadores luego del victorioso paro de la UNE presentará su proyecto de Ley de Educación Intercultural con participación social...” (Escala, Jorge; Acta 078, p. 124); es decir, la LOEI es debatida gracias al esfuerzo y la lucha de la UNE antes que del movimiento indígena. Mientras que, en tercer lugar, se mira a la interculturalidad como un logro estatal representado en la constitución del 2008.

Finalmente, después de los debates se vota a favor de la LOEI y de la integración del SUBSEIB al MINEDUC. De tal manera la educación intercultural bilingüe pasa a formar parte del sistema nacional de educación y la interculturalidad es definida por los assembleístas como “la coexistencia e interacción equitativa, que fomenta la unidad en la diversidad, la valoración mutua entre las personas, nacionalidades y pueblos en el contexto nacional e internacional” (Acta 078-

B, transcripción de la LOEI, leída por el secretario, p. 136), marcando así una postura multiculturalista de tolerancia y que deja a un lado la perspectiva de igualdad en la diferencia –o de diálogo equitativo entre sujetos diferentes- y la posibilidad de no llegar a un acuerdo, pero de aceptar que el Otro es distinto.

Del mismo modo, la LOEI garantiza la igualdad de oportunidades a “comunidades, pueblos, nacionalidades y grupos con necesidades educativas especiales y desarrolla una ética de la inclusión con medidas de acción afirmativa y una cultura escolar incluyente en la teoría y la práctica con base en la equidad, erradicando toda forma de discriminación” (Acta 078-B, transcripción de la LOEI, leída por el secretario, p. 81). Esta descripción paraleliza al objetivo de la educación intercultural con el de la educación inclusiva.

La LOEI también sostiene que el alumno es libre de elegir, construir y desarrollar su propia identidad cultural, mientras que el sistema de educación intercultural bilingüe (SEIB) pasa a tener como enfoque netamente a las comunas, comunidades, pueblos y nacionalidades ancestrales; con el fin de fortalecer a la plurinacionalidad y a interculturalidad que busca un Buen Vivir (Acta 078-B, transcripción de la LOEI, leída por el secretario, p. 136).

Ya durante los debates (Acta 078, p.67) sobre la LOEI, Luis Contento habló en nombre de la el presidente de la ECUARUNARI y mencionó que era necesario permitir a cada comunidad y pueblo definir sus propios contenidos y metodología. No sería sino hasta el 23 de febrero de 2017, cinco años después de la aprobación de la LOEI, que el acuerdo Ministerial Nro. MINEDUC-MINEDUC-2017-00017-A, separara al currículo nacional en dos ya que se publicaron múltiples currículos interculturales bilingües diseñados de acuerdo a las particularidades culturales de cada nacionalidad. Como se menciona en la página web del MINEDUC (2018), estos currículos interculturales bilingües fueron diseñados con base en el currículo nacional del año 2016 y el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB).

Es decir, hoy en día se cuenta con 14 currículos interculturales bilingües –uno por cada nacionalidad- los cuales se encuentran divididos en cinco unidades integradas de aprendizaje: 1)

Educación Infantil Familiar Comunitaria (EIFC), 2) Inserción a los Procesos Semióticos (IPS), 3) Fortalecimiento Cognitivo, Afectivo y Psicomotriz (FCAP), 4) Desarrollo de Destrezas y Técnicas de Estudio (DDTE) y 5) Proceso de Aprendizaje Investigativo (PAI).

PLAN DE ESTUDIOS DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA INTERCULTURAL BILINGÜE											
PROCESOS DE EIB		IPS	FCAP			DDTE			PAI		
UNIDAD DE APRENDIZAJE		11-15	16-21	22-27	28-33	34-40	41-47	48-54	55-61	62-68	69-75
GRADOS		1o	2o	3o	4o	5o	6o	7o	8o	9o	10o
SUBNIVELES		PREPARATORIA	ELEMENTAL			MEDIA			SUPERIOR		
ÁREAS	ASIGNATURAS										
Lengua y Literatura	Lengua y Literatura de la Nacionalidad	Unidades Integradas (por Ámbitos de Aprendizaje) 33 Horas	Unidades de Aprendizaje Integrado 30 Horas	Unidades de Aprendizaje Integrado 30 Horas	Unidades de Aprendizaje Integrado 30 Horas						5
	Lengua y Literatura Castellana										5
Matemática	Matemática y Etnomatemática										6
Ciencias Naturales	Ciencias Naturales y Etnociencia										4
Ciencias Sociales	Estudios Sociales y Etnohistoria										4
Educación Cultural y Artística	Educación Cultural y Artística										2
Educación Física	Educación Física Intercultural										3
Lengua Extranjera	Inglés										3
Proyectos Escolares		2	2	2	2	2					
Total		35	35	35	35	35					

Se considera como etnos a los conocimientos propios de los pueblos y nacionalidades en relación a cada asignatura de estudio.

Ilustración 1 Tabla extraída del Ministerio de Educación del Ecuador (2017, p.3)

Según el MINEDUC, el contar con un currículo especializado para cada nacionalidad le permite orientar la práctica pedagógica en todos los CECIB “en función de las características lingüísticas, culturales, históricas de cada nacionalidad indígena del país permitiendo al Estado contar con

más y mejores herramientas para cumplir con la obligación de garantizar una educación intercultural bilingüe, adecuada para los pueblos y las nacionalidades” (Ministerio de Educación del Ecuador, 2018).

Todos los contenidos presentes en el currículo también toman en cuenta el conocimiento previo que trae un estudiante para con base en ellos re-crear los saberes ancestrales, siempre y cuando se respete a “su feminidad y masculinidad, sus identidades, cualidades y preferencias” (Ministerio de Educación del Ecuador, 2017, pág. 16). Por esto mismo es que se propone que generalmente los contenidos tienen una visión global compleja y que la EIB permite transformarlos en contenidos sencillos, prácticas y útiles.

Además, los conocimientos esenciales que construyen el contenido se centran en cuatro armonizadores de saberes “1) Vida, tierra y territorio; 2) Vida familiar, comunitaria y social; 3) Cosmovisión y pensamiento; y, 4) Ciencia, tecnología y producción”. Para el MINEDUC estos elementos son importantes porque: “Las nacionalidades y pueblos indígenas requieren fortalecer sus saberes y conocimientos, su cultura, su lengua, su historia. Estos elementos deben estar presentes en los procesos de aprendizaje para garantizar la valoración y conservación de lo expuesto” (Ministerio de Educación del Ecuador, 2017, pág. 17).

Asimismo, el MINEDUC (2018) afirma que tal acuerdo se alinea a la intencionalidad del currículo por conformar un Estado Plurinacional, una sociedad intercultural y seguir los objetivos del Buen Vivir y fortalecer un Estado plurinacional e intercultural “a partir de la transformación de los procesos educativos, en tanto constituyen un eje fundamental para lograr la equidad social, económica, productiva, a favor de la democratización de la sociedad” (Ministerio de Educación del Ecuador, 2018).

Sin embargo, el crear un currículo para cada nacionalidad demuestra que para el MINEDUC un CECIB está compuesto –en su mayoría o totalidad- por una sola nacionalidad. No se menciona la posibilidad de un CECIB donde asistan dos o más nacionalidades, así como tampoco se especifica el procedimiento en caso de contar con un gran número de alumnos mestizos.

El querer darle un currículo a cada nacionalidad también se encaja dentro de la propuesta multiculturalista en lugar de la interculturalista porque mantiene los límites existentes entre una nacionalidad y el resto del mundo. También podría tratarse de un caso de intraculturalidad, pues promueve el aprendizaje del grupo étnico al que pertenece el niño, sobre la posibilidad de aprender sobre Otros y de modificar la forma en que construye su identidad.

1.2 El currículo nacional oficial

Actualmente sigue vigente la versión curricular del 2016, como se mencionó anteriormente este documento fue diseñado con base en las experiencias de docentes y a la comparación con los currículos de otros países, además se muestra una breve recopilación histórica del currículo que omite la integración del DINEIB a la SUSEIB y fue creado para ser adaptado “de acuerdo a las especificidades culturales y peculiaridades propias de la región, provincia, cantón o comunidad de las diversas Instituciones Educativas” (Ministerio de Educación de Ecuador, 2016, p.5) así como a las distintas necesidades educativas especiales (NEE) que podría tener un alumno.

Con el fin de no repetir lo anteriormente dicho, en este apartado se analizan los perfiles de salida presentes en el currículo para la educación básica, la descripción de las áreas integradas, los retos –para la educación- reconocidos por el currículo y las concepciones de interculturalidad que se tienen.

Una gran preocupación del currículo es responder ante el abrumante contenido disponible, gracias a las nuevas tecnologías, la fácil conexión con diferentes puntos de vista económicos y culturales y el fenómeno de globalización. Asimismo, los cambios en los modelos familiares, la emigración, la superpoblación, el calentamiento de la Tierra, el racismo, las nuevas fuentes de empleo y el cuidado del medio ambiente desafían surgen como problemáticas que necesitan de una respuesta y de ser abordados por el currículo nacional (Ministerio de Educación de Ecuador, 2016, p.13). Sin embargo, el currículo reconoce que la solución no es incrementar los objetivos deseables que se espera alcanzar, se sabe que no es posible abarcar todos los contenidos por lo cual el diseño curricular deberá seleccionar qué objetivos son los más útiles para el estudiante dentro de su contexto particular, como de los diferentes ritmos de aprendizaje.

De acuerdo al MINEDUC, la forma de responder ante estos retos invita a repensar la clase de ciudadanos que se quiere formar en las aulas, por lo cual se busca seleccionar y preservar los elementos básicos –entendidos como aquellos que permiten la equidad y cohesión social (Ministerio de Educación de Ecuador, 2016, p.25)- del patrimonio cultural y social del Ecuador para así “favorecer la convivencia y la construcción de una sociedad dinámica, innovadora, emprendedora y articulada con sólidos vínculos sociales, complementando unidad y diversidad, equidad y excelencia” (Ministerio de Educación de Ecuador, 2016, p.22). Dicho de otro modo, se busca formar ciudadanos que se integren a la sociedad, aporten al sistema económico actual y convivan en tolerancia; es decir, un acercamiento a formar una sociedad multiculturalista.

En el currículo nacional se reconoce que un análisis pedagógico –de documentos y experiencias educativas- muestra que las áreas integradas dan cuenta de “una integración débil y difícil de llevar a la práctica por los docentes, ya que los contenidos (y en algunos casos los objetivos y los criterios de evaluación) se dividen por ámbitos o disciplinas” (Ministerio de Educación de Ecuador, 2016, p.47), puesto que lo más apropiado es un enfoque interdisciplinario que vincule formas de expresión y lenguajes artísticos con ámbitos de ciencia y tecnología; mas no una aproximación de áreas integradas que agrupe múltiples ciencias y disciplinas e intente abarcarlas a todas.

El currículo nacional agrupa a los contenidos y unidades dentro de áreas de conocimiento, tales grupos son:

ÁREAS DE CONOCIMIENTO	ASIGNATURAS PARA EGB	ASIGNATURAS PARA BGU
Lengua y Literatura	Lengua y Literatura	Lengua y Literatura
Lengua Extranjera	Inglés	Inglés
Matemática	Matemática	Matemática
Ciencias Naturales	Ciencias Naturales	Química Biología Física
Ciencias Sociales	Estudios Sociales	Historia Filosofía Educación para la Ciudadanía
Educación Física	Educación Física	Educación Física
Educación Cultural y Artística	Educación Cultural y Artística	Educación Cultural y Artística
Interdisciplinar	-	Emprendimiento y Gestión

Tabla extraída del Ministerio de Educación del Ecuador, 2016, p.9

Como se puede observar, los contenidos de educación cultural se enlazan con las expresiones artísticas y, por ejemplo, en caso de lo interdisciplinar se juntará a lo cultural-artístico con las ciencias naturales o lo cultural-artístico con las matemáticas. El que el aprendizaje intracultural está ligado a lo artístico o folklórico, sirve como un método para resaltar los diacríticos culturales que el multiculturalismo fomenta; no se espera que un centro educativo diferente a los CECIB relacione los contenidos de las disciplinas con otros conocimientos culturales –percepción del yo, del otro y de la naturaleza- salvo el caso de que sea a través de expresiones artísticas.

Tal y como lo menciona el currículo, el área de conocimiento de educación cultural y artística está formada por dos partes, la primera incluye a modalidades artísticas audiovisuales como “las artes visuales, la música, el teatro, la expresión corporal y la danza, la fotografía, el cine y otras” (Ministerio de Educación de Ecuador, 2016, p.47) y la segunda formada por el componente cultural expresado en “la gastronomía, la lengua, las creencias, los valores o los símbolos; además de espacios patrimoniales y una inmensa variedad de elementos que conforman lo que se

conoce como patrimonio inmaterial” (Ministerio de Educación de Ecuador, 2016, p.47); aquí se cita a la UNESCO y se menciona que los inmaterial hace referencia a tradiciones o expresiones vivas heredadas y transmitidas, espectáculos y prácticas relaciones a la naturaleza y el universo así como saberes y técnicas vinculados a la artesanía. Siempre se vincula a lo cultural a lo palpable, físico, que puede ser llamativo o espectacular; no se mencionan los conocimientos que no están directamente a algo visual.

De la misma manera, se espera que con esta área del conocimiento los estudiantes aprendan a apreciar y expresar artísticamente, con el propósito de representar sus esperanzas en un futuro mejor, ideal “que ayuden a imaginar lo que todavía no es, pero será posible a través de un proyecto al que llamamos vida” (Ministerio de Educación, 2016, p. 46); no se espera que reclamen o protesten activamente por un cambio social, sino que solamente expresen sus sueños y deseos por un mundo diferente.

Además, contrariamente a lo que se espera, las expresiones culturales y artísticas no son pensadas en vincular al estudiante con la comunidad externa al centro educativo. Precisamente porque no se han pensado en los CECIB ubicados en zonas con diversas culturas y el Ministerio espera que la población homogénea de una comunidad aislada tenga un solo tipo de expresiones culturales y artísticas. Tal presunción lleva a que la comunidad educativa se convierta en una comunidad a puerta cerrada, diferente la del resto de la comuna y que responde a los lineamientos planteados por el Estado, expresados en el currículo nacional.

Por otro lado, y retomando el tema de los aprendizajes básicos, en el actual currículo se mencionan dos tipos de aprendizajes básicos: 1) Aprendizajes básicos imprescindibles y 2) Aprendizajes básicos deseables. Los primeros tienen como objetivo asegurar la equidad de las personas y sirven como herramienta imprescindible para el desarrollo personal y social de la persona y así construir un plan de vida personal y profesional ligado al Buen Vivir (Ministerio de Educación del Ecuador, 2016, p. 27), estos conocimientos también aseguran que la persona no será excluida y deben ser adquiridos en momentos específicos o podrían ser difícilmente alcanzables en momentos posteriores.

Por ejemplo, el aprendizaje básico imprescindible para el área de educación cultural y estética ECA.3.2.18. es: “Interpretar bailes y canciones relacionados con alguna fiesta de especial relevancia para la comunidad” (Ministerio de Educación, 2016, p. 585). Por otro lado, aunque los aprendizajes básicos deseables ayudan a la formación del estudiante, no condicionan drásticamente el plan de vida de la persona y pueden ser retomados en estancias futuras, como el aprendizaje deseable ECA.3.2.16. “Participar activamente en el montaje de alguna fiesta de especial relevancia para la comunidad, como el carnaval o las fiestas del Sol y la Luna” (Ministerio de Educación, 2016, p.585). Los aprendizajes básicos imprescindibles se centran en que el estudiante imite y acople las tradiciones pre-existentes y los deseables abarcan a la creación e interpretación propia del alumno. Es decir, se da más relevancia a mantener las prácticas del pasado, mientras que se deja en segundo plano las invenciones e iniciativas de las nuevas generaciones.

Además de los aprendizajes básicos, el currículo también contiene a los objetivos integradores, los cuales apuntan a formar el perfil de salida del bachillerato general unificado, desde la educación general básica preparatoria hasta la educación general básica media. Dicho de otro modo, estos objetivos dan los lineamientos del ideal que se espera de los alumnos una vez que terminan su período escolar. En el currículo se indica que los objetivos integradores son:

Objetivos integradores de subnivel		
Educación General Básica Preparatoria	Educación General Básica Elemental	Educación General Básica Media
OI.1.7. Expresar ideas, sentimientos y emociones con el fin de comunicarse a través del lenguaje oral, artístico, corporal y escrito —con sus propios códigos— autorregulando su expresión y utilizando la experiencia personal.	OI.2.7. Comunicarse en forma efectiva a través del lenguaje artístico, corporal, oral y escrito, con los códigos adecuados, manteniendo pautas básicas de comunicación y enriqueciendo sus producciones con recursos multimedia.	OI.3.7. Desarrollar una comunicación responsable, basada en hábitos autónomos de consumo y producción artística, científica y literaria, demostrando respeto a la diversidad de mensajes, lenguajes y variedades lingüísticas.
OI.1.8. Establecer relaciones, reflexionar y ubicarse en el tiempo y en el espacio en la realización de tareas cotidianas, avanzando hacia niveles más complejos de razonamiento.	OI.2.8. Construir hábitos de organización en sus tareas y actividades cotidianas, proponiendo razonamientos lógicos y críticos.	OI.3.8. Mejorar los hábitos de organización en su trabajo y sus acciones, a partir de una postura reflexiva y autocrítica y una actitud de escucha activa, interés y receptividad, en la resolución de los problemas que se le presentan.
OI.1.9. Asumir con responsabilidad compromisos sencillos relacionados con actividades de su vida diaria, procurando relaciones empáticas con sus pares y adultos cercanos.	OI.2.9. Desarrollar responsabilidad social a través del trabajo equitativo y del intercambio de ideas, identificando derechos y deberes en función del bien personal y común.	OI.3.9. Proceder con respeto a la diversidad del patrimonio natural y social, interactuando en procesos de creación colectiva que fortalezcan la cultura de solidaridad.
OI.1.10. Identificar las manifestaciones culturales, costumbres y tradiciones de su entorno próximo, valorándolas como propias.	OI.2.10. Apreciar los conocimientos ancestrales, lugares, cualidades y valores humanos que contribuyen a la construcción de la identidad nacional, estableciendo vínculos de respeto y promoción de derechos humanos universales.	OI.3.10. Mantener una actitud de observación, indagación y escucha que le permita conocer y valorar la diversidad cultural del país enriquecida por la migración, a través del uso de diferentes fuentes de información.
OI.1.11. Representar ideas, sentimientos y emociones de manera libre y espontánea, a través de la experimentación de diferentes prácticas corporales, musicales y comunicativas, demostrando respeto por sí mismo y por las demás personas.	OI.2.11. Expresar ideas a partir de la reflexión constructiva sobre sí mismo y sus experiencias, mediante creaciones artísticas y prácticas corporales propias de su entorno cultural.	OI.3.11. Desarrollar prácticas corporales y artísticas, individuales y colectivas, orientadas al disfrute, como medios expresivos y de mejora del estado físico y emocional.
OI.1.12. Reconocer la importancia de establecer acuerdos colectivos en el ámbito de la actividad grupal, basados en el respeto a las diferencias individuales, en el contexto de las prácticas corporales y artísticas.	OI.2.12. Demostrar una actitud cooperativa y colaborativa en la participación en trabajos de grupo, de acuerdo a pautas construidas colectivamente y la valoración de las ideas propias y las de los demás.	OI.3.12. Promover la participación activa en el contexto del trabajo grupal y la armonización de criterios que trasciendan la generación de ideas para llegar a modificar procesos que respondan a las necesidades propias y de los demás y que conviertan cualquier práctica en segura y placentera.

2Tabla extraída de Ministerio de Educación del Ecuador, 2016, p. 32

El subnivel de Educación General Básica Preparatoria, está diseñado para los alumnos de 5 a 6 años, es un grado único donde se espera que los estudiantes desarrollen sus destrezas cognitivas y se preparen para los futuros niveles, aquí el área de conocimiento cultural y artística, como la

de educación física son secundarias, pero se espera que los alumnos pueden expresarse de forma, oral, escrita y artística y que asuman costumbres y tradiciones cercanas como propias.

El aspecto intercultural no es mencionado en este subnivel y el asumir las expresiones culturales-artísticas próximas como propias, hace referencia a que los estudiantes incorporen los eventos celebrados dentro de la institución como suyos, más se deja a un lado lo celebrado afuera de la escuela o en el entorno próximo social de los alumnos en sus hogares.

En el período de educación general básica elemental, se afianza y fortalecen las relaciones que el alumno mantiene dentro de la comunidad educativa y aprende sobre sus derechos y responsabilidades individuales. Se trabaja para que el joven identifique su casa, la escuela y su parroquia; además el profesor tiene como objetivo fomentar la escritura y que sus estudiantes se acerquen “a la cultura escrita y a la de las diferentes lenguas originarias del Ecuador” (Ministerio de Educación del Ecuador, 2016, p. 382), al igual que en el período previo se utilizan las expresiones artísticas-culturales y se enseña sobre el ciclo vital y la relación entre la agricultura con los astros.

Además de esto, los objetivos integradores señalan que el alumno ya no solo se asocia a las prácticas culturales-artísticas de la comunidad educativa, sino que comienza a expresarse a través de las mismas en grupo y comienza a relacionarse con otros según lo establece el centro educativo –o el currículo-. Al mismo tiempo, la interculturalidad sigue sin ser mencionada y al hablar sobre el ciclo de la vida o matemáticas, no se mencionan distintos acercamientos que la interculturalidad ofrece hacia estos temas.

Debido a los intereses de la investigación, este análisis solo toma en cuenta hasta el subnivel de la educación general básica media, donde se quiere que el alumno reconozca la importancia de la diversidad cultural del Ecuador y que incorpore cualidades literarias para expresarse de mejor forma en el plano artístico expresado en teatro, música, etc.; mientras incorpora dentro de sí los conceptos de democracia y derechos humanos al mismo tiempo que aprende y reconoce sobre los acontecimientos mundiales .

En este período se menciona por primera vez a la interculturalidad diciendo que “el estudiante vincula los objetivos del Buen Vivir con la recreación, el ocio y el deporte valorando los espacios de confianza, respeto y colaboración en las prácticas corporales, diferenciando y apreciando las características interculturales, y apropiándose de su cultura” (Ministerio de Educación del Ecuador, 2016, p. 576); es decir, se relaciona a la interculturalidad con el respeto del espacio de los demás y la apropiación de la cultura, no se explica la libre elección y construcción de la que se hablaba en la LOEI y se asume que finalmente se pertenece a la comunidad educativa y la identidad cultural que este grupo sostiene.

En resumen, el currículo nacional, los perfiles de salida y aprendizajes básicos que allí se mencionan son de vital importancia ya que reflejan el plan multiculturalista del Estado y los aspectos que son considerados como necesarios para ser ciudadanos funcionales, apegados a los diacríticos culturales y a una comunidad educativa esencialista distinta, ya que no se considera la posibilidad de centros educativos con poblaciones heterogéneas o en fronteras semióticas. Debido a esto se desconoce el presente de las comunas y de las construcciones identitarias de los jóvenes; en los aprendizajes básicos se refleja a este ciudadano cultural-artístico que se acopla al sistema y expresa su deseo por un futuro diferente pero no pone en marcha una iniciativa por un verdadero cambio; se forma un sujeto miembro de la comunidad educativa pero ajeno a la comunidad externa de la institución escolar.

1.3 El currículo intercultural bilingüe para la nacionalidad Kichwa

Dado al acuerdo ministerial Nro. MINEDUC-MINEDUC-2017-00017-A, que rediseñó el currículo nacional de acuerdo a cada nacionalidad presente en el Ecuador, uno de los currículos existentes es el currículo intercultural bilingüe para la nacionalidad Kichwa, en este apartado se pueden encontrar aprendizajes básicos y perfiles de salida particulares que –en teoría- fueron pensados para garantizar la incorporación de los alumnos de los CECIB de la nacionalidad Kichwa. Según el MINEDUC (2017), una de las diferencias entre el currículo nacional y los currículos de EIB consiste en que los segundos buscan el dominio de aprendizajes en lugar de destrezas de desempeño.

Para el MINEDUC (2017) los dominios se entienden como “la capacidad de aplicar a la realidad los conocimientos adquiridos y poder explicarlos” (p.5). A su vez, un dominio se construye por la habilidad, el conocimiento, la profundidad del conocimiento y el contexto de aprendizaje en que se encuentra el alumno. El currículo de EIB incluye contenidos obligatorios, con objetivos claros que “permiten satisfacer las necesidades educativas de los educandos en sus contextos socioculturales” (Ministerio de Educación del Ecuador, 2017, pág. 14).

En otras palabras, a través de los dominios se espera formar al alumno de acuerdo a los ideales que se tiene de una nacionalidad y por este motivo es que se incluyen perfiles de salida para cada una de las unidades de aprendizaje según lo cual se espera que el estudiante se desenvuelva en el medio social de su nacionalidad. Como señala el MINEDUC (2017) se pretende “adquirir los dominios de sus identidades culturales, de sus lenguas ancestrales, así como el aprendizaje de los valores y principios de los pueblos y nacionalidades” (p.5).

Tal propuesta crea un individuo idealizado, capaz de cumplir con todos los perfiles esperados en cada unidad y aunque fomenta una intraculturalidad –basada en ideales- por parte del Estado, no toma en cuenta la diversidad y el diálogo interétnico e intercultural que se encuentra en múltiples CECIB en la Sierra ecuatoriana; del mismo modo, brinda parámetros de evaluación y comparación basados en un sujeto idealizado. Por otro lado, en el currículo de EIB para la nacionalidad Kichwa se realiza un recuento histórico de la trayectoria de la EIB y se menciona que: “La Educación Intercultural Bilingüe nace en el cantón Cayambe, provincia de Pichincha en la década de los cuarenta bajo el sueño visionario y libertario de Dolores Cacuango” (Ministerio de Educación del Ecuador, 2017). Es así que en este recuento histórico se sostiene que los primeros centros educativos bilingües impulsados por Dolores Cacuango ya eran parte de la EIB.

Contrariamente a tal postura, otros autores como Krainer y Guerra (2016) señalan que en un inicio se trataba de una educación bilingüe de transición, que buscaba asimilar a la población kichwa hablante al sistema hegemónico, pero no se trataba de una educación intercultural, la cual no fue reconocida como tal sino hasta finales del siglo XX gracias a los movimientos indígenas y el establecimiento de la Dirección Nacional de Educación Indígena Intercultural Bilingüe (DINEIB), en 1988 (Ministerio de Educación del Ecuador, 2017).

Además de esto –inexplicablemente- el recuento histórico termina en el año 2005 al describir la participación de ONGs internacionales en el desarrollo de la EIB en el Ecuador: “2003, el Proyecto de Mejoramiento de la Calidad de Educación Básica Intercultural Bilingüe de la Nacionalidad Kichwa Andina, con el apoyo de CARE Internacional y Apliquemos el MOSEIB en la Amazonía-AMEIBA, en el año 2005 con el apoyo de UNICEF” (Ministerio de Educación del Ecuador, 2017, pág. 8) y deja un vacío donde no se mencionan a los años recientes.

El período omitido en este texto incluye sucesos importantes, como la absorción del DINEIB al MINEDUC, el acople del MOSEIB al currículo nacional y el cierre de la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas “Amawtay wasi”. La falta de estos hechos no es accidental, sino que respalda un plan de asimilación de la EIB al plan gubernamental, así como la invisibilización de una apropiación por parte del Estado de las iniciativas subalternas.

En esta historia tampoco se mencionan los motivos por los cuales Dolores Cacuango protestó en pos de una educación bilingüe, promovió la construcción de escuelas bilingües y la represión que sufrió por parte de los hacendados (González, 2015), la historia dada por el MINEDUC idealiza el pasado del movimiento indígena y da la imagen de que la EIB siempre contó con el apoyo del Estado, pero deja de un lado la transformación política que busca la interculturalidad crítica y se enfoca en la convivencia multicultural, la cultura de paz y la educación inclusiva.

Tal situación se repite al hablar sobre la historia de las modificaciones curriculares en el país (Ministerio de Educación del Ecuador, 2017) porque se señala que los aportes del DINEIB terminan en el año 2007 y luego –abruptamente- se salta a la actualidad y se indica que el actual currículo de EIB tiene una visión “intercultural” y es dado por la Autoridad Educativa Nacional, siguiendo directrices nacionales y estándares de calidad.

Cabe preguntarse ¿por qué cesan los aportes del DINEIB después del año 2007? Parece claro que la ausencia de los debates sostenidos en torno a la LOEI y la resolución de absorber a la DINEIB bajo la SUBSEIB, sirven como forma para contar una historia estatista o historia del Estado. Es así que el Estado puede asimilar a la EIB y obviar a las comunidades heterogéneas de zonas urbanas, causando la desconexión de la comunidad educativa con el resto de la comunidad y

creando un aislamiento de los CECIB con la realidad, la contemporaneidad y el diálogo intercultural.

Asimismo, un juicio esencialista presente en el currículo es la justificación teórica que el MINEDUC (2017) da para el uso de áreas integradas en el currículo de EIB, el cual está fundamentado en que en el mundo indígena no existe fragmentación y que el conocimiento se encuentra ligado a “los ciclos vivenciales: vital, astral, ecológico y festivo” (p. 10), además sirven para el desarrollo del conocimiento, el dominio de los aprendizajes y en que la interculturalidad científica sirve como la “interrelación de saberes y conocimientos” (Ministerio de Educación del Ecuador, 2017, pág. 11), es así que se espera empezar con la intraculturalidad antes de pasar a lo global, multiculturalidad. Además de esto, se sostiene que las áreas integradas permiten el aprendizaje social de las lenguas, implica reforzar la lengua materna –el kichwa-, que es hablado cotidianamente, a través de la lectura y la escritura.

Dicho de otro modo, estas cinco bases teóricas presumen que el alumno es indígena y de la nacionalidad kichwa, vive en un entorno donde solo se habla kichwa y el castellano es su segunda lengua, tiene un seguimiento –por parte del CECIB- de su desarrollo desde tempranas edades y que se encuentra desconectado del conocimiento global, pero antes de acceder a este campo debe pasar por un proceso intracultural.

La inconsistencia que se encuentra en esta justificación es -como ya se mencionó anteriormente- en el currículo nacional del 2016 se especifica que pedagógicamente las áreas integradas no son una buena herramienta educativa ya que muestran una mala integración y dificultan la práctica docente, así como la evaluación de los estudiantes. El querer justificar a las áreas integradas como un elemento del conocimiento integral ancestral, no solo resulta perjudicial para el alumno y el maestro, también muestra que hay un enfoque esencialista que va en contra de la propuesta de educación intercultural bilingüe.

De igual forma, la situación ideal donde todos los alumnos hablan kichwa no es real en sectores peri-urbanos donde la diversidad es una realidad, y muchos alumnos desconocen aquellos conocimientos que supuestamente ya deberían dominar. En el CECIB “Por la Paz” varios

maestros corroboraron lo dicho por el currículo nacional del 2016 al expresar que no entienden cómo es que el MINEDUC espera trabajar los contenidos de las materias en las áreas integradas. Tal falla recae en las propuestas esencialistas del MINEDUC porque no especifica prácticas pedagógicas concretas y espera que los docentes utilicen prácticas ancestrales de enseñanza. Por tal motivo, una de las educadoras comenta que “todavía no existe la suficiente capacitación para entender cómo es que funcionan o cómo dirigir las” (Comunicación personal, octubre 30, 2017), y es así que los docentes han optado por regresar al sistema anterior y mantener la división entre materias o de incluir el uso del kichwa durante algunas sesiones.

Además de esto, la separación entre el currículo para los CECIB de la nacionalidad kichwa y el currículo nacional obstaculiza la aplicación de las áreas integradas. Tal observación se expresa en el siguiente fragmento:

Verás, las áreas integradas sí son importantes porque vamos vinculando y haciendo el...continuo crecimiento, pero cuando se lo lleva desde el inicio ¿sí? Y que haya la misma secuencia luego... porque si tú empiezas, haces áreas integradas y al término del colegio perdimos, de nada nos sirve... Si no hay secuencia no hay futuro... Y el colegio es eso, unos piensan de una manera, otros de otra manera y llegarán los niños y será diferente... pero bueno con las mallas curriculares se podría decir que se puede articular pero no es así porque un grupo tiene que convivir y vivir en el mismo sitio para saber qué falencias hay en el grupo, qué materias hay más en desequilibrio, qué es lo que no entienden y cómo debemos llegar... pero si están diferentes maestros no, vamos a estar hablando diferentes idiomas y más que todo, cuando yo digo que son materias articuladas hay que presentar mucho material y tener grupos pequeños de 15 de 12 para llegar a atenderlos personalmente y saber qué falencias hay... pero grupos grandes 40 , 45 no porque no puedes llegar a todos... y tengo que reforzarlo... pero después se acaba eso porque tienes que sobrevivir al Occidente y más determina una nota que el conocimiento en la cabeza... porque hay muchos niños que son aquí verbales, ¿sí? Razonan todo, pero si ya los pones a escribir les da fastidio, ¿sí? (Conversación personal, diciembre 27, 2017)

En otras palabras, es muy probable que los niños que se educan en un CECIB continúen sus estudios superiores y de bachillerato en centros educativos que sigan el currículo nacional y que no se preocupan por rescatar elementos culturales o promover la interculturalidad. No existe una verdadera educación intercultural porque no existe la intención de tener un Estado Plurinacional, se continúa la división entre el currículo nacional y los currículos de EIB, no se puede hablar de interculturalidad crítica porque no hay un esfuerzo por construir un plan que abarque a todo el Ecuador y las instituciones educativas, sino que se continúa separando unos centros de otros.

Otro aspecto que el currículo de EIB (Ministerio de Educación del Ecuador, 2017) sostiene es el rol que los CECIB deben mantener con respecto a la Educación Infantil Familiar Comunitaria (EIFC), tal proceso va “desde la formación de la pareja, embarazo, parto, atención y desarrollo del niño hasta los cinco años de edad”. En este período se describe la educación no formal que recibe el niño o paidocenos, es decir, todas las posibles fuentes de aprendizaje que influyen en la construcción identitaria del niño o la niña. El centro educativo debe ser concordante con la educación que recibe el alumno y fomentar los elementos culturales y lingüísticos de la familia y la comunidad que rodea al educando.

Tal propuesta resulta difícil –si acaso imposible- cuando se desconoce los antecedentes que se mencionan aquí, como la formación de la pareja o el embarazo, además presupone la existencia de una pareja, la pertenencia a una comunidad homogénea y referentes culturales semejantes. Situación que no se ajusta a la realidad, en especial en un espacio urbano, y en donde tampoco se habla una sola lengua materna.

Durante el primer grado de los alumnos, cuando tienen de 5 a 6 años, de forma similar al currículo nacional se busca una Inserción a los Procesos Semióticos (IPS) y se tiene como fin mejorar su motricidad gruesa y fina desarrollar la oralidad con el fin de abordar “el manejo de los códigos de lectura y escritura en lengua de las nacionalidades, matemática y el conocimiento del entorno comunitario, así como el contacto y aprecio de la naturaleza, la Pachamama” (Ministerio de Educación del Ecuador, 2017, pág. 18), también se espera que el niño aprenda a identificar sus sentimientos, emociones y las partes del cuerpo.

Al igual que en el currículo nacional, aquí no se menciona a la interculturalidad y se enfoca en un proceso de intraculturalidad con la comunidad educativa, se espera que un alumno indígena y no mestizo que maneje una lengua diferente al español, utilice ese idioma en su diario vivir y para relacionarse con el resto de personas que lo rodean.

El equivalente al subnivel de educación básica elemental descrito en el currículo nacional es nombrado como Fortalecimiento Cognitivo, Afectivo y Psicomotriz (FCAP), de igual forma aquí también se espera que el niño domine los códigos de lectura, escritura y matemática; con la diferencia de que debe ser en su lengua materna mientras que el castellano oral es tomado como segunda lengua. Si bien en el currículo nacional se expresaba que el alumno debe conocer el ciclo agroecológico, se pide que el alumno de un CECIB domine tal calendario y lo relacione con las festividades de su nacionalidad.

Finalmente, el subnivel de educación general básica media pasa a ser nombrada como de Desarrollo de Destrezas y Técnicas de Estudio (DDTE), en esta etapa se busca potenciar su gusto por el estudio y la investigación, así como afianzar las expresiones culturales y tecnologías propias de su cultura. Tales objetivos apuntan a la intraculturalidad, en especial por aprender y afianzar la cultura de uno mismo, pero no de dialogar con Otros distintos.

Dicho de otro modo, mientras que en el currículo nacional se forma a los estudiantes para que se identifiquen y formen parte de la comunidad educativa como un ente cerrado y multicultural, en la propuesta del currículo intercultural kichwa se quiere establecer un aprendizaje intracultural que mantenga a los alumnos dentro de sus comunidades y que no exista una verdadera construcción de la identidad étnica libre. El punto que ambos currículos tienen en común es el de formar al alumno para que aprenda a expresarse artísticamente como un medio para transmitir sus reclamos, ideas y pensamientos.

De acuerdo al currículo de EIB se exponen diferentes perfiles que sirvan para evaluar al alumno y permitir su promoción o no. A continuación se muestran un resumen de los perfiles estudiantes hasta el séptimo grado, los cuales a su vez cuentan con un eje transversal de cuatro valores:

Justicia, innovación, solidaridad e interculturalidad y bilingüismo, tal valor –de interculturalidad y bilingüismo- no se encuentra presente en el currículo nacional ecuatoriano.

	EIFC	IPS	PAI
Justicia	1) Aprendemos a desarrollarnos como personas con identidad y personalidad propias a partir del diálogo vivencial cotidiano con los demás: familia, comunidad, etc.	1)Desarrollamos progresivamente independencia, seguridad, autoestima, confianza y respeto hacia nosotros y los demás con autonomía y la mediación de los adultos.	1)Contextualizamos la realidad ecuatoriana, a través de su ubicación y comprensión dentro del proceso histórico latinoamericano y mundial, para entender sus procesos de dependencia y liberación, históricos y contemporáneos.
	2) Seguimos instrucciones y mandatos racionales y éticos que tiendan a alcanzar el bienestar común.	2)Respetamos normas de convivencia comunitaria, tiempos y espacios.	2)Valoramos los principios que rigen en la Nacionalidad con respecto a la transparencia y la interrelación con los demás.
	3)Respetamos y valoramos la equidad de género en el tratamiento entre niñas y niños.	3)Cuidamos las pertenencias personales, familiares y de la comunidad.	3)Comprendemos la dinámica individuo-sociedad, por medio del análisis de las relaciones entre las personas, los acontecimientos, procesos históricos y geográficos en el espacio-tiempo, a fin de analizar los patrones de cambio, permanencia y continuidad de los diferentes fenómenos sociales y sus consecuencias.
	4)Identificamos las principales características y diferencias que nos permite reconocernos como seres únicos e irrepetibles, dentro del proceso de construcción de nuestra identidad, generando niveles crecientes de confianza y seguridad.	4)Expresamos libremente nuestros sentimientos, deseos y sueños en función de alimentar nuestros vínculos familiares y comunitarios.	4)Valoramos, estimulamos y defendemos la práctica de las tradiciones orales, la lengua, la literatura y la cultura a la que pertenecemos, nuestra cosmovisión,

			saberes y conocimientos.
Innovación	1)Trabajamos y compartimos colectivamente en nuestras actividades lúdicas y de aprendizaje.	1)Desarrollamos nuestras capacidades creativas con libertad de expresión y creación, a través de diferentes manifestaciones.	1)Proponemos soluciones creativas a situaciones concretas de la realidad familiar, comunitaria, local, nacional y mundial.
	2)Deseamos conocer los elementos que componen el entorno en el que habitamos, sus relaciones y nuestras relaciones con ellos.	2)Fomentamos el desarrollo del pensamiento científico, por medio del incentivo de la curiosidad y la comprensión de fenómenos físicos sencillos.	2)Utilizamos los recursos tecnológicos para explorar y crear nuevos conocimientos.
	3)Expresamos con un lenguaje comprensible, pensamientos, sentimientos, emociones, acciones y otras prácticas utilizando la lengua materna.	3)Experimentamos con los miembros de la comunidad diferentes acciones motrices, expresivas y creativas.	3)Comunicamos nuestros conocimientos y sentimientos a través de nuestra lengua y del castellano, además de otras formas de expresión como la artística y corporal.
	4)Reconocemos y aplicamos nociones temporo-espaciales y lógicomatemáticas para solucionar situaciones cotidianas.	4)Desarrollamos el pensamiento lógicomatemático y geométrico, en la resolución de problemas del entorno.	4)Nos manejamos bajo criterios de razonamiento y reflexión para proponer soluciones adecuadas y generar nuevas inquietudes y retos.
Solidaridad	1)Interactuamos con empatía y solidaridad con los otros, con su entorno natural y social, practicamos normas para la convivencia armónica, respetando la diversidad cultural.	1)Reconocemos a los otros individuos como personas similares a nosotros pero no idénticas, valorando la igualdad en la diversidad.	1)Respetamos la diversidad de pensamiento y la existencia de grupos con características propias.

<p>2)Valoramos los signos y símbolos que nos identifican como pueblos originarios.</p>	<p>2)Demostramos actitudes de respeto y empatía en el goce de nuestros derechos y la puesta en práctica de nuestras obligaciones.</p>	<p>2)Formamos nuestra identidad personal y social auténtica a través de la comprensión y reconocimiento de nuestras raíces individuales, familiares, culturales, sociales; de los procesos históricos y los aportes culturales locales, regionales y globales, en función de ejercer una libertad y autonomía solidaria y comprometida con los otros.</p>
<p>3)Desarrollamos habilidades para compartir juegos e ideas, siendo perseverantes en lo que nos proponemos.</p>	<p>3)Ponemos en práctica hábitos de salud y seguridad orientados al cuidado de nosotros, de nuestros pares y del entorno natural.</p>	<p>3)Utilizamos la información, de manera escrita, verbal, simbólica, gráfica y/o tecnológica, mediante la aplicación de los conocimientos y el manejo organizado, responsable y honesto de las fuentes de datos y otras disciplinas, para entender las necesidades y potencialidades de nuestro país.</p>
<p>4)Reconocemos la importancia de la colaboración en actividades cotidianas.</p>	<p>4)Compartimos responsabilidades en las tareas asignadas tanto en casa como en el CECIB.</p>	<p>4)Participamos en espacios comunitarios, estudiantiles, juveniles que propicien el diálogo y la deliberación sobre situaciones locales y nacionales.</p>

Interculturalidad y bilingüismo	1)Interactuamos con respeto, equidad y empatía con niños y niñas de nuestro entorno y de otras culturas.	1)Valoramos y reivindicamos la existencia de diferentes grupos culturales, sus derechos y obligaciones, en la construcción de una sociedad intercultural.	1)Respetamos y valoramos nuestro patrimonio natural y cultural, tangible e intangible, así como el de los demás pueblos y nacionalidades, como resultado de la participación en procesos de investigación, observación y análisis de sus características.
	2)Expresamos, valoramos y defendemos nuestra cultura a través del arte y de toda manifestación del espíritu humano.	2)Fortalecemos nuestra identidad, con un sentido de pertenencia social, cultural y lingüística.	2)Valoramos la diversidad de conocimientos de las nacionalidades, la cultura popular y la académica para generar nuevos conocimientos.
	3)Aprendemos los códigos básicos de la lengua de nuestra nacionalidad.	3)Priorizamos el aprendizaje de nuestra lengua materna como herramienta de comunicación.	3)Desarrollamos la expresión oral y escrita como medio de comunicación desde la lengua de la nacionalidad.
	4)Reconocemos nuestro entorno y aprendemos a través de los conocimientos de nuestros ancestros, la familia y la comunidad.	4)Aplicamos nuestros propios conocimientos al cuidado de nuestra vida, del entorno y a la interpretación de los signos de la naturaleza.	4)Fomentamos la conservación y defensa de la madre naturaleza en su interrelación con el ser humano, contrarrestando el cambio climático y cualquier amenaza a todas las formas de vida del planeta.

12Tabla realizada con base en fragmentos extraídos del Currículo KICHWA 2017, p.43-49

Dentro de estos perfiles, los dominios en relación con el valor de la justicia mencionan que se debe mantener una relación de respeto hacia los demás, así como con las normas establecidas y las formas de relacionarse con los Otros. No se cuestionan el orden actual pero sí se promueve entenderlo, también se impulsa valorar las tradiciones orales, el conocimiento ancestral y el idioma de la nacionalidad. Igualmente, se incita a respetar la identidad de género entre niños y niñas.

Tales dominios siguen los lineamientos de una práctica multiculturalista pues, aunque se defiende al respeto y tolerancia, no se critica el orden social establecido –que puede causar exclusión- y tampoco se promueve la autocrítica ni la libertad del alumno por construir su identidad. También se sigue un papel intracultural expresado en el aprendizaje y defensa de elementos culturales que se consideran propios del alumno. Además, aunque se menciona el respeto a la identidad de género se mantiene la dualidad entre masculino y femenino, pero no se argumenta el porqué.

En segunda instancia, los dominios del valor de la innovación se centran en la capacidad de expresar pensamientos o sentimientos y de ofrecer soluciones a diferentes problemas sociales a través de expresiones creativas o artísticas y mediante el uso de la lengua materna. En este perfil se presupone que el estudiante utiliza una lengua indígena como lengua materna en lugar del castellano. Además, se deja a un lado toda actividad política y se limita al alumno a expresarse a través de expresiones artísticas. Tal mirada retoma el enfoque multiculturalista que se centra en el folklor porque mira en el arte –o lo llamativo- como la única forma a través de la cual puede encontrar soluciones sin crear un cambio social profundo.

En tercer lugar, el valor de la solidaridad vuelve a mencionar la búsqueda por una convivencia armónica y de respeto hacia otras culturas y formas de pensamiento. Asimismo, señala que un estudiante llega a tener una identidad cultural acorde a sus raíces individuales, culturales y sociales, el alumno también valora los elementos que lo identifican como parte de un pueblo originario y reconoce los límites y diferencias con otros grupos. Además, este alumno participa en mesas de diálogo con otros jóvenes que tiene como fin responder ante las necesidades del Ecuador y brindar soluciones.

Aquí podemos ver que este perfil de estudiante responde a las lógicas multiculturalistas porque se remarca el respeto a las diferencias y mantener símbolos –diacríticos- que identifican y diferencian a las nacionalidades indígenas; de igual forma se pide que el alumno se interese por los problemas y necesidades del Ecuador, pero no se le permite señalar nuevos problemas sino responder a los que son dados por el Estado.

Por otro lado, al mencionar que la identidad del alumno debe seguir la línea de sus raíces culturales se está hablando de una postura esencialista que encierra al niño en lo idealizado con respecto a sus ancestros y su forma de vida y no cuenta con la libertad de construir su identidad étnica que menciona la interculturalidad crítica.

En último lugar, el valor del interculturalismo y el bilingüismo, retoma la búsqueda por una vida en armonía y de respeto a todo tipo de conocimiento, así como el implantar el objetivo de construir una sociedad intercultural. Del mismo modo, este perfil estudiantil señala que un alumno expresa su cultura a través del arte, conserva y respeta su patrimonio tangible e intangible y habla, lee y escribe en la lengua materna de su nacionalidad mientras que sigue aprendiendo de sus ancestros, su familia y su comunidad.

Al analizar el último perfil, que no está presente en el currículo nacional, podemos volver a encontrar un carácter multiculturalista que se limita a las expresiones artísticas –folclóricas- y que, aunque se propone construir una sociedad intercultural en realidad, se está hablando de una multicultural que no piensa en un CECIB diverso con alumnos heterogéneos que no necesariamente pertenecen a la misma nacionalidad o que no se identifican con la nacionalidad de sus padres ni hablan la misma lengua que ellos.

1.4 El PEI del CECIB “Por la Paz”

Cumpliendo el art. 88 de la LOEI, el CECIB “Por la Paz” publica su PEI donde identifica como su visión promover la democracia, el respeto a la identidad cultural y el Sumak Kawsay mediante el fortalecimiento de la educación inclusiva y formativa de los estudiantes, para así llegar a tener “niños que resuelvan problemas de la vida cotidiana y enfrenten con creatividad los desafíos del futuro, siendo personas productivas para el desarrollo de nuestra patria” (CECIB “Por la Paz”, 2014, p.5).

Este fragmento indica la asociación que existe entre interculturalidad y educación inclusiva, llegando incluso a tener una visión intercultural absorbida por la propuesta de educación inclusiva, cosa que no es nueva, responde a los debates presentes en la LOEI y la forma en que se miraba a la identidad étnica como uno de los múltiples elementos de inclusión. Asimismo, se

repite el énfasis por formar ciudadanos productivos y con miras al desarrollo y que se expresen sus ideas a través de medios artísticos. Con respecto a la interculturalidad, en el PEI se indica que se busca una convivencia de paz y respeto; una propuesta que de igual forma tiene su antecedente en la LOEI, donde, aunque se menciona a la interculturalidad, en realidad se habla de multiculturalismo.

Asimismo, siguiendo lo postulado por el currículo nacional, se busca crear una cultura interna en la escuela, se fomenta el diálogo y se integran a los miembros de la comunidad educativa, mientras se precautela la integridad de sí misma, como de “sus bienes, recursos, valores culturales y patrimoniales del plantel” (CECIB “Por la Paz”, 2014, p.8). Es decir, como se analizó en el currículo nacional, se busca crear una cultura dentro del plantel educativo distinta a la de la comunidad externa.

Además de esto, en la misión del CECIB “Por la Paz” se menciona que el cuerpo docente se organiza e inspira en principios cristianos, lo cual no quiere decir que la educación dada no es laica, sino que sus principios son cristianos y se ajustan a los valores culturales de la comunidad educativa y son íntegros a la propuesta de EIB. Este elemento resalta como algo novedoso, ya que, en los debates previos a la LOEI, el currículo nacional y el currículo intercultural bilingüe de la nacionalidad Kichwa no se menciona los valores o motivación de los profesores –aunque sí se resalta el carácter laico de la educación- pero sí se acentúa que se debe impulsar el respeto y la convivencia.

En resumen, el PEI del CECIB “Por la Paz” replica la asociación que la LOEI hace entre educación inclusiva y educación intercultural, la creación de una cultura propia de la comunidad educativa que es diferente a la de los agentes externos y a formar estudiantes de la nacionalidad kichwa que incorporen los medios culturales y artísticos como medios de expresión, mientras se mantienen valores de carácter multiculturalista. El aspecto diferente de todos los otros documentos oficiales es el nombrar que los profesores trabajan guiados por principios cristianos de inclusión expresados en la cita: “Procura con diligencia presentarte a Dios aprobado, como obrero que no tiene de que avergonzarse que usa bien la palabra de verdad” 2Timoteo 2:15, una clara muestra de un aspecto cultural propio del pueblo Kitu-Kara de Llano Grande, pero obviado debido a las consideraciones esencialistas del Estado.

CAPÍTULO 2: EL CECIB “POR LA PAZ”

Ahora que ya se han revisado todos los documentos oficiales y se identificaron sus limitaciones y objetivos es necesario proceder con el análisis de las etnografías realizadas en el CECIB “Por la Paz”. El fin de estas observaciones fue comprender las prácticas que desarrolladas para apoyar al proyecto de educación intercultural bilingüe (EIB) propuesto por el Estado y la forma en que la EIB se inserta dentro de la comuna de Llano Grande, de la parroquia de Calderón, en la ciudad de Quito.

La mirada antropológica a las prácticas y discursos que se dan dentro del CECIB “Por la Paz” muestra que sus limitaciones y confusiones se asemejan a las presentadas por los assembleístas y funcionarios públicos que intervinieron en el proceso de construcción del proyecto de EIB. Además de estas conclusiones, también se puede ver que los estudiantes construyen identidades colectivas que se dan gracias al aprendizaje sobre el pueblo Kitu-Kara y la relación con la comuna de Llano Grande y que las prácticas inclusivas dentro del CECIB “Por la Paz” adaptan a la educación inclusiva a los parámetros culturales, situación que no fue prevista por el Estado.

Para comenzar se explica quiénes son los Kitu-Kara y su relación con la comuna de Llano Grande, luego se continúa con la historia del CECIB “Por la Paz” y se explica cómo es que llegó a optar por la interculturalidad en su proyecto educativo. Después, se mencionan a las prácticas docentes y la cotidianeidad para analizar a las prácticas y discursos interculturales dentro de la institución. Como punto final, se menciona la importante relación que existe en este plantel entre la educación intercultural y la educación inclusiva y cómo es que encaja en el plan educativo.

2.1 El grupo étnico Kitu-Kara y la Comuna de Llano Grande

Como lo indica el Consejo de Desarrollo de las Nacionalidades y Pueblos del Ecuador (CODENPE, 2001), el pueblo Kitu-Kara está integrado por alrededor de 80.000 habitantes pertenecientes a 64 comunidades de la Sierra Norte; en la provincia de Pichincha están divididas de la siguiente forma: 1) En el cantón Quito: En las parroquias de Nono, Pifo, Píntag, Tumbaco, Pomasqui, Calderón y Zámbara; y 2) En el cantón Mejía: En las parroquias Machachi, Alóag, Alausí, Cutuglahua, El Chaupi, Tambillo, Manuel Cornejo y Uyumbicho entre otras.

Llano Grande es reconocida como una de las comunas indígenas de la parroquia rural de Calderón. Aunque es considerada como una zona rural, la imagen de la parroquia es la de un sector urbano, llena de movimiento y conjuntos habitacionales privados. De acuerdo al último censo del INEC (2010), esta parroquia está conformado por 150,363 personas, un número extremadamente alto si se considera que en el segundo puesto se encuentra la parroquia de Conocoto con 80,931 habitantes. Desafortunadamente no se tiene estadísticas ni datos certeros sobre la población de Llano Grande pero la directiva comunal estima que la población ronda entre los 14,000 a 16,000 personas (Suquillo, 2016).

La historia del pueblo Kitu-Kara está atravesada por dos elementos fundamentales: la reconstrucción de la identidad indígena –o intraculturalidad- (Gómez, 2008) y la exclusión –por motivos étnicos- sufrida durante décadas (Swanson, 2005) en diferentes lugares como, por ejemplo, las escuelas. Estos dos puntos son importantes porque las comunas afectadas por la exclusión emprendieron una lucha por su reconocimiento y recuperación de su identidad étnica. Un logro de este proceso es el reconocimiento oficial de los Kitu-Kara como un pueblo indígena de la nacionalidad Kichwa en el año 2004.

En otras palabras, el pueblo Kitu-Kara se fortalece y emprende su reconstrucción identitaria cuando un grupo de “comunidades y parroquias ancestrales de Quito [...] herederos de tradiciones, tierras, conocimientos, y que nunca supieron de su pertenencia a un pueblo, y que ese pueblo tenía una extensión territorial” (Quijia et al., 2006: 1) se juntaron para enfrentarse a la discriminación sufrida y para aceptar que sus prácticas culturales provienen de una misma fuente y herencia, que es nombrada como Kitu-Kara.

Como lo menciona Alicia Gómez, directora CECIB de Cotacollao (14, diciembre, 2017): “[...] yo le encontraré Kitu-Kara en lo que es la zona del Ilaló, ¿no cierto? Yo le encuentro Kitu-Kara acá. ¿Por qué? Porque lo que hemos hecho es replegarnos, ¿lejos de dónde? Del centro de Quito”. El proceso intracultural de recuperación y fortalecimiento de la identidad Kitu-Kara es actual y es evidenciable dentro de la comuna de Llano Grande, la cual se auto-reconoce como la auténtica raíz Kitu-Kara. Por ejemplo, se menciona que: "usted está en el centro del Ecuador en el corazón de la patria del mando gubernamental nosotros somos los vivientes originarios con

raíces mucho antes que las cusqueñas y de las del Tahuantinsuyo eso es Llano Grande" (Entrevista a Enrique Tasiguano, 24 noviembre, 2016).

Según Alberto Suquillo, expresidente de la comuna, las urbanizaciones comienzan a llegar a partir del año 1979. Las nuevas edificaciones se localizaron cerca de la Panamericana Norte, beneficiándose de los caminos abiertos por el trabajo comunitario. Algunas de las consecuencias de la construcción de condominios, fue la gran cantidad de personas con distintas identidades étnicas que llegaron a la comuna y una gran división interna, ya que actualmente existen diferentes casas comunales para cada urbanización, las cuales no mantienen relación con el grupo indígena ni con su organización. La lista de condominios es larga, entre ellos destacan Parque alegre, Casa Tuya, Los Laureles, Carmen I, Carmen II y Guadalajara porque son las más habitadas y cuentan con las casas comunales más grandes.

Además de esto, en Llano Grande, la migración tuvo un fuerte impacto en la comuna pues muchas personas y familias enteras migraron a Madrid, España. Este fenómeno es parte de un proceso largo que se remonta a los años 1960 y que se fortaleció a medida que pasaba el tiempo y se acentuaba la caída del sucre. La historia oral local menciona que la primera persona en migrar a España fue una señorita que trabajó para españoles, como personal de aseo y viajó a Madrid con ellos. Ella se llevó a una sobrina suya y la sobrina comenzó a llevar a sus hermanos y así surgió un efecto migratorio en cadena que abarcó a toda la comunidad, donde una persona viajaba y luego invitaba a sus familiares.

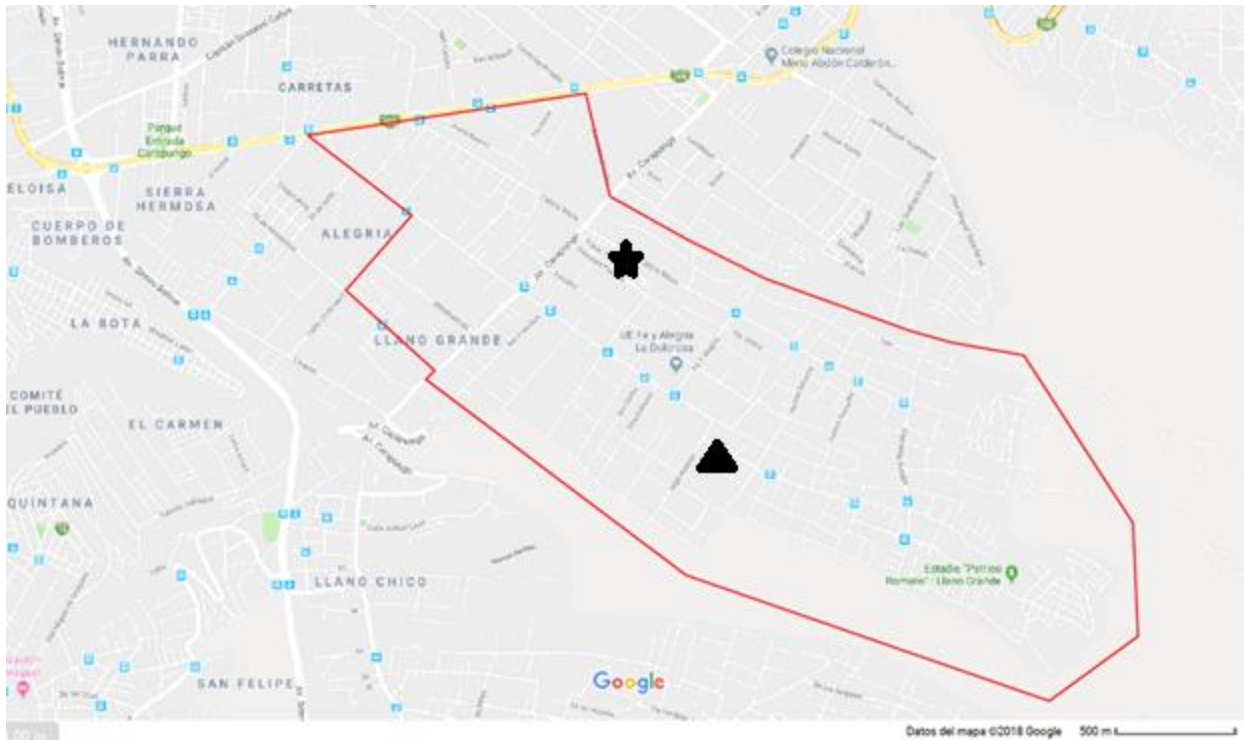
Una muestra del impacto migratorio en la comuna se retrata en la reproducción de los equipos de fútbol de Llano Grande en Madrid y en la forma que el fútbol sirvió como un elemento para asegurar la cohesión comunitaria (FLACSO Ecuador, 2015). Sin embargo, recientemente el flujo migratorio ha disminuido y varios comuneros han regresado a Llano Grande, donde encuentran dificultades para reintegrarse debido a los profundos cambios que han ocurrido en el sector.

2.2 Historia del CECIB “Por la Paz”



1Foto del investigador, en ella se puede ver un cartel en el bar de la institución.

Ahora bien, el CECIB “Por la Paz” no es el resultado fortuito de la generación espontánea, sino que atravesó por largo camino de transformación hasta llegar a configurarse como es actualmente. En un inicio, la fundación Medical Assistance Programs International (MAP International) llegó a la comuna de Llano Grande. MAP International se autodefine como una organización cristiana que busca distribuir medicinas, crear programas de higiene y mejorar la salud en comunidades en riesgo (MAP International, 2017). Este organismo realiza una serie de proyectos con un determinado plazo en diferentes países; de acuerdo a su declaración de impuestos se sabe que llegan al Ecuador en el año 2003 y se centró a trabajar con “50 children from two neighborhoods of Ecuador, Llano Grande and Chillogallo, and 60 children from Pastocalle, Ecuador, actively participate in weekly sessions on hygiene, health, nutrition, self-esteem, and violence and sexual abuse” (p. 29).



2Mapa de Llano Grande, tomado de Google Maps. Con una estrella se señala la ubicación actual del CECIB “Por la Paz” y con un triángulo la ubicación de la Casa Comunal.

Este testimonio es corroborado por el profesor Freddy Simbaña, quien narra: “En un inicio MAP International tenía dos centros: el primero localizado en Llano Grande se llamaba ‘Nuestro tesoro’ y el segundo estaba en Chillogallo y se llamaba ‘Mentes Brillantes’” (Comunicación personal, noviembre 1, 2017). En principio, la situación de los niños era difícil pues muchos de ellos se encontraban en situación de abandono, desnutrición o violencia intrafamiliar y usaban su tiempo para deambular por las calles en lugar de asistir a la escuela. MAP International usó las instalaciones de la casa comunal para recibir a los niños de varias edades y realizó los talleres mencionados, pero debido a la gran acogida y el alto número de participantes el espacio fue insuficiente y se llamó a una reunión comunitaria para buscar un nuevo lugar donde se pueda atender a los pequeños.



2 Centro de educación inicial y aprendizaje “Nuestro Tesoro”, año 2006. En ella se ve al primer grupo de profesores y al letrado del centro. Fuente: MAP International 2006. <https://www.flickr.com/photos/mapintl/19956330111/in/photostream/>

Durante la asamblea comunitaria, los comuneros pidieron que se acoja a los niños todos los días y no solo los fines de semana, fue entonces que un miembro de la iglesia bautista “La Candelaria” tomó la palabra y ofreció el edificio de su congregación. Pedro Vásquez –quien era el pastor en aquel momento- narra el suceso de la siguiente manera: “Ellos tenían alrededor de 15 o 20 niños en su primer lugar. La comuna les quitó ese espacio así que buscaron otro sitio. Un miembro de la iglesia les ofreció este espacio donde hoy está la escuela y así comenzaron a venir los niños” (Comunicación personal, noviembre 1, 2017).

Poco a poco la comuna se apropió de este proyecto y comenzó a funcionar de forma independiente de MAP International, pero seguía contando con su apoyo y el de la iglesia para abastecerse de todo lo necesario y atender a los niños. Fue entonces que la iglesia bautista de “La Candelaria” comenzó a tener un rol más importante y comenzó a relacionarse directamente con el centro educativo. Una de las entonces niñas –hoy bachiller- que formó parte de esta primera generación de estudiantes señala que tenía 7 compañeros y que solía asistir a la institución desde

las 8:00 de la mañana, hasta las 3:30 de la tarde, en este lugar estudiaba, almorzaba, tomaba una siesta y luego regresaba a su casa. Según ella, en un inicio no se sentía Kitu-Kara, pero esto cambió cuando comenzó a tener clases de kichwa en cuarto de básica y asistió junto con sus profesores a los raymis que se celebraban en el parque “El Ejido” (Diario de campo, 1 de noviembre de 2017). La relación que mantenía la iglesia y el centro educativo era fuerte y aunque no se evangelizara directamente a los alumnos, se podían encontrar mensajes bíblicos en las paredes y símbolos cristianos alrededor. Como ejemplo, basta indicar que el centro de reuniones donde los estudiantes se encuentran para las asambleas generales es el templo de la iglesia.



4Foto del investigador. Mural presente en la institución

La iglesia bautista “De la Candelaria” es una institución independiente, eso quiere decir que no se rige a un compendio de normas o dogmas que incluyan a otras iglesias bautistas y que se fundó por los pobladores de la zona. Como lo explica Francisco Sangucho, feligrés de la iglesia bautista “La Candelaria”:

...la verdad es que otras iglesias tienen algo como una iglesia matriz... y nosotros no tenemos eso, somos creados y fundados por miembros de por aquí mismo...y nuestras

únicas reglas o manual es la Biblia, aunque sí existe una asociación de iglesias Bautistas del Ecuador. (Comunicación personal, mayo 06, 2018)



5 Fotos del investigador. Ambas imágenes muestran cómo los niños se reúnen dentro del templo para realizar asambleas generales.

De igual forma, Sangucho indica que la iglesia también es un centro intercultural “porque hablamos los dos idiomas, el kichwa y el español. No estamos escogiendo gente solo de aquí porque vienen de otras partes, hay hermanos que vienen, son *mishus*, no son Kitu-Karas” (Comunicación personal, mayo 06, 2018). Es decir, dentro de la iglesia se relaciona a la idea de interculturalidad con la importancia del idioma kichwa y el rol fundamental que juega esto en el ser Kitu-Kara. Durante la ceremonia se pueden escuchar cantos en kichwa y español interpretados por diferentes grupos de hombres y mujeres que hacen referencia a su forma de vida y a la relación que mantienen con Dios.

Una vez que termina el culto se comparten los alimentos traídos y preparados entre los hermanos. Tal acto es visto como una tradición cultural que se empareja con el acto de diezmar² ya que se justifica que es parte de la cultura el compartir lo recibido con la comunidad. El compartir los alimentos no se limita a los comuneros, sino que incluye a todos los feligreses sin importar su identidad étnica, género o edad. Entre los feligreses se puede observar a algunos profesores y alumnos del CECIB “Por la Paz”, aunque ellos no son forzados u obligados a asistir

² El pago del diezmo es voluntario y como su nombre lo indica consiste en el 10% de los ingresos de la persona.

al templo. Otro feligrés, Jaime Chusig, comenta que aquí se resaltan varios elementos de la cultura Kitu-Kara como “... son nuestros alimentos, la vestimenta, participar de las celebraciones, de ahí nada más” (Comunicación personal, mayo 06, 2018).

Sin embargo, la identificación como Kitu-Kara no se limita al hablar kichwa o no, varios feligreses hacen hincapié en que el haber nacido en Llano Grande es una razón suficiente para reconocerse como descendientes de los Kitu-Kara. Dicho de otro modo, el lugar geográfico de nacimiento es utilizado como referencia para afirmar su identidad étnica y pertenencia al pueblo Kitu-Kara. Según Chusig, una forma en la que se pierde la identidad indígena se da cuando los jóvenes migran a otros países y debido a que ignoran sobre los valores Kitu-Kara adoptan actitudes negativas existentes en el extranjero como la homosexualidad, los tatuajes o dejan de usar la vestimenta tradicional.

Según Lotman “La cultura crea no sólo su propia organización interna, sino también su propio tipo de desorganización externa” (Lotman, 1996, p.27); es decir, la cultura construye lo que es y lo que no es parte de un conjunto. El diálogo entre culturas acontece en las fronteras biculturales o pluriculturales, gracias a las fronteras es que diferentes semiósferas³ pueden dialogar y traducir los textos culturales. Es necesario traducir para dar un significado y para “limitar la penetración de lo externo en lo interno, a filtrarlo y elaborarlo adaptativamente” (Lotman, 1996, p. 25).

Se puede ver entonces que dentro de la iglesia bautista Candelaria existe una frontera semiótica (Lotman citado en Almeida, 2018) entre lo que es ser Kitu-Kara –de Llano Grande- y mishu –o blanco mestizo-, porque el mishu no habla kichwa, no tiene ascendencia Kitu-Kara, no nació en Llano Grande, no conoce las tradiciones, la vestimenta o la gastronomía local. Estos factores determinantes de la identidad, se acoplan con la propuesta esencialista y multiculturalista que mira límites claros entre dos grupos, y adjudica identidades étnicas de acuerdo al lugar de procedencia o a los padres del sujeto.

Asimismo, la intraculturalidad que se refuerza en la iglesia, construye un sentido de comunidad que a pesar de su enfoque multiculturalista, invita a personas de otras comunas y los hace

³ Semiósfera.- Lotman (1996) define a la semiósfera como el espacio semiótico, es decir, el lugar donde ocurre semiosis –se construyen significados-. La semiósfera está formada por un conjunto de códigos culturales semejantes que agrupan a una población.

partícipes de sus tradiciones y costumbres. La aceptación que se hace a los interesados en aprender sobre los Kitu-Kara y su acercamiento a la religión bautista es evidente y pese a la aparente frontera semiótica entre lo Kitu-Kara y lo mishu, se puede observar cómo se construye una comunidad diversa, que logra relacionar a los mishus bautistas con los mishus Kitu-Kara y que ambos alaben a Dios en su propio idioma y con sus propias prácticas.



Fecha de la imagen: oct. 2014 © 2018 Google

6Foto tomada de Google Maps, en ella se puede ver que el rótulo del CECIB "Por la Paz" se encuentra bajo el de la Iglesia Bautista Candelaria

Retomando la historia de la institución, a medida que el jardín de infantes “Nuestro Tesoro” ganaba más autonomía, ex trabajadores de MAP International tomaron las riendas administrativas y buscaron responder a las necesidades de la comuna. Fue entonces que el número de alumnos volvió a incrementarse y se buscó apoyo en el programa de Operación de Rescate Infantil (ORI) propuesto por el Ministerio de Bienestar Social (MBS), hoy conocido como Ministerio de Inclusión Económica y Social (MIES).

El MBS ayudó a la institución a cambio de que exista una participación activa de toda la comunidad. Cabe mencionar que tal tarea resultada sumamente difícil, debido a la división

interna que vivía Llano Grande a causa de la migración y el aumento masivo de la población gracias a la presencia de condominios. A pesar de esto, la institución educativa contó con el apoyo de la comunidad educativa y de la comunidad religiosa de la iglesia bautista. Es así que logró cumplir con los requisitos necesarios y accedió al plan de ayuda; de acuerdo a Gavilanes (2007) el ORI tenía un enfoque preventivo; es decir, buscaba atender las necesidades nutritivas, psico-socio-afectivas y de salud de niños menores a 6 años y darles apoyo para que logren adaptarse y tener una vida normal antes de que sufran de exclusión social en etapas futuras.

A pesar de esto, el enfoque del ORI no tomó en cuenta el aspecto étnico o cultural de los niños o sus familias ya que enfatizaba tres puntos: identificar a los alumnos con necesidades educativas especiales (NEE) en la escuela y la comunidad, integrarlos a la sociedad y brindar los recursos necesarios para que esto sea posible (Gavilanes, 2007). Es decir, la inclusión de la que hablaba el ORI no pretendía cambiar la sociedad con el fin de terminar con la exclusión –como lo quiere la interculturalidad- sino que buscaba asimilar a los estudiantes con NEE a la sociedad hegemónica –al igual que la multiculturalidad- y usaba a los centros educativos como medios para tal propósito.

De esta forma, la educación inclusiva –más bien llamada de integración- se une al plan educativo del jardín de infantes “Nuestro Tesoro” y comienza a relacionar a la comunidad educativa con alumnos con NEE y sus familias. Durante este período, el enfoque intercultural todavía no se hacía presente, pero –indirectamente- implica a las reacciones culturales que tiene la comunidad con la participación de los niños con NEE en el proceso educativo.

Una de las reacciones más claras de la comuna es que poco tiempo después de haber recibido la ayuda del ORI, los padres de familia pidieron a las autoridades que se cree una escuela para que sus hijos continúen estudiando en el establecimiento y que no exista una ruptura con la comuna y sus miembros; pues, caso contrario, los padres deberían llevar a los niños con NEE a instituciones lejanas y desconectadas con las lógicas comunitarias.

Fue entonces que se realizó una reunión comunitaria y el pastor Pedro Vásquez –entonces dirigente de la iglesia bautista Candelaria- vio en la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB) –poco antes de ser absorbida y transformada en la SUBSEIB- una oportunidad para conseguir el permiso de funcionamiento y abrir una escuela; según él, el

DINEIB y el querer alcanzar una educación que fortalezca a la cultura Kitu-Kara y a la paz era posible si se contaba en cuenta al apoyo de sus raíces indígenas.

Se realizó entonces una reunión de pastores quienes propusieron que la escuela debía seguir “las conductas de autoprotección ligadas a la no-violencia y lo intercultural” como los aspectos principales (Comunicación personal, noviembre 1, 2017), al mismo tiempo que se trabajaba por recuperar la identidad Kitu-Kara que poco a poco era despreciada por los jóvenes debido a la discriminación que sufrían en las escuelas y es así como empieza a funcionar el Centro Educativo Intercultural Bilingüe Comunitaria ‘Por la Paz’.

En otras palabras, al igual que el pueblo Kitu-Kara se organizó para fortalecer su identidad étnica y luchar contra la discriminación, la comunidad educativa del CECIB “Por la Paz” buscó la forma de que su centro educativo fuera reconocido por el Ministerio de Educación y que los alumnos con NEE permanecieran en él para relacionarse con la comuna y para luchar contra la exclusión que podrían sufrir en otro establecimiento.

A partir de ese momento, en el año 2014, se materializa un CECIB en la zona de Llano Grande que surge como la fusión entre diferentes propuestas educativas: la visión cristiana-bautista, la del ORI y la DINEIB en una población marcada por la diversidad étnica y la migración. Por tanto, la mezcla entre la perspectiva multicultural de la iglesia Bautista “La Candelaria”, con la integración de alumnos con NEE del ORI y la propuesta intercultural de recuperación y fortalecimiento del pueblo Kitu-Kara apoyada por el DINEIB, da como fruto un escenario particular y nuevo para la EIB, porque incluye el aspecto religioso e inclusivo en el pensum educativo intercultural.

Asimismo, la escuela cumple con los lineamientos del MINEDUC e intenta construir una comunidad educativa y crear nuevos vínculos sociales dentro de la institución, mientras se separa de la comuna cercana. Sin lugar a dudas, el CECIB “Por la Paz” rompe con la preconcepción del MINEDUC de una comunidad alejada del entorno urbano y con una presencia mayoritaria o total de un solo grupo étnico.

Hoy en día, el SUBSEIB nombra en el idioma kichwa -u obliga a hacerlo- a los CECIB ubicados dentro de pueblos de la nacionalidad Kichwa, pero debido a que el CECIB “Por la Paz” es

financiado –parcialmente- por la iglesia bautista de “La Candelaria” recibe el título de fisco-misional lo cual le otorga cierta autonomía y la libertad de elegir como denominarse. Dado a que la búsqueda y creación de una cultura de paz es tan importante para la institución y está reflejada en su P.E.I. es que optaron por llamarse CECIB “Por la Paz”, ya que no existe una traducción literal de “por la paz” en el idioma kichwa.

2.3 La cotidianidad en el CECIB “Por la Paz”

Después de caminar por la calle de acceso se llega a las instalaciones del CECIB “Por la Paz”, a la izquierda del punto de encuentro se hallan algunas aulas y los alumnos dejan sus mochilas y salen a formarse en el centro. La formación final consiste en múltiples círculos concéntricos donde los más pequeños se encuentran en el anillo interior y los mayores en el anillo exterior, todos saludan entre sí y los profesores acompañan a sus grados. El motivo de esta posición consiste en que los alumnos puedan verse unos a otros, se reconozcan entre sí y a sus profesores. Algunos padres de familia también acompañan a sus hijos e hijas y los miran desde afuera de los círculos.



7Foto del investigador, en ella se puede ver el patio central y los círculos donde se forman los alumnos

De acuerdo a las estadísticas levantadas por la escuela en el año 2017, había 177 estudiantes desde los 3 hasta los 12 años; es decir aproximadamente un 1.26% de la población total de Llano Grande. La identificación étnica de estos alumnos es complicada, pues, aunque en las fichas escolares se menciona que el 94% pertenece al pueblo Kitu-Kara, la directora menciona que

solamente un 60% o 70% se reconoce como tal, ya que en muchos casos se determina su grupo étnico según su lugar de nacimiento más que por su auto-reconocimiento.

Mientras los niños y niñas se reúnen en el patio, el profesor de séptimo de básica prepara el parlante para cantar el himno nacional del Ecuador –en kichwa-, el himno a la escuela, una canción cristiana y desear a todos una buena semana. Uno por uno, los grupos de estudiantes y profesores se dirigen a sus clases mientras que algunos padres de familia esperan su turno para conversar con la directora y pagar las pensiones, hacer reclamos o para conversar sobre el mal comportamiento de los niños y pedirle consejos.

Entre todos los grupos de estudiantes resalta el de séptimo de básica porque a diferencia de los otros grados que tienen un promedio de veinte estudiantes, el último curso del año lectivo 2017, solo está conformado por seis alumnos. Al seguir a este grupo se puede ver que el resto de grados ya ha empezado con la primera actividad del día: orar a Dios y a Jesús. En cada clase el delegado o la delegada de la semana se para frente a sus compañeros y elabora una oración que es imitada por los demás.

Una vez que los alumnos de séptimo año llegan a su aula conversan sobre las series de televisión que han visto, los deberes para el día de hoy o los temas que irán en la lección. A excepción del resto de compañeros uno de los alumnos no puede articular palabras y tiene una discapacidad física que limita la movilidad de sus extremidades, pero esto no significa que es excluido o no se comunica con el resto, ya que utiliza el lenguaje de señas y juega fútbol junto con sus compañeros. Es decir, es incluido dentro de las actividades físicas y académicas porque se adaptan a sus capacidades y no es víctima de acoso ni de discriminación.

Al igual que este alumno hay muchos otros con distintas NEE en la institución. A pesar de ello, el único ojo que se percata de estos estudiantes es el de un sujeto externo porque dentro del CECIB “Por la Paz” los alumnos con NEE no son vistos, catalogados ni separados de ninguna forma, prueba de ello es la ausencia de casos de bullying o acoso escolar. La directora expresa que actualmente no se busca o se llama a los niños con NEE pero que los padres de familia de esta y de otras comunas escogieron al CECIB “Por la Paz” porque veían que sus hijos podían tener una vida escolar tranquila e inclusiva.

En cuanto el profesor entra a la clase, todos los niños se levantan, saludan en kichwa y responden –con cierta dificultad- a las preguntas que el profesor les hace en este idioma. De acuerdo al nuevo currículo publicado por el Ministerio de Educación (2017) las clases deben darse siguiendo la metodología de las áreas integradas pero los profesores no están capacitados y presentan múltiples dudas con respecto al funcionamiento de este sistema, así que continúan con el antiguo sistema que divide al tiempo de clase por materias.

Rápidamente llega la hora del recreo, se vuelve a orar, pero en esta ocasión es para agradecer por los alimentos que se van a consumir. La mayoría de niños compra su comida en el bar de la institución y no está permitido traer comida chatarra o cualquier plato que no haya sido preparado por sus padres; esto responde al interés del centro educativo por incentivar a los padres a preparar platos típicos y nutritivos para sus hijos, así como fomentar la comunicación entre padres e hijos al momento cuando se cocina, en caso de que los padres no tengan tiempo, las opciones del bar son económicas y se les da alimentos a todos los niños.

Todos los profesores se reúnen en el bar y comparten los alimentos durante el recreo, hasta que llega la hora de tocar la campana para que los alumnos regresen a sus aulas. Momentos después, es el momento de partir y los niños se preparan para regresar a casa, algunos se marchan junto con sus padres, otros se van solos, a pie o en bicicleta. La escuela comienza a vaciarse a excepción del patio principal, donde un pequeño grupo de danza formado por varios alumnos de diferentes grados, pueblos y nacionalidades, comienza a practicar una coreografía de un baile Kitu-Kara para presentarse en el próximo evento institucional.

2.4 Dentro de las clases

Las prácticas y el diario vivir dentro de cada aula varía entre cada grado, ya que cada profesor se relaciona de manera distinta con su grupo de estudiantes. A excepción de la clase de computación e inglés, todas las materias son dadas por un solo profesor. Es decir, existe un contacto directo entre un grupo de alumnos y un profesor, lo que implica diálogos constantes y conversaciones reflexivas e intercambio de opiniones.

Los grupos pequeños, como el séptimo de básica, no permanecen dentro del aula, sino que realizan salidas de campo, visitan la biblioteca y se reúnen en los patios. Por este motivo el

profesor mantiene un contacto cercano con cada uno de sus alumnos y conoce sobre sus vidas personales, intereses e historia. En caso de que un alumno esté pasando por situaciones difíciles o tenga problemas familiares, el profesor habla con ellos y desarrolla el papel de consejero. El elevado número poblacional en la comuna está plasmado en las aulas y dificulta el seguimiento personal y familiar que se ordena en el currículo, pero el CECIB “Por la Paz” realiza su mejor esfuerzo para ofrecer una enseñanza significativa que responde a los intereses de cada estudiante.

Por otro lado, en las clases con un mayor número de estudiantes es difícil para el maestro relacionarse directamente con cada niño o niña, por lo cual es más común ver las conversaciones entre pares, quienes se apoyan mutuamente y en más de una ocasión responden a sus preguntas y comentan sobre sus alumnos. Por ejemplo, durante la clase un niño le dice a otro: “Esa niña parece gringa porque es blanca y tiene pelo rubio”, y el otro responde “Y vos pareces de África porque eres bronceado” (Diario de campo, 08 de noviembre de 2017).

El punto en común entre grupos grandes y pequeños es que la transmisión cultural, del maestro a sus alumnos, se da con base en el diálogo y a la evocación de la memoria de las prácticas ancestrales. En otras palabras, lo más común afuera de la escuela es que los abuelos hablen sobre las prácticas y pensamientos de sus abuelos para enseñar a los estudiantes sobre las prácticas culturales Kitu-Kara. Al igual que los maestros los alumnos también hablen sobre sus padres y abuelos, pero en muchos casos es común que ellos desconozcan cómo vivían sus antepasados.

Por otro lado, existe una diferencia entre estos dos tipos de aula; donde había pocos estudiantes el discurso del profesor era transmitido y aceptado con mayor facilidad durante las clases y la discusión giraba en torno al docente y no entre pares; mientras que, en el segundo caso, se desarrollaban más discusiones y diálogos en aulas con grupo numerosos y el profesor o la profesora era interpelada constantemente por los alumnos quienes a su vez discutían entre sí y sacaban sus propias conclusiones.

Esto no quiere decir que no exista una resistencia por parte de los alumnos de grados poco numerosos y que ellos sean vistos como vasijas vacías que deben llenarse de conocimiento. Un caso de resistencia acontece cuando celebran los cumpleaños; porque, pese a que el profesor indica que las fiestas de cumpleaños son eventos que fomentan el consumismo, la generación de

basura y la mala alimentación; los niños y niñas se organizaron para celebrar el cumpleaños de su amigo, trajeron pastel, bebidas gaseosas y snacks.

La fiesta no fue celebrada en el patio o al frente de los demás, sino que ocurrió en la misma aula, sin el profesor ni ninguna otra autoridad. Cabe recalcar que la presencia de estos alimentos va en contra del reglamento institucional, pero esto no fue impedimento ya que los alumnos los compraron junto con sus madres. Es decir, manipularon la regla de cocinar con sus padres y compraron los alimentos con ellos, una estrategia para celebrar entre ellos y generar resistencia. Los estudiantes son sujetos subalternos, que en muchos casos no tienen la capacidad de identificarse por sí mismos o de discutir con el maestro, pero generan formas de resistir y llevar a cabo las prácticas que son importantes para ellos.

Cuando un niño o una niña, no sabe sobre la forma de vida de sus abuelos, debe investigar sobre la procedencia de su familia y las características culturales de esa región. Tal investigación sirve para fortalecer la intraculturalidad y para que luego el alumno comparta lo aprendido con el resto de la clase. Sin embargo, investigar sobre las prácticas y el estilo de vida de sus abuelos no significa que el alumno se identifique como miembro del grupo con el que –supuestamente– debería relacionarse, sino que encuentra mayor identificación con el grupo Kitu-Kara y con sus prácticas.

En el currículo para la nacionalidad Kichwa se califica como primordial la enseñanza del idioma kichwa desde tempranas edades y la identificación de los distintos pueblos y nacionalidades del Ecuador. Dentro del aula, estos mandatos son puestos en práctica en cada día, aunque ninguno de los alumnos habla kichwa, en su diario vivir, como lo espera el currículo. Esta es la causa para que el aprendizaje y uso del kichwa se limite a darse dentro del plantel educativo y que los alumnos de otras nacionalidades también aprendan kichwa, situación que no estuvo contemplada en la planificación curricular.

Por tanto, resulta difícil que los alumnos encajen dentro del imaginario curricular o que se identifiquen con el alumno kichwa que se describe en el mismo. Los otros grupos étnicos y el suyo mismo, son presentados como Otros al que han visto en diferentes espacios o que se limita a la memoria de sus antepasados. Por ejemplo, el presente -ellos mismos- no son reflejados por el plan curricular, ¿dónde se habla del niño Kichwa, cristiano bautista, hispanohablante o que visita

Disney durante sus vacaciones? Asimismo, ¿dónde están los otros grupos étnicos? De acuerdo al currículo, estos Otros pueden ser identificados de acuerdo a su vestimenta y su idioma, pero ¿qué hay de los Otros que tampoco cumplen con estas características?

2.5 Diálogo religioso

El 21 de noviembre del año 2017 tomó lugar la peregrinación católica de la Virgen del Quinche y se cerró la vía Panamericana Norte para que los peregrinos puedan caminar. La ruta de peregrinaje pasaba por los límites de la comuna de Llano Grande y se podía ver a los pobladores de la comuna y a pocos alumnos del CECIB “Por la Paz” participando del evento. Cabe recordar que la comuna de Llano Grande está poblada por una creciente población diversa, y que alberga a más de 10.000 habitantes. Dentro de toda la inmensa diversidad cultural, también se presenta múltiples diferencias religiosas. Lo curioso de este día fue el silencio sobre el suceso en la escuela; es decir, los profesores no hablaron sobre la peregrinación durante sus clases y solo se pudo observar algunos comentarios entre los alumnos.

De acuerdo a los intereses y la visión del CECIB “Por la Paz”, la institución quiere rescatar valores comunitarios que están siendo olvidados en la actualidad a través de su plan curricular. Tales valores comunitarios consisten en la convivencia familiar, el preocuparse del estado del ánimo del prójimo, la construcción de relaciones igualitarias y equitativas, así como la transmisión cultural a las nuevas generaciones (Comunicación personal, 2017).

Estos valores comunitarios forman parte de la tradición Kitu-Kara de Llano Grande, pero a causa de la diversidad étnica de la comunidad educativa, el espacio cotidiano se convierte en una frontera semiótica. Es decir, la institución pasa a ser un punto de traducción cultural, donde todos los involucrados definen tanto lo que es Kitu-Kara como lo que no es Kitu-Kara.

Por ejemplo, retomando lo planteado por Lotman, en las fronteras semióticas, los miembros de un grupo A, traducen los códigos culturales de un grupo Externo, B, con el fin de darle un sentido al Otro y a sí mismo. Tal situación se replica en el CECIB “Por la Paz”, con la particularidad de que en el CECIB “Por la Paz” la referencia cultural del grupo A no está presente. En otras palabras, en el CECIB “Por la Paz” hay múltiples grupos culturales que

buscan definirse a sí mismo siguiendo visiones utópicas e idealistas o esencialistas, que se tienen de sus ancestros.

Se dan entonces casos, donde los sujetos comienzan a construir sus identidades con base en definiciones de los grupos étnicos de los que ellos ni siquiera sabían que eran parte. Podría darse el caso, por ejemplo, de un joven que descubre ser Kitu-Kara, Panzaleo, Montubio, etc. y que además se supone que ya debería conocer los códigos culturales de su propio grupo étnico, pero que no lo sabe.

En este proceso no solo participan los niños, sino que involucra también a todos los miembros de la comunidad educativa. Entonces, como lo expresa la vivencia de uno de los profesores, cuando él tomó consciencia acerca de la educación intercultural, así como la importancia de su pasado y el de sus predecesores, comenzó a preguntarse: “¿Quiénes son los Kitu-Kara? ¿Qué nos hace ser Kitu-Kara? (Comunicación personal, 2017)”. Tales cuestionamientos lo llevaron a *descubrir* más sobre sí mismo y a adaptar los códigos culturales que aprendía a los que ya tenía previamente.

Podrá sonar caricaturesco, pero una mejor manera de explicar este proceso sería si imaginásemos que un día vamos a la escuela o al trabajo. Aparentemente todo es normal, pero al comenzar clase el profesor anuncia que se ha descubierto nuestro linaje real y somos herederos al trono en un país africano. Además, nos dice que, debido a nuestra posición política, debemos aprender el idioma, las costumbres, tradiciones y códigos culturales de un grupo étnico del que no teníamos idea hasta ahora. ¿No es acaso la misma situación por la que pasa la comunidad educativa del CECIB “Por la Paz”?

En otras palabras, la comunidad educativa del CECIB “Por la Paz” es una comunidad de práctica porque todos sus miembros atraviesan un proceso de aprendizaje. Todos los sujetos buscan aprender sobre los distintos grupos étnicos, a los que han sido asignados, desde su bagaje cultural cristiano. Sin embargo, ya que el plan estatal multiculturalista se basa en el uso de estereotipos que no interpelan al presente de las personas, no se da un diálogo intercultural, sino que se acopla a la onda multiculturalista. Por tal motivo, la identidad étnica estereotipada puede ser traducible a los códigos culturales cristianos preexistentes, ya que no los interpela o pone en juicio.

Por otro lado, y como sucedió durante la procesión de la virgen del Quinche, la religión sí toca puntos sensibles de los sujetos, y el plan de educación intercultural estatal no está preparado para dar un espacio a tales diálogos. Por ende, el silencio es la mejor opción para evitar conflictos porque así se puede construir una comunidad educativa, de acuerdo al plan estatal. Tal comunidad educativa-estatal, no es la indicada para una educación intercultural del diálogo crítico, sino que es un espacio multicultural para la aprehensión de estereotipos y su traducción de acuerdo a los códigos culturales preexistentes de cada grupo.

Todas las condiciones previas a la constitución del CECIB “Por la Paz”, el aprendizaje de los códigos culturales de un nuevo grupo étnico y su posicionamiento en una frontera semiótica; se traducen en la situación actual, donde los miembros de la comunidad educativa buscan entender “¿De dónde dicen que somos?” a través de sus propios antecedentes identitarios. Por ende, en medio de tal proceso de construcción identitaria, la presencia de la iglesia cristiana bautista es posible y aceptada por la comunidad educativa ya que forma parte de la traducción cultural de los miembros de la comunidad educativa.

Regresando al ejemplo caricaturesco de antes, en caso que nosotros tuviéramos un pasado con una importante presencia del cristianismo, y nos informasen que los antepasados de nuestro grupo étnico solían vivir en grupos igualitarios, donde se compartían todos los recursos, se trabajaba para el prójimo y se vivía en paz, ¿no relacionaríamos también nosotros a estas comunidades con las primeras comunidades cristianas descritas en la Biblia? ¿No intentaríamos también comprender al Otro –del que ahora soy parte- con base en los códigos que teníamos?

La mejor manera de traducir los códigos culturales Kitu-Kara a los códigos de la primera comunidad educativa, fue mediante la equiparación con los códigos bautistas pre-existentes en la comuna. Por tal motivo la negociación o el diálogo religioso en el CECIB “Por la Paz” no es motivo de conflicto, ya que todos los integrantes de la comunidad educativa intentan comprender y aprender más sobre su grupo étnico, cosa que logran mediante la traducción de los valores comunitarios Kitu-Kara a los valores de la religión que profesa cada sujeto.

2.6 El kichwa, los símbolos y la interculturalidad

En el capítulo anterior se concluyó que el currículo intercultural propuesto por el Ministerio de Educación busca que los estudiantes asimilen como propias a las prácticas culturales que se desarrollan en la escuela de tal forma que se cree una comunidad kichwa –puertas adentro– diferente a la del resto de la comuna. Asimismo, se mencionó que existe una asociación entre educación inclusiva y educación intercultural presente en la LOEI.

Dentro del plantel educativo los profesores destacaron que uno de los principales componentes de la educación intercultural era el uso del idioma kichwa y el bilingüismo kichwa-español. A pesar de esto, profesores, alumnos y padres de familia no hablan kichwa en su diario vivir, la propuesta pretende recuperar este elemento que ya no forma parte de los alumnos. Una de las profesoras comenta que a su llegada se presentó en kichwa y explicó cómo serían sus clases pero que se sorprendió al ver que los padres no la entendían (Diario de campo, octubre 11, 2017).

En otra instancia, cuando los padres se acercan a preguntar sobre el proceso de inscripción, varios de ellos preguntaron a la directora si es necesario aprender kichwa y si en lugar de kichwa podrían tener más horas de inglés pero, como lo explica la directora, “el aprender kichwa es muy bueno porque es otro idioma a nivel mundial, el aprender kichwa más bien le va a dar pautas para que aprendan otro idioma más, les va a ayudar a que el cerebro sea más dinámico” (Comunicación personal, Noviembre 27, 2017).

Según la directora, el aprender kichwa es importante porque gracias a él se transmiten tradiciones orales que hoy se están perdiendo. De la misma manera, aprender kichwa es parte del rescate del idioma propio del pueblo Kitu-Kara porque ya muchas personas no lo hablan y lo han olvidado por completo. Como menciona un profesor, se busca: “Fortalecer el idioma kichwa porque el momento que se pierda se muere todo y ha pasado así con algunos pueblos y nacionalidades en el Ecuador que ya se han perdido. Justamente se perdió el idioma, se pierde todo. Verás, en el Oriente específicamente” (Comunicación personal, diciembre 22, 2017).

Similarmente, la importancia que se da en el idioma no solo se limita al kichwa, sino que también ocurre cuando se menciona a otros grupos étnicos del Ecuador. En un caso particular, una de las profesoras imitó la forma de hablar de los afroecuatorianos, tal suceso ocurrió cuando

los niños debían dibujar a una pareja –hombre y mujer- de esta nacionalidad y ella comentó que: “‘Deben abrazarse porque así son ellos cariñosos’ [...] ‘venga caserito venga o, así como hablan los costeños’ [...] ‘venga caserito pruebe el tapao’” (Diario de campo, noviembre 27, 2017). La representación que se hizo del pueblo afroecuatoriano no solo es limitante, sino que se basa en rasgos llamativos, como el acento y la comida, elementos importantes para el multiculturalismo, pero no para la interculturalidad.

La importancia del kichwa y su reconocimiento por parte de la comuna se ve representando, principalmente, en el poder cantar el Himno Nacional del Ecuador en este idioma, por tal motivo la directiva comunal del 2017 de Llano Grande, indicó que en varios eventos especiales se ha llamado al CECIB “Por la Paz” para que los niños canten el himno nacional en kichwa, pero la dirigencia comunal no realiza otras actividades en conjunto con la institución.

Entonces, la comunidad del CECIB “Por la Paz” no es la misma que la de la comuna de Llano Grande y representa a una parte de la inmensa diversidad de Llano Grande, estos dos espacios están desconectados y prueba de ello es que la comuna no planea actividades curriculares conjuntamente con la escuela, pero esto no significa que se vaya en contra de lo establecido en el currículo. En el caso de Llano Grande, es imposible –por el momento- que una comuna de 16.000 personas se organice y envíe a sus hijos a estudiar en un solo centro educativo. Por tanto, la institución educativa responde a lo que le plantea el currículo oficial e involucra a la comunidad que ha ido construyendo desde su inicio. Es decir, la propuesta curricular se compagina con la presencia de una comunidad construida con base en el centro educativo, la cual se diferencia de la gran comuna de Llano Grande.

También se pudo observar la existencia de estas dos comunidades fue la celebración del Kapak Raymi, una celebración que marca el inicio de una nueva vida, cuando los cultivos comienzan a crecer y se elige a los nuevos líderes de la comunidad. Anteriormente, una exprofesora de la institución fue la encargada de servir como *yachak*, o directora del ritual, pero en el 2017, ya no se contaba con el apoyo de este docente y tampoco se conocía a un *yachak* que pudiese venir al centro educativo. La única opción que tenía el CECIB “Por la Paz” era contratar a un *yachak* y pagarle \$100 para que asista y dirija la ceremonia. Dado a que tal pago era demasiado costoso para la escuela, no se procedió a hacerlo y se continuó con el Kapak Raymi sin un *yachak*.

A pesar de esto, el CECIB “Por la Paz”, tenía la tercera opción de hablar con los dirigentes de la comuna y convocar a una reunión para pedirle la asistencia de un yachak propio de la comuna, quien comparta sus conocimientos con los alumnos y pueda explicar de qué se trataba esta celebración. Empero, tal alternativa no estuvo presente porque no existe un diálogo y trabajo comunitario entre las dos comunidades. Esto ocurre porque el plan estatal ha diseñado la construcción de una comunidad educativa de los CECIB pensando en comunidades aisladas y homogéneas, lo que ocasionado que la comunidad del CECIB “Por la Paz” se vaya diferenciando de la comuna de Llano Grande.

El Kapak Raymi también fue un momento donde se pudo observar que el uso y adopción de símbolos de otros grupos étnicos también ocurre dentro de la institución. Durante el Kapak Raymi, se reconoció a la delegación elegida del consejo estudiantil y para tal motivo se le entregaba una vara al presidente o la presidenta estudiantil. Curiosamente, la vara utilizada durante esta ceremonia fue una lanza Waorani y no una vara propiamente dicha de la nacionalidad Kichwa, pero este objeto fue adoptado por la institución y toda la comunidad se mostró de acuerdo con ello.

Por otro lado, la escuela también trabaja en la recuperación y valoración de la vestimenta tradicional, es así que los días lunes los alumnos llevan el “traje bonito”, o sea, la vestimenta típica del grupo étnico al que pertenecen. Al comienzo, los padres de familia se resistieron a que sus hijos utilicen esta ropa pues les daba vergüenza o miedo a que sean discriminados. Algunos profesores piensan que esta reacción se debe al acosa que los padres vivieron en pasado y que varios de ellos se han negado rotundamente a que sus hijos utilicen el traje típico. Ante tal situación la directora responde que:

...si está en la institución sabe que nosotros trabajamos eso y como padres de familia se van a acoger a eso porque nosotros no les estamos llamando a que vengan acá. Nosotros les decimos qué estamos presentando para trabajar y si ustedes quieren seguir esa línea: muy bien, bienvenidos, porque como interculturales saben que en la escuela se van a vestir de tal forma, de acuerdo al pueblo al que pertenecen... (Comunicación personal, noviembre 27, 2017)

Por tanto, aunque recuperar y valorar la vestimenta o los símbolos tradicionales es parte de los objetivos del proyecto intracultural del pueblo Kitu-Kara y de la educación intercultural, la forma en que se asigna que el uso de la vestimenta es obligatorio ya no es intercultural, sino que es impositiva y no fomenta la libertad y diálogo que persigue la educación intercultural crítica. Además, la asignación de la vestimenta según el lugar de origen corresponde a una visión esencialista y multiculturalista que no le da libertad al alumno de escoger el tipo de vestimenta con el cual se siente identificado y la forma en que quiere vestir su cuerpo. Con respecto a los alumnos mestizos, se les permite usar la vestimenta Kitu-Kara, pero se recalca que es un elemento prestado y también se les indica usar –a todos los estudiantes- la vestimenta tradicional cuando son visitados por una autoridad del SUBSEIB, como una estrategia para mostrar las diferentes nacionalidades que se encuentran presentes en el centro educativo.

Igualmente, al momento de identificar otros pueblos y nacionalidades indígenas –dentro del aula- se utilizan rasgos como la vestimenta y la comida para identificarlos. Por ejemplo “en el dibujo de un hombre y una mujer Chachi; se señala que no tienen poncho, usan ropa ligera porque viven en la Costa, entre las provincias de Esmeraldas y Pichincha. La profesora aclara que, aunque están en la Costa no viven en la playa, sino que están en el bosque tropical, se alimentan de la naturaleza y viven en comunidades” (Diario de campo, septiembre 25, 2017).

Además de esto, el cristianismo presente en la institución, expresado en las oraciones colectivas que se realizan todos los días, las imágenes y símbolos en las paredes, el estudio de pasajes bíblicos y los videos educativos sobre historias bíblicas responde al proceso histórico del CECIB “Por la Paz”, a su posicionamiento en una frontera semiótica, a la formación de una comunidad de prácticas y a los mandatos del currículo intercultural que pide a las instituciones fomentar la cultura más próxima para crear y fortalecer a una comunidad dentro del escuela.

Al hablar sobre otras religiones, los alumnos comentan sobre lo que han visto y escuchado en sus casas y centros religiosos a los que asisten, en las clases con más alumnos existe una discusión con respecto a estos acercamientos y los profesores dialogan con sus alumnos, pero cuando se trata de grados con grupos pequeños, el profesor tiende a recalcar que la verdad se encuentra en la Biblia y relaciona los conceptos bíblicos con diferentes aspectos como la ciencia, la cultura, los problemas sociales, el cambio climático, etc.

Un ejemplo de este último sucedió durante la clase de ciencias naturales, cuando el profesor preguntó: “¿Si juntamos cloro y sodio es posible crear sal?” Uno de los alumnos responde que sí a lo que el profesor replica “No es posible, el ser humano no puede crearlo todo, Dios y la naturaleza crean los elementos químicos de un modo perfecto” (Diario de campo, septiembre 25, 2017) y ese fue el fin de la discusión. Casos como este muestran que la educación cristiana fortalece a la comunidad que se construye dentro de la escuela pero que, en grupos pequeños, limita el diálogo y la discusión entre los alumnos y con sus profesores. Sin embargo, los maestros de grupos pequeños también impulsaron más a sus alumnos para que sean entes de cambio y construyan una sociedad más equitativa, cosa que fue más difícil de ver en los grupos grandes.

Por otro lado, el currículo intercultural asigna diferentes celebraciones rituales y festividades que deben ser efectuadas por las instituciones educativas interculturales de la nacionalidad kichwa, para promover un proceso de aprendizaje y recuperación de su identidad cultural en profesores y alumnos. Al mismo tiempo se espera que los profesores y padres de familia conozcan estas tradiciones y los significados que conllevan. Afortunadamente, el plan intraculturalista o multiculturalista del currículo, no llega a ponerse a cabo a plenitud en el CECIB “Por la Paz” porque existen discusiones con respecto a cómo son las costumbres y las prácticas que conllevan.

Este evento es afortunado porque impulsa el diálogo y la discusión que muchas veces no termina en acuerdos y hace que los padres de familia y profesores tengan disputas, pero tal diálogo es profundamente intercultural. Un ejemplo de este diálogo aconteció durante la celebración de Navidad, un grupo de madres de familia se preparó para bailar, pero una de las integrantes se mostró inconforme y dijo que la forma correcta era otra y que debía cambiarse la dirección del baile. Este evento generó inconformidad y molestia entre las participantes, pero también invitó a reflexionar sobre ¿cuál es el sentido de la danza? Y ¿Por qué debe seguir determinados pasos? De tal forma, en varios casos no todos los miembros conocen o celebran un evento de la misma forma y tal suceso muestra que la lista de eventos especiales que el currículo menciona no está alineada con los eventos que son importantes para la comunidad y los significados que se encuentran detrás de ellos.

Asimismo, la desconexión que existe entre la comunidad de la escuela y la comuna, acentuada por el plan educativo, hace que los sabios y personas cercanas –no ligadas a la institución– tengan un difícil acceso a compartir sus conocimientos con los alumnos y que se dependa de entes privados, desconocidos, para que celebren los rituales o fiestas de acuerdo a cómo debería ser. En otras palabras, es necesario que la comuna participe en el proceso intracultural o sería igual que pedirle a una comunidad católica que celebre Misa, de acuerdo a lo planteado por el currículo, sin poder pedirle ayuda al párroco que vive al lado y que deba pagar a un sacerdote de otra ciudad para que los ayude.

Para recapitular, el aprendizaje y la asimilación de las prácticas culturales en el entorno próximo se plasma en el currículo oficial del MINEDUC, mientras que apunta a la intraculturalidad y a la convivencia multiculturalista entre los diferentes grupos étnicos. De esta forma el alumno comienza a formarse según los parámetros del currículo de su nacionalidad; en otras palabras, del imaginario que el Estado tiene de él o ella y se desconecta de la realidad que rodea al centro educativo. Igualmente, el plan curricular no le otorga libertad al alumno de auto-identificarse y lo vincula con el grupo étnico que tradicionalmente se encontraba en el lugar donde nació y esta situación se plasma en la realidad del establecimiento.

Además, se pudo observar que las clases con grupos pequeños tenían menos tiempo de diálogo o discusión entre pares y que a menudo debían aceptar la opinión del profesor, pero también eran espacios donde se impulsaba el cambio de la sociedad y la construcción de un futuro más equitativo. Mientras que, en las clases con grandes grupos, la discusión entre pares era más común y a menudo se discutía con los maestros, pero no se motivaba a los alumnos a generar un cambio sino a integrarse a la sociedad. En otras palabras, no existe un aula perfecta, ambas tienen sus aciertos y aspectos que mejorar, pero es posible encontrar que dentro del CECIB “Por la Paz” la lucha promulgada por la interculturalidad crítica está presente de alguna manera y no es invisibilizada por un plan multiculturalista.

Del mismo modo, la aproximación religiosa del CECIB “Por la Paz” responde a su proceso histórico y es fortalecida por el diseño curricular que apunta por la construcción de una comunidad dentro de la escuela, distinta a la de la comuna. Un efecto de esta separación es que la comunidad no escolar, no tiene injerencia en las decisiones curriculares y que no se cuenta con la

participación constante de los comuneros o con la transmisión de sus conocimientos, celebraciones y prácticas locales.

2.7 ¿Docentes ancestrales?

Como se mencionó antes, es común que los profesores hablen sobre la forma de vida de sus abuelos o bisabuelos al momento de explicar las prácticas y costumbres a los estudiantes. Frecuentemente se menciona que el pasado era mucho mejor a la forma en que se vive actualmente. Para los maestros es importante rescatar el pasado porque así los estudiantes “...empiezan a valorar lo que era nuestro, lo que era bueno, por eso los niños repiten y les enseñamos eso que la gente, no es el rechazo del indígena, que ahora va a tener más futuro saber el idioma kichwa porque estamos revalorizando lo que es nuestro” (Comunicación personal, enero 04, 2018).

Asimismo, al explicar más sobre el comportamiento de los Kitu-Kara los profesores hacen referencia a sus ancestros y su forma de vida, se les adjudica una forma de vida y prácticas propias de ellos. Como muestra podemos tomar el siguiente fragmento:

¿Qué nos hace diferentes a los otros? Bueno, la gente Kitu-Kara es gente amable, cordial, trabajadora, honrada y siempre dice la verdad, desde antes la gente vivía en... aquí como en hermandad, ¿sí? Eran todos... al trabajo de la minga... Entonces digo, la gente Kitu-Kara siempre ha sido bien sembrada sus raíces ¿ya? Y hacía que valoren todo lo que es su forma de vivir y ser solidarios, el hacer las mingas para tener que fluya el agua en los riegos era importantísimo, había guardianes del agua, mira, guardianes del campo... que no se encementa como ahora ¿no? Que se hacen condominios, todo. (Comunicación personal, diciembre 27, 2017)

De la misma forma, el cristianismo propio de la comunidad escolar del CECIB “Por la Paz” resalta en las historias sobre los ancestros y se relaciona su comportamiento con las leyes y preceptos establecidos en la Biblia, diferenciando las prácticas actuales ya que se alejan de lo mandado por la Biblia y la herencia cultural. Como ejemplo se dice que:

[...] se relaciona con lo que dice la Biblia porque ahí dice que el hombre debe ser administrador de la naturaleza y hemos sido malos administradores, por eso es que existe

la contaminación y es lo que quiero enseñarles a los niños. El hombre es el causante de sus propias enfermedades. Entonces las visiones de nuestros ancestros y de la Biblia se complementan. (Diario de campo, noviembre 24, 2017)

Esta mezcla entre la cosmovisión ancestral y lo bíblico se transmite en las clases y se enseña que la perspectiva andina y la bíblica se complementan de tal forma que “no va a haber una contraposición de lo uno con lo otro sino más bien, compaginarían entre las dos formas de conocer y de saber que hay que respetar a quien nos da de comer” (Comunicación personal, septiembre 28, 2017) y tal evento responde a la historia particular del CECIB “Por la Paz” y al proceso de reconstrucción y revalorización de su identidad étnica.

Por otro lado, un elemento común que se mencionó en las entrevistas con los educadores y miembros de la comuna es que se identificaban como Kitu-Kara al poseer “sangre Kitu-Kara”, tal condición se refiere a ser descendiente directo de personas Kitu-Kara o de aquellos que hayan vivido en la comuna. Como se muestra en el siguiente comentario, el trabajo con los niños es el puente para que los padres comiencen a identificarse como Kitu-Kara e indígenas:

...sus padres no se reconocen como tal, pero como vivimos y como pertenecemos ellos reconocen que sí somos Kitu Kara, pero si te diría por el entorno familiar y de la comunidad: no. Pero ellos saben de un trasfondo por historia ya hablémoslo así. Por historia es que pertenecemos al pueblo Kitu Kara y como se les ha explicado como es la gente, como hacía antes entonces ahora ya ellos [los niños] sí se identifican como tal así los padres no lo quieren.

En ocasiones un niño se identifica como Kitu-Kara, pero sus padres pertenecen a otro pueblo o nacionalidad. En esos casos se les pide a los niños que investiguen o pregunten sobre los orígenes de sus antepasados y “...entonces ellos ya dicen: ‘profé investiga de qué pueblo soy yo’. Entonces ya van tomando su identidad propia ¿no?” (Comunicación personal, septiembre 28, 2017).

Se puede entender entonces que la relación entre identidad étnica y lugar de origen todavía es fuerte e influye en la forma en que una persona construye su identidad étnica, tanto para padres

como para profesores. Es una situación diferente para los estudiantes, quienes en varios casos han nacido en lugares remotos, pero comienzan a identificarse como parte del pueblo Kitu-Kara; la directora comenta entonces que en ese caso se procede a:

[...] les pedimos que saquen información para que conozcan de dónde son porque en ciertos casos ellos pasan por los niveles y no saben, y más bien piensan que son Kitu-Karas y les explicamos que de dónde son, ¿de qué pueblo eres? Y como tenemos literatura sobre los pueblos les vamos explicando: "tú eres de acá". Entonces les vamos - como se dice- haciéndole palpar de dónde es. (Comunicación personal, septiembre 28, 2017)

Es decir, en el CECIB “Por la Paz” se está cumpliendo el objetivo del currículo intercultural porque los alumnos se están asimilando con las prácticas culturales de su medio próximo (comunidad educativa) Kitu-Kara, a tal punto que varios alumnos, provenientes de distintos lugares y –en algunos casos- con padres de otros grupos étnicos llegan a identificarse como Kitu-Kara. Sin embargo, esta auto-identificación es negada cuando se les indica a los estudiantes que ellos pertenecen al grupo étnico del lugar donde nacieron.

Como se mencionó antes, a causa de la intensa migración que se experimentó en el pasado en la comuna de Llano Grande, se pueden encontrar niños que nacieron en España pero que recientemente han regresado al Ecuador. Al igual que el resto de los alumnos ellos deben investigar sobre en el lugar donde nacieron y las prácticas culturales que ahí se practican. A diferencia del resto de alumnos a los que también se identifica con la identidad de sus padres, aquellos nacidos en el extranjero no tienen esta opción y se deben limitar al lugar de su nacimiento.

En el CECIB “Por la Paz” han estudiado algunos alumnos extranjeros, pero se encuentran diferencias entre ellos. Para ejemplificar esta situación se puede mencionar el trato a un estudiante nacido en Guatemala. Con este alumno, se trató de mostrarle los elementos culturales que los Kitu-Kara y los indígenas de Guatemala tenían. Uno de los profesores señaló que, según él, las prácticas culturales que el alumno tenía eran prácticamente idénticas a la de los pueblos indígenas del Ecuador, este maestro señala que:

[...] hablé con él y le explicaba de cómo éramos nosotros y era interesante porque él decía: "Allá también". Yo decía: "Aquí hacemos" y él respondía: "Allá también". Entonces a mí eso me hizo notar de que nosotros tenemos en esencia algo, que tenemos todo en común, los pueblos nativos propiamente o se comunicaban o salieron de un lugar, se esparcieron, pero tenían todo; que nos han puesto como culturas y eso que después fueron formando la interculturalidad es diferente. El término intercultural nos da -como dice-, nos ha puesto nombres en los sectores. Para mí, con lo que el niño me dijo, me dio a comprender que hacíamos lo mismo en esencia, que hacíamos en esencia lo mismo. (Comunicación personal, septiembre 28, 2017)

Es decir, ya que el alumno provenía de Centroamérica y había tenido contacto con las prácticas agrícolas y la organización social de las zonas rurales, se vio que su proceso de exclusión e intraculturalidad era similar al del pueblo Kitu-Kara e incluso se llegó a pensar que los diferentes grupos étnicos pasaban a ser variantes de un modelo original o primigenio; el cual fue quebrantado a causa de la:

...la influencia occidental que se dice hoy, que se va cambiando. Por ejemplo, en Cayambe se mantiene las mismas costumbres andinas, pero con la influencia de la religión ahora han mezclado por ejemplo las fiestas de San Pedro, San Pablo y han mezclado dentro de los festejos andinos. Entonces al hacerse esa mezcla prácticamente o el uno se sobrepone a la otra o la otra que es fuerte se mantiene... (Comunicación personal, septiembre 28, 2017)

La noción de "mundo occidental" y la frontera semiótica entre un "Nosotros" y los "Otros" es parte del currículo intercultural, que intenta construir una comunidad cerrada en la escuela y se plasma en la realidad del CECIB "Por la Paz". Como muestra de esta separación limítrofe entre los grupos étnicos y la cultura occidental se puede mencionar los momentos cuando un profesor dice: "...no se debe obedecer a todas las celebraciones occidentales que sólo buscan comprar más cosas y que contaminan el ambiente. Por ejemplo, cuando se debe comprar vasos de plástico para una fiesta de cumpleaños" (Diario de campo, septiembre 22, 2017) o que se pierde la música tradicional porque "estamos globalizados, se adaptan modismos diferentes a los de la

cultura propia, por ejemplo, se deja la música tradicional y se escucha reggaetón” (Diario de campo, septiembre 25, 2017).

El segundo caso de un alumno nacido en el extranjero, muestra una reacción diferente que la anterior. Este estudiante nació en España y sus padres son ecuatorianos, una vez que sus tutores regresan a Llano Grande y lo inscriben en el CECIB “Por la Paz” se comienza a preguntársele “¿A qué grupo étnico pertenezco”? A diferencia del niño guatemalteco, a él se lo relaciona con su lugar de origen; es decir, con España, uno de los tantos países presentes en el imaginario de mundo occidental necesario para marcar los límites multiculturalistas entre los grupos étnicos.

De acuerdo al currículo intercultural, este alumno se relaciona y aprende a identificarse con la cultura Kitu-Kara durante su paso por la escuela, ya que es parte de su medio próximo, pero, al mismo tiempo, se le enseña que no es parte del grupo étnico porque nació en España. Dicho de otro modo, es obligado a relacionarse con el resto, a practicar con ellos, pero a reconocer que es diferente y que su sitio está en otro espacio lejano y no con aquellos con quienes se relaciona y comparte.

A pesar de este intento curricular de fomentar la intraculturalidad, de crear una convivencia multiculturalista y emparejar a la identidad étnica de los alumnos con su lugar de origen; entornos ricos en diversidad como el CECIB “Por la Paz” sorprenden con casos únicos, donde los alumnos comienzan a construir –y tomar conciencia de- sus identidades colectivas. Este último caso expuesto es un ejemplo de ello porque el estudiante –de padres ecuatorianos- no es reconocido plenamente como español ni tampoco es visto como mestizo ni como Kitu-Kara –aunque sus padres hayan nacido en Llano Grande, sino que pasa ser un sujeto con identidades colectivas, no pertenece a ningún grupo en específico, pero compone su identidad con base en la interrelación de diferentes prácticas y códigos culturales.

Similarmente, algunos alumnos con padres mestizos aprenden a relacionarse con lo Kitu-Kara y dentro de la escuela llegan a reconocerse como tal, pero una vez que regresan a casa o visitan a otros familiares tienen prácticas totalmente distintas, para ellos ser Kitu-Kara es tan importante como ser mestizo y su vida se encuentra marcada por la influencia de varias culturas. Por ejemplo, aunque ellos cultivan en el huerto escolar y llevan los alimentos a su casa, sus padres no aceptan estos productos y prefieren que los regresen a la escuela o se los den a un animal

cercano; no son Kitu-Kara y no son mestizos, son el resultado de una identidad colectiva que sigue construyéndose, mientras profundiza y desafía los proyectos de educación intercultural.

Es así que la construcción de identidades colectivas se da porque el currículo está pensando en intraculturalizar a un grupo homogéneo de alumnos Kichwa del pueblo Kitu-Kara; sin embargo, una vez que la diversidad y las diferencias en los diferentes entornos de aprendizaje del alumno se ponen en juego, sucede un choque entre “lo que aprendo a ser”, “lo que me indican que soy” y “la forma en que me reconozco”, mientras que también influyen las fuentes de aprendizaje y las relaciones que los alumnos mantienen con sujetos externos a la comunidad escolar. Entonces, pueden darse casos de alumnos que se relacionan con una determinada cultura durante su trayectoria escolar, la cual difiere de su diario vivir y comienza así a construirse un sujeto nuevo, una identidad colectiva que lucha contra la invisibilización, pero que es cercana a la realidad y alejada de los imaginarios presentes en el currículo intercultural.

CAPÍTULO 3: LÍMITES DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y SU ACERCAMIENTO INCLUSIVO

En este capítulo se describen las diferencias entre la educación inclusiva y la EIB para entender que la educación inclusiva no reemplaza a la EIB por la aproximación que ambas tienen hacia el concepto de inclusión. Después de esto se explica cómo el CECIB “Por la Paz” juntó la inclusión, las Necesidades Educativas Especiales (NEE) y la EIB en su propuesta educativa para mostrar que es posible alcanzar una nueva EIB en el país y señalar los aspectos en los cuales se deben enfocar las próximas reformas curriculares.

En un segundo momento, se mencionan las diferencias entre la EIB ecuatoriana con los programas europeos y norteamericanos, para luego mencionar los retos que tal situación representa, así como los desafíos de mantener una EIB que involucra la relación entre distintos grupos sociales y no se centra en el diálogo con el Estado. Tal descripción pretende redefinir la forma en que se entiende la EIB para aportar a la construcción de este concepto.

3.1 ¿Educación inclusiva y EIB?

Cuando la Organización de las Naciones Unidas (ONU) publicó la Declaración de Derechos Humanos en 1945, especificó en su artículo 26 que la educación era un derecho de todas las personas, por lo cual cada país debe asegurar que su población reciba educación de calidad y no sea discriminada por su grupo étnico, color de piel, religión, género o cualquier otro elemento identitario (Kisanji, 1999).

A partir de ese momento, los sistemas educativos de varios países europeos y norteamericanos lideraron las tendencias internacionales que prescribían la forma como la educación inclusiva debía ser abordada. Sin embargo, los primeros intentos clasificaron a los alumnos de acuerdo a sus “discapacidades” e intentaron encerrarlos en centros alejados del resto de la población, con el fin de evitar que tuvieran contacto o “contaminaran” a las otras personas (Kisanji, 1999).

Después de este período, los sistemas educativos votaron por una aproximación integracionista que permitía el acceso de los alumnos con discapacidades a los centros educativos, pero la responsabilidad de la educación era transferida a profesionales especializados, mientras los profesores se dedicaban a supervisar al estudiante, tenían bajas expectativas acerca de su

rendimiento y buscaban la forma de que se acoplara al sistema social dominante (Ainscow, 1991). En cuanto a la integración, la educación para alumnos con discapacidades ha sido exitosa si los estudiantes encuentran trabajo una vez que terminan su período de escolarización y se insertan en las dinámicas sociales del grupo dominante.

Debido a las críticas a la educación integracionista y que la exclusión persistía durante su vigencia, comisiones internacionales de pedagogos y expertos educadores europeos comenzaron a buscar nuevas alternativas y a diagnosticar las situaciones de cada país. El informe Warnock (1978) es un buen ejemplo porque en este documento cambia la definición de “discapacidades” y opta por llamarlas Necesidades Educativas Especiales (NEE).

De este modo la educación inclusiva rechaza los procedimientos integracionistas (Ainscow, 1995) y embandera su causa con el concepto de NEE para reestructurar la institución escolar, con el fin de que sea la escuela y la forma de enseñanza las que cambien, en lugar de forzar al alumno a adaptarse al cambio. Por lo tanto, las NEE reconocen la necesidad de adaptaciones curriculares que respondan a las necesidades sociales, psicológicas, económicas, lingüísticas, culturales y físicas que pueden influir en el aprendizaje del alumno (Kisanji, 1999).

Del mismo modo, la educación inclusiva sostiene que el concepto de discapacidad no es biológico y por lo tanto natural, sino que se trata de una construcción social (Oliver, 1990a). Por ende, es la sociedad la que discapacita a un grupo determinado de sujetos y los excluye de las instituciones sociales como la escuela, mientras invisibiliza su opinión y sus decisiones. Con base en que la discapacidad no es una enfermedad, sino una condición social, los doctores no son los sujetos apropiados para crear un cambio social con miras a la equidad, sino que refuerzan la visión de exclusión que puede sufrir una persona.

Dicho de otra manera, los doctores están entrenados para diagnosticar, tratar y curar enfermedades, pero no para generar cambios sociales con miras de inclusión (Oliver, 1990a). Esta limitación no quiere decir que quienes presentan una condición física que necesita de la atención médica deban evitar hacerlo en absoluto, sino que es por la diferencia con el Otro que se construye un paradigma de discapacidad que desemboca en la discriminación de varios sujetos.

El concepto de NEE reemplaza la antigua visión que identificaba discapacidades porque considera que el término ‘discapacidad’ inscribe la idea de que la persona es deficiente o le falta algún elemento para estar completa. Por tal motivo, la propuesta inclusiva explica que el alumno no debe adaptarse al currículo y a la sociedad, sino que es la sociedad y el currículo los que deben cambiar para potenciar las capacidades de estos sujetos. Es decir, no es la persona quien debe asimilarse al Estado, sino que es el sistema excluyente el que debe cambiar para recibir y beneficiar a todos.

Además, como lo indica Oliver (1990b), el poder que ejercen los profesionales de la salud sobre la vida de las personas con NEE es enorme; en especial sobre aquellos sujetos con condiciones físicas y mentales que hace poco se denominaban “discapacidades”, pues los doctores tienen la capacidad de controlar múltiples aspectos como: “dónde deberían vivir, dónde deberían trabajar o no, a qué tipo de escuela deberían ir, qué tipos de beneficios y servicios deberían recibir en el caso de tener un hijo con discapacidades que todavía no ha nacido y si debería vivir o no”⁴ (p.3).

Por estos motivos, la educación inclusiva piensa cambiar el funcionamiento de la escuela y del currículo, para que tomen en cuenta las NEE de los estudiantes y no se conviertan en centros productores de discapacidad que excluyan a los sujetos de la comunidad. De esta forma, se quiere reconocer la importancia de la historia misma del sujeto que anteriormente no tenía voz ni voto y darle la alternativa de que participe en la construcción de una sociedad con espacios que lo acogen y que tienen sentido para él o ella.

Asimismo, la educación inclusiva reconoce la importancia de la educación no formal, como una fuente de conocimiento cargada de sentidos y significados para el estudiante (Simón & Echeita, 2013). Es decir, la educación inclusiva se interesa por reconocer el aprendizaje del alumno fuera de la escuela porque de esa forma los profesores pueden adoptar medidas que fomenten la diversidad y el diálogo en el aula, para que todos los alumnos se sientan seguros y valoren tanto la educación que tienen fuera de la institución, como la que recibe junto con sus compañeros.

⁴ Cita original: “where they should live, whether they should work or not, what kind of school they should go to, what kinds of benefits and services they should receive and in the case of unborn disabled children, whether they should live or not”

Dado que la identidad étnica y las prácticas culturales pueden ser motivo de exclusión para un estudiante, la educación inclusiva también ha intentado explicar cómo se debe proceder en casos de tener un alumnado étnicamente diverso. Desde la perspectiva integracionista, lo correcto es identificar a los alumnos de distintas etnias e incorporarlos al sistema de educación para que adopten las prácticas culturales dominantes y puedan asimilarse al sistema social y económico con facilidad.

Por tanto, existen varias semejanzas entre educación integracionista y educación multicultural. En primer lugar, ambas buscan que los Otros diferentes se asimilen a las lógicas dominantes y aprendan a comportarse de acuerdo a los estándares del Estado, mientras se deja a un lado el aprendizaje no formal para fortalecer la transmisión de los contenidos en el currículo diseñado por el Estado.

Una segunda semejanza implica que tanto la educación multicultural como la educación integracionista acentúan la separación entre sujetos por diferencias claramente identificables y consideran que tales rasgos son partes necesarias de la identidad. Por ejemplo, mientras que la multiculturalidad se enfoca en rasgos como la vestimenta o el folklor, la educación integracionista imita este acto al catalogar a los alumnos por sus “discapacidades físicas” que son notables a primera vista. Para ambas posturas, es necesario trazar una línea entre “Nosotros” y los “Otros”, pues entienden que el diálogo se establece entre dos sujetos diferentes, pero que existe un punto de vista superior, el del Estado.

Finalmente, las dos posturas utilizan un perfil ideal o imaginario del Otro para construir una serie de estereotipos de acuerdo con estos ideales y encasillar una población a un determinado tipo de prácticas y espacios. Este encasillamiento ocasiona que se invisibilicen las expresiones culturales del presente y las nuevas identidades que se construyen en la cotidianeidad. Los imaginarios también justifican el que se diseñen planes educativos pensados para comunidades remotas y aisladas o para grupos excluidos y agrupados en instituciones médicas.

En oposición, la educación inclusiva y la educación intercultural comprenden que la identidad étnica de los alumnos no está determinada por los maestros o el centro educativo, sino que es parte de la construcción personal de cada individuo. Por tanto, las escuelas deben convertirse en

espacios seguros donde las diferencias sean valoradas y no exista una imposición de pensamiento, sino que se fomente el diálogo entre alumnos y profesores.

Debido a los múltiples aspectos que la educación inclusiva enmarca dentro de la NEE, esta propuesta educativa es compleja porque requiere de pedagogos altamente capacitados y apoyo interdisciplinario de profesionales como psicólogos, doctores, antropólogos, entre otros, que recomienden medidas preventivas contra la exclusión y la adaptación curricular. No es posible que el docente lo haga todo por sí solo; la responsabilidad recae sobre un grupo profesional y tal ensamblaje requiere de una gran inversión económica.

Asimismo, las aulas de clase deben contar con un número reducido de alumnos para que cada maestro personalice el currículo y los contenidos de acuerdo a sus formas de aprendizaje y sus NEE. De esta forma el docente realiza un seguimiento exhaustivo de los avances y cambios en el estudiante y puede notar cualquier problema u obstáculo y solucionarlo a tiempo. Tal tarea fue diseñada con base en centros educativos europeos, donde los profesores recibían buenos salarios y tenían un número ideal de cinco alumnos.

En el Ecuador, la realidad es diferente a la del contexto europeo y la educación personalizada o las aulas con cinco alumnos solo es aplicada en algunos centros educativos privados, debido a la alta inversión económica que requiere. Dentro de los CECIB es común encontrar que más de treinta alumnos asisten a la misma clase, por lo cual el maestro o la maestra no pueden acercarse a cada uno y registrar sus avances o problemas, tal y como lo plantea la educación inclusiva.

En otra instancia, el diseño europeo de la educación inclusiva difiere de la EIB -en la realidad ecuatoriana- porque el modelo europeo de la educación inclusiva intenta adaptar el currículo y las instituciones a las necesidades de los alumnos, mientras que se establecen relaciones sociales con las instituciones cercanas al centro educativo con el fin de brindar un aprendizaje significativo para el alumno, así como una motivación y cambios en su forma de pensar o entender el mundo. Sin embargo, el currículo intercultural ecuatoriano no está diseñado para adaptarse a las necesidades de los CECIB en zonas urbanas o semi-urbanas, lo cual ocasiona que la comunidad educativa no establezca un aprendizaje intercultural que se acople a espacio altamente heterogéneos.

A manera de sugerencia, el currículo intercultural todavía puede ser reformado por las autoridades para que fomente la participación de la comunidad en las decisiones de los CECIB, convirtiendo estos espacios en lugares de relación entre diferentes puntos de vista y no puntos de encuentro ajenos o desconocidos. De igual modo, es necesario que se considere a los CECIB en las zonas urbanas para superar la concepción de un CECIB en un espacio lejano y con una población homogénea.

La similitud entre la educación inclusiva y las prácticas educativas del CECIB “Por la Paz” expresada en el interés por adaptar sus espacios, discursos y prácticas para que todos los miembros puedan formar parte de las actividades, mientras son reconocidos como sujetos valiosos y dignos, capaces de alcanzar su autonomía, de formar y sostener una opinión, así como de construir su propia identidad, apuntan hacia la construcción de una comunidad equitativa y de diálogo donde clasificaciones excluyentes como “el discapacitado” o “el indio tonto” no tengan lugar ni cabida.

Es aquí que la EIB y la educación inclusiva se asemejan, porque ambos acercamientos pretenden cambiar las estructuras, las prácticas y los espacios excluyentes de la sociedad, mientras promueven el diálogo entre distintos sujetos e involucran la participación de toda la comunidad, dejando de lado estereotipos o imaginarios que idealicen a quienes pertenecen a un determinado grupo humano e invisibilicen sus diferencias y discursos propios.

Entonces, cabe preguntarse, ¿por qué existen dos propuestas educativas que apuntan al mismo objetivo? ¿Cuáles son las diferencias entre la EIB y la educación inclusiva? Ya que la educación inclusiva aborda cualquier elemento que pueda causar exclusión en el alumno tanto ¿no supera la educación inclusiva a la EIB?

Antes de responder a estas preguntas es importante mencionar cómo los distintos grupos étnicos entienden la inclusión, la discapacidad y las NEE y cómo relacionan estos aspectos con la educación formal. José Inuca, actual director de educación del distrito de Cayambe, Pedro Moncayo, comenta que para entender las prácticas de la nacionalidad kichwa primero se debe explicar los derechos individuales y colectivos de la persona.

La Constitución del Ecuador (2008) reconoce varios derechos colectivos para todas las nacionalidades del país, uno de ellos menciona que es necesario “Conservar y desarrollar sus propias formas de convivencia y organización social, y de generación y ejercicio de la autoridad, en sus territorios legalmente reconocidos y tierras comunitarias de posesión ancestral” (Art. 57, numeral 9). En otras palabras, el Estado espera que las formas de organización y prácticas de convivencia se limiten a ser ejercidas dentro de los territorios ancestrales, pero una vez que los sujetos salen de ellos deben responder a lo dictado por la sociedad hegemónica. Adicionalmente, la Constitución ecuatoriana indica que es deber del Estado:

Desarrollar, fortalecer y potenciar el sistema de educación intercultural bilingüe, con criterios de calidad, desde la estimulación temprana hasta el nivel superior, conforme a la diversidad cultural, para el cuidado y preservación de las identidades en consonancia con sus metodologías de enseñanza y aprendizaje. (Asamblea Constituyente del Ecuador ,2008, p. 42)

Surge entonces una contradicción entre ambos derechos porque, pese a la promoción de la educación intercultural, se pretende que las prácticas sociales de las nacionalidades se limiten a los territorios ancestrales. Por lo tanto, todos aquellos grupos étnicos que viven en las ciudades o fuera de los territorios reconocidos no pueden seguir sus normas sociales de comportamiento o la autodeterminación como nacionalidades, sino que deben adaptarse a lo dicho por el Estado (Simbaña, 2005). La educación intercultural es parte de un proyecto nacional que involucra a toda la población y por lo tanto necesita que los grupos étnicos puedan responder a sus propias organizaciones sociales. No es posible que la EIB funcione si es que los alumnos no aprenden sobre los diferentes tipos de organizaciones sociales.

Por otro lado, dentro del mundo kichwa, el acceso a los derechos colectivos se da cuando el sujeto pertenece a la comunidad y reconoce que los otros miembros están al mismo nivel. Es decir, la relación entre comuneros implica un respeto mutuo y un uso compartido de la tierra y los recursos naturales. La búsqueda de igualdad y equidad se traduce a la participación de todos en las diferentes actividades de la comunidad, como el trabajo, la familia o la educación.

El concepto de discapacidad para los pueblos de la nacionalidad Kichwa es difícil de asimilar porque cataloga a un sujeto como discapacitado, como un ser carente de algo, distinto a los

demás, lo cual choca contra la concepción de derechos colectivos. Una persona no puede ser discapacitada, porque sus derechos colectivos implican su igualdad con los demás, porque el sujeto ya es parte de la comunidad desde su nacimiento y porque el sistema se ha adaptado desde que él forma parte de la comunidad. En la comunidad, las mismas actividades y prácticas del diario vivir están diseñadas para que cada sujeto pueda participar en ellas y no se le exige que cambie su forma de ser ni se lo excluye por sus diferencias (Inuca, conversación personal, 2018).

Asimismo, la escuela que no tiene un acercamiento intercultural es vista como un sitio de temor. Como lo comenta Inuca (Conversación personal, 2018): “En cambio en la educación occidental, entonces es algo que, a uno, a mí me asusta ver que ya es la escuela, uno le deja en la escuela ahí y uno no se sabe”. Tal situación ocurre porque no es un espacio que garantiza los derechos colectivos de los alumnos y los pone en una situación de riesgo y de dependencia frente a las autoridades como el profesor o los profesionales especializados.

Tradicionalmente, la educación no formal para un niño o una niña con NEE comienza desde su nacimiento. Por ejemplo, como lo relata Inuca, cuando “la mamá tiene un niño que tiene síndrome de Down o cualquier otra discapacidad va a pasar siempre junto a la mamá y la mamá sabe que siempre van a estar juntos” (Ibidem, Im 2018). Esto significa que, en casos donde las capacidades físicas o mentales del joven requieran de la atención constante de alguien, lo más común es que los padres sean quienes tomen la posta y permanezcan junto con sus hijos.

Cuando el niño o la niña tienen NEE que no requieren de la ayuda o atención constante de un tutor –como es el caso de algunas condiciones físicas o mentales-, la comunidad reconoce su diferencia, así como el valor de esta como un elemento de la identidad de los sujetos y procede a buscar las medidas necesarias para que el joven no sea excluido y pueda gozar de un buen presente y futuro. Por ejemplo, en el caso de los huérfanos o *wakchas*, su NEE consiste en la falta del apoyo paterno y entonces los tíos del niño o cualquier familiar cercano cuidan de él o ella y ponen sus necesidades incluso antes que las de sus propios hijos. Inuca, (comunicación personal, 2018) relata el siguiente ejemplo:

Un familiar, imaginémoslo, el hijo de mi hermano se queda huérfano; es decir, muere mi hermano, muere la esposa y se queda solo él. Toda la familia, es decir, todos los tíos en este caso, empezando por mí, ponemos mayor atención a él, que se quedó sin padre ni

madre. En kichwa se llama wakchu o wakcha y él tiene mayores beneficios que incluso que mis hijos, o mayores derechos que incluso que mis hijos. ¿A qué me refiero? En relación, por ejemplo, si yo tengo que darle algo y voy a poner un ejemplo igual, quiero comprar ropa a mis hijos. Lo primero que pregunto es a él ¿qué quiere? Y luego de que le haya cumplido, se les da a mis hijos. Inclusive en las herencias sucede lo mismo.

La inclusión para personas con NEE no se limita al período de niñez, sino que se prolonga a lo largo de su vida. Otro caso que aborda otro tipo NEE se refier a las diferentes orientaciones sexuales y la autoidentificación de género, “ciertas personas, que tienen, por ejemplo, voy a hablar de transgéneros, lesbianas, gays. Son mirados con mayor respeto y ocupan un espacio, diría, muy respetado por toda la comunidad” (Comunicación personal, 2018). El problema con respecto a la inclusión de los sujetos con NEE y la educación no formal ocurre cuando se deben abandonar los territorios comunitarios y las personas son discriminadas en otros contextos de la sociedad.

Profundizando en la relación entre padres e hijos con NEE, en la nacionalidad kichwa, el vínculo que se forma entre ellos es de suma importancia porque crea una relación afectiva que apoya al sujeto e intenta crear un ambiente de aceptación, cariño calidez en su medio más cercano. Por lo general, los padres de familia se organizan y turnan para cuidar de su hijo cuando este necesita de su atención constante, situación que se traduce en un soporte emocional para el alumno y una forma de garantizar su seguridad en el futuro. Por este motivo, el hijo siempre acompaña a su padre en todas las actividades cotidianas e incluso al trabajo y viajes del tutor. Por ejemplo, si el padre debe trabajar en el campo, entonces él irá con su hijo y le asignará una tarea para que lo ayude –dentro de sus capacidades- y aprenda a través de la práctica. A través del ejemplo y de la participación es como el niño aprende y la comunidad crea un lazo afectivo con él (Comunicación personal, 2018).

Sin embargo, la comunidad no es un espacio cerrado e independiente del resto del mundo, por lo cual, en muchas ocasiones, los padres trabajan fuera de este espacio o migran a la ciudad. En estos casos si es que ellos tienen un hijo con NEE que requiera de un cuidado constante, no pueden dejarlo solo, culturalmente es necesario mantener la relación entre uno y otro, pero en la

ciudad los empleadores, la sociedad y los profesionales ven este aspecto de forma distinta y creen que tanto el padre como el hijo deben estar separados.

Por ejemplo, en la ciudad los empleadores no permiten que sus empleados vayan con sus hijos, menos aun si necesitan un cuidado constante, porque los trabajadores se distraerán y serán menos productivos. Además, tampoco se le permite al joven que trabaje porque el trabajo en menores está prohibido. Entonces, el aspecto económico y la visión individualizada pesa más que la relación afectiva de la nacionalidad kichwa y los sujetos se ven obligados a adoptar nuevas prácticas para ser contratados.

Cuando padres e hijos deben separarse, la estrategia que se utiliza dentro de las comunidades es pedirle a un miembro de la comunidad que cuide o supervise al niño durante un corto período. Es decir, el niño con NEE no se encuentra solo, sino que recibe la atención y soporte de toda la comunidad, trabaja con sus capacidades y se desempeña en las mismas actividades que el resto, no se lo aísla o se excluye de ninguna práctica.

Por otro lado, la perspectiva inclusiva del Estado indica que un niño con NEE necesita del apoyo de especialistas en su proceso educativo y la visita ocasional o frecuente de terapeutas u otros profesionales de acuerdo al nivel de atención que requiera. Según Inuca, la relación entre el terapeuta, el psicólogo o el rehabilitador con el niño es una relación entre paciente y doctor o profesional. Dado que el lazo afectivo entre paciente y doctor no es el principal eslabón, como sí sucede en el mundo kichwa, la atención especializada no garantiza que el joven construya una red de apoyo, sino que es individualizado, lo cual quebranta la lógica comunitaria.

Esto no quiere decir que la atención especializada sea negativa o perjudicial para el niño; de ninguna forma, sino que se muestran dos perspectivas culturales acerca de las NEE y el trato que recibe un grupo de personas, así como sus roles en la sociedad. Ambos acercamientos influyen en la educación formal y no formal de las personas porque implican relaciones sociales que construyen modelos de socialización.

A menudo se menciona que la interculturalidad consiste en el diálogo y la discusión entre personas con diferentes valores y cosmovisiones. ¿No es entonces una obligación de la educación intercultural el permitir que las distintas nacionalidades mantengan las prácticas

sociales y afectivas que existen entre padres e hijos en la escuela fuera de la comunidad? ¿No deberían ser los CECIB puntos de no-violencia donde las personas pueden expresar sus prácticas culturales sin el temor de ser discriminados o excluidos?

Es otro reto actual del currículo intercultural incorporar la educación no formal de los grupos étnicos y explicar la importancia de las relaciones comunitarias y el derecho colectivo. Un claro ejemplo es que las nuevas reformas deben considerar que los alumnos con NEE necesitan de una red de apoyo y afecto comunitario más que el trato de un doctor especializado que les ordene como vivir en un sistema incapacitante que busca excluirlos. La educación inclusiva basada en el modelo europeo fomenta una forma particular de inclusión, así que es un deber de la EIB escuchar, reconocer y valorar nuevos acercamientos para que quienes practican diferentes tipos de socialización puedan compartir su visión con los demás, a fin de preservar y respetar sus derechos colectivos.

¿Es posible juntar la visión de la nacionalidad Kichwa sobre inclusión y NEE con el plan educativo intercultural? El caso del CECIB “Por la Paz” es una muestra de que es posible alcanzar este objetivo, así como implementarlo en el sistema de EIB para crear instituciones donde los derechos colectivos son mantenidos, sitios libres de miedo, donde los padres no temen acerca del bienestar de sus hijos o la separación o ruptura de lazos afectivos porque la escuela es un espacio abierto a los padres de familia.

En el CECIB “Por la Paz” los padres de familia con hijos que necesitan de un cuidado constante o especializado debido a sus NEE encuentran un espacio de apertura, donde se incorporan prácticas inclusivas en su currículo y la escuela ha convertido a la comunidad educativa en una comunidad con vínculos afectivos entre sus miembros. Dentro de la institución existe un acompañamiento para niños con NEE y sus familias que supera el enfoque en las capacidades físicas o mentales del alumno porque también considera sus condiciones sociales y familiares.

En otras palabras, en el CECIB “Por la Paz” se toman en cuenta las diferentes NEE que influyen en el aprendizaje del alumno tanto en el ambiente formal como no formal y se modifican los espacios físicos y los contenidos de clase para evitar cualquier tipo de exclusión. Además, el plantel busca que los padres mantengan una relación estrecha con sus hijos y construyan lazos de apoyo con la comunidad educativa. De esta forma se responde a la exigencia cultural de una red

de apoyo y afectiva para el alumno, que sirve como medida preventiva para garantizar la seguridad del niño en el futuro.

Una vez que la familia alcanza una estabilidad económica o resuelve los conflictos que tenía, entonces busca un nuevo espacio donde vivir –dentro de la comuna de Llano Grande- y procede con la mudanza, lo cual no fractura la relación con el CECIB “Por la Paz”, pues los hijos de esta familia continúan estudiando en la escuela mientras sus padres visitan la institución y se mantienen vinculados con los eventos y prácticas escolares. De esta manera, la escuela permanece abierta para que los padres la visiten cualquier día y para que se involucren en las actividades cotidianas.

Otro caso relevante es la historia de la encargada del bar institucional, ya que su relación con el CECIB “Por la Paz” va más allá de un contrato para trabajar en el lugar. Debido a las NEE de sus hijos, muchas otras escuelas –incluso públicas- se negaron a recibirlos en sus planteles porque necesitaban del apoyo y cuidado permanente de un profesor. Para las otras escuelas la alta exigencia al docente significaba que desempeñaría su labor con menor eficacia y no podría atender al resto de alumnos.

Es por esta razón que algunos profesionales le indicaron que lo correcto sería enviarlos a instituciones privadas y buscar la ayuda del Estado para que profesionales especializados se encarguen de atender a sus hijos. Fue entonces que ella escuchó sobre el CECIB “Por la Paz” y se acercó a hablar con la directora del plantel. En aquel momento la escuela tenía pocos años desde su independencia del ORI y su apertura como institución educativa, pero aseguró que aceptaría a sus hijos y el reto que implicaba darles la atención necesaria.

En ese momento la escuela comenzaba a construir su comunidad educativa y todavía era desconocida para algunos miembros de la comuna de Llano Grande. Desde el nacimiento de sus hijos, la actual encargada del bar institucional había permanecido todo el tiempo junto a ellos, una práctica respaldada por la lógica de la nacionalidad kichwa. Por tal motivo ella era difícil aceptar la separación que le exigían la mayor parte de escuelas.

El CECIB “Por la Paz” comprendió el deseo de esta madre de familia y le ofreció un puesto de trabajo dentro del plantel para que pueda ver de cerca a sus hijos y mantener el lazo afectivo que

era tan importante para ella. Sin embargo, desde entonces el rol que comenzó a desempeñar pasó a ser muy importante, pues se convirtió en un puente para que otras madres de familia se acerquen a la escuela y sepan que alguien cercano a la comuna va a estar trabajando y cuidando de la seguridad y buena alimentación de sus hijos.

Dicho de otra manera, la contratación de esta persona y la apertura para que cuide de sus hijos fue uno de los primeros pasos para que el CECIB “Por la Paz” se enfoque en la atención personalizada de cada alumno y que toda la responsabilidad no recaiga sobre un solo profesor, sino que son todos los profesores, secretarios y el personal de apoyo quienes trabajan en equipo para comprender las NEE de cada estudiante y buscar las adaptaciones necesarias que se necesiten.

Además del plan institucional que se acopla a las lógicas de socialización de la población, no se desecha la ayuda Estatal expresada en la atención de psicólogos, terapeutas o rehabilitadores porque los niños asisten a estas revisiones. La diferencia se encuentra en que la atención profesional no es el elemento más importante, sino la afectividad entre las personas que forman la comunidad educativa y la construcción de una comunidad y red de apoyo.

De esta forma, el CECIB “Por la Paz” practica un proyecto de educación inclusiva que adapta el currículo y los contenidos de acuerdo a las NEE de los niños, pero alinea la inclusión a las exigencias culturales de las nacionalidades de los alumnos. Por un lado, incorpora la exigencia afectiva tan importante para la nacionalidad kichwa y la construcción de una red de apoyo; y por otro, cumple con lo establecido por el MINEDUC y construye una comunidad dentro de la institución mientras permite que los niños sean educados y reciban la atención profesional que necesitan.

La fortaleza de la comunidad construida alrededor del centro educativo se traduce en el cuidado e interés por los estudiantes y sus familias incluso después de que terminan sus estudios. Las visitas de exalumnos son constantes y el caso de uno de ellos ejemplifica tal relación. Después de que uno de los alumnos terminó su bachillerato, atravesó por duros momentos personales y fue entonces que el CECIB “Por la Paz” le ofreció su actual trabajo como secretario del plantel. La red comunitaria, afectiva y de seguridad le ofreció un espacio seguro donde ser incluido. Desde

que el exalumno comenzó a desempeñarse como secretario, recibió también el apoyo de los profesores para prepararse para sus exámenes de ingreso a la universidad.

Para recapitular lo dicho anteriormente, durante los debates previos a la aprobación de la LOEI frecuentemente se mencionaba que la EIB también serviría para integrar a los niños con diferentes NEE. Estas declaraciones no solo confundían la integración con la inclusión, sino que también consideraban que la educación inclusiva y la EIB tienen los mismos objetivos, por lo cual la educación inclusiva podría reemplazar al proyecto de la EIB.

Sin embargo, como se ha dicho hasta ahora, estos dos proyectos de educación no son iguales porque la EIB incorpora las formas como diferentes grupos étnicos miran las NEE y la forma de transmisión cultural y enseñanza para estos casos, situación que no es prevista por la educación formal no intercultural. Por eso es posible afirmar que la EIB puede incorporar la inclusión desde los puntos de vista de los diferentes grupos étnicos, mientras que el proyecto de educación inclusiva es una iniciativa estatal que representa un tipo de mirada específica centrada en la atención personalizada e individualizada. Por ende, la EIB no se limita a lo étnico, sino que también abarca un plan inclusivo para los alumnos con NEE. Reemplazar a la EIB por la educación inclusiva es una forma de invisibilizar la EIB y sus miras de diálogo y reconocimiento de las prácticas culturales de socialización de diferentes grupos étnicos. El derecho colectivo también se ve amenazado por la individualización si la escuela se convierte en un centro desconectado de la realidad comunitaria y pretende construir una comunidad basada en ideales que ignoran el diario vivir y la historia de cada nacionalidad.

En el CECIB “Por la Paz” existen los ánimos y el objetivos de alcanzar una EIB que involucre las miradas de inclusión propuestas por diferentes nacionalidades, pero la tarea es muy exigente y requiere del apoyo de múltiples instituciones, un motivo más por el cual la escuela no puede continuar como un espacio cerrado para el Otro distinto a la comunidad educativa.

De igual modo, la lucha contra la exclusión y la discriminación es parte del proceso histórico del pueblo Kitu-Kara de la comuna de Llano Grande. En este caso, el CECIB “Por la Paz” amplía el campo de lucha contra la exclusión, ya no se limita al elemento de la identidad étnica, sino que pretende construir comunidades donde las personas con NEE no sientan peligro en ningún momento y cuenten con el apoyo de una red social basada en el cuidado del Otro.

La historia del CECIB “Por la Paz” y su participación en el proyecto del ORI o de MAP International son otros elementos que ayudaron a llegar a la situación actual. Aunque estos proyectos buscaban integrar a los alumnos al sistema dominante, ambas iniciativas visibilizaron a una población que también requería de una buena educación y que muchas veces era dejada de lado. Hoy en día el CECIB “Por la Paz” se enfrenta ante el gran reto de superar el enfoque integracionista y fortalecer su acercamiento inclusivo, pero tal tarea demanda un personal capacitado y requiere del diálogo de intereses, así como de nuevas reformas curriculares.

Los padres de familia agradecen a la institución educativa que sus hijos puedan estudiar en un ambiente libre de acoso escolar, que les brinda atención a sus problemas personales, les permite compartir con sus hijos en el diario vivir y presentan testimonios donde señalan que:

Aquí es la única escuela donde se les aceptaba a los niños con discapacidad porque en otras escuelas les negaban, aunque eran públicas. Por ejemplo, el profesor... él cuidó a mis hijos y asumió ese reto y les aceptó. Para mí fue una bendición encontrar este colegio. Aquí ellos se sienten iguales, ni un solo niño discrimina. (Conversación personal, noviembre 1, 2017)

La directora del centro educativo responde que no se esperó una llegada de tantos alumnos con NEE que tradicionalmente eran enviados a instituciones privadas o no participaban del sistema educativo, pero según ella:

[...]sí hemos tenido muy buena acogida por ellos porque son tratados igual y pensamos que los niños pueden rendir igual o mejor que los que tienen todas las capacidades completas. Entonces pensamos que deben ser tratados bien, igual. Desde ahí vemos el vínculo de vivir en comunidad, que no rechaza a un niño por una diferencia. (Conversación personal, diciembre 27, 2017)

Como se dijo antes, el desafío está presente, y la dualidad de enfoques entre la EIB y la educación inclusiva debe superar las prácticas integracionistas y multiculturalistas que amenazan a cada una. En otras palabras, aunque existe acceso y permanencia al centro educativo, todavía se debe mejorar la participación dentro del aula de clase y las adaptaciones al contenido curricular con el fin de ofrecer un aprendizaje significativo.

A manera de ejemplo se puede mencionar casos donde, mientras el resto de niños realizan las actividades programadas para sus clases, los estudiantes con NEE no participan, pintan, juegan con los materiales escolares o permanecen callados (Diario de campo, octubre 23, 2017). Es necesario que la escuela escuche los discursos de estos alumnos, incorpore y reconozca la importancia de ellos dentro de clase, para que tanto alumnos como docentes se enriquezcan con base en diálogo con el Otro diferente y aprendan a aprender con alguien distinto.

3.2 Límites de la educación intercultural y una nueva definición

A más de los retos que la EIB afronta al querer incorporar un aspecto inclusivo en su propuesta educativa, debe tomar en cuenta múltiples dificultades con respecto a las diferencias entre la EIB europea y norteamericana y el contexto ecuatoriano, así como los requerimientos y el arduo trabajo que necesita para no caer en prácticas multiculturalistas que perjudiquen su visión intercultural.

El currículo intercultural actual imagina que los grupos étnicos se localizan en espacios lejanos y recurre a aspectos folclóricos para diferenciarlos entre sí. En la realidad ecuatoriana, los diferentes grupos étnicos no viven en sectores alejados y sin contacto con la ciudad. El reto actual para la EIB se expresa en la necesidad de pensar en los contextos urbanos. La EIB tiene frente a sí un grupo de diferentes nacionalidades que vive en la ciudad y no siguen los imaginarios esencialistas que se asocian con cada una; las diferencias identitarias también significan que la misma categoría de “indígenas” es puesta en duda porque la EIB no debe intentar catalogar a los Otros, sino escuchar y valorar sus diferencias.

De la misma forma, la EIB requiere de un personal docente capacitado para entablar mesas de diálogo entre pares y dotar de las herramientas necesarias para que sus alumnos construyan su identidad, sin el medio de sentirse excluidos, ni con el riesgo de excluir a otros. Los docentes también deben contar con el apoyo interdisciplinario para identificar las múltiples prácticas culturales y sociales de los distintos contextos del alumnado para así adaptar respectivamente los contenidos, sin violentar las relaciones que se mantienen fuera del aula.

Otro aspecto que requiere de más trabajo por parte de las autoridades es una reforma de la LOEI que incluya la lógica comunitaria de los diferentes pueblos y nacionalidades. Aunque en el CECIB “Por la Paz” existe una fuerte comunidad educativa, la atención de los alumnos y las redes de apoyo afectivas necesitan de la participación comunitaria de múltiples instituciones. El currículo oficial debe permitir que la escuela abra sus puertas para que los alumnos se relacionen con otras instituciones como la junta comunal, los grupos de ancianos y que comiencen a tomar decisiones conjuntas con el fin de promover el diálogo intercultural.

El presente de las comunidades incorpora nuevas realidades que necesitan de la escuela para evitar el aislamiento y la pérdida de las lógicas comunitarias. Tal desafío significa que el currículo actual debe abrir las puertas de la comunidad para que los centros educativos no se conviertan en espacios cerrados y desconocidos, sino que permitan la participación de múltiples instituciones comunitarias en el proceso escolar.

Se sigue pensando en escuelas homogéneas, pero ante el desafío de la diversidad en zonas urbanas el CECIB “Por la paz” da un paso innovador. Tal vez no sea perfecto o se encuentre libre de errores, pero es capaz de causar una nueva reflexión y crítica a una teoría que no ha sido cuestionada en la última década. Es decir, la EIB requiere de una reformulación y un nuevo trabajo con enfoque inclusivo.

¿Dónde están los límites de la comunidad? Mientras la educación intercultural defina y enmarque una población dentro de un perímetro definido o con base en determinadas características fenotípicas, no está en verdad aplicando una enseñanza intercultural. Hoy en día es necesario romper los paradigmas de clasificación poblacional, para así promocionar la libertad innata del sujeto y su capacidad de agencia al momento de construir su identidad y ser reconocido por los demás.

El plan estatal promueve la construcción de comunidades que pueden estar localizadas en zonas de fronteras culturales, como el CECIB “Por la Paz”. En tales casos se ha demostrado que las personas adoptan los pasados estereotipados que se asignan a cada grupo étnico, pero evitan dialogar sobre el presente o sobre cualquier tipo de evento que implique un posible conflicto o discusión. Empero, si se busca llegar a establecer una verdadera educación intercultural, es

necesario que se aborden temas actuales que en muchas ocasiones incomodan a las personas, porque sólo así es que se puede tener un verdadero diálogo intercultural.

Por otro lado, el hecho de que otras investigaciones en otros CECIB no hayan mencionado a los alumnos con NEE (salvo el caso de exclusión por motivos de identidad étnica), o que no se hayan estudiado instituciones con alumnos de diversas identidades étnicas, muestra que el plan de la EIB no está adaptado a la visión inclusiva y que es necesario repensar para quién es la EIB y a quiénes va dirigida. Todavía es posible incorporar aspectos que visibilicen las diferentes lógicas y relaciones en las distintas nacionalidades, para que la escuela se convierta en un sitio de encuentro donde los lazos comunitarios no sean fragmentados.

¿Realmente el plan estatal de la EIB. está pensando cómo cada grupo étnico entiende la educación intercultural? La situación en el CECIB “Por la Paz” sirve como ejemplo para señalar que todavía no se toman en cuenta los códigos culturales -idiosincrásicos- de las comunas y los distintos grupos que conforman una comunidad que no es homogénea. Después de todo el análisis realizado podemos confirmar que la situación en el CECIB “Por la Paz” como centro educativo en una frontera semiótica⁵ permite que se construya una comunidad de práctica⁶, porque todos los sujetos miembros buscan aprender más sobre los supuestos de sus identidades y comparten unos con otros con el fin de ayudarse mutuamente en tal proceso de aprendizaje.

La necesidad y urgencia de redefinir el concepto de comunidad y ver a los CECIB como fronteras semióticas de traducción cultural es imperante porque, hasta que no suceda, no se podrá comprender la importancia de los contenidos curriculares acerca de cada grupo étnico y la forma que utilizan las distintas comunidades educativas para traducir tales códigos culturales a sus experiencias previas. Sólo así se puede tener un auténtico Kawsaypura, cuando la escuela se convierta un espacio de encuentro entre vidas distintas y de aprendizaje, es decir, de construcción comunitaria.

Una última encrucijada consiste en redefinir la misma educación intercultural para que el diálogo entre la población y el Estado no sea el objetivo principal y dicho diálogo trasciende los bordes

⁵ El término fue explicado en el Marco Teórico. Se refiere

⁶ El término fue explicado en el Marco Teórico. Se trata de la congregación de sujetos que aprenden – intencionalmente o no- sobre un tema en común.

escolares. Una nueva definición de EIB necesita múltiples niveles de diálogo, entre el Estado y la población, entre la comunidad y la escuela, entre estudiantes y profesores, y a nivel personal, para que el alumno mismo dialogue con su historia personal y reconozca el valor de su memoria y su biografía.

La EIB consiste en el reconocimiento y el diálogo entre la propuesta educativa del Estado y la de los pueblos y nacionalidad, mientras las instituciones educativas incorporan diferentes prácticas sociales de las comunidades de estudiantes con el fin de respetar sus derechos colectivos y evitar que la comunidad educativa imponga un solo tipo de socialización desconectado de la realidad que los rodea.

CONCLUSIONES

De acuerdo con los objetivos planteados para esta investigación y a partir de la exposición desarrollada en los capítulos precedentes, podemos resumir a modo de conclusión los siguientes puntos:

En primer lugar, con respecto a nuestro objetivo de describir cómo las prácticas escolares en el CECIB “Por la Paz” abordan la identidad cultural de alumnos y profesores y el tipo de diálogo que se establece, estamos en condiciones de afirmar que, debido al diseño curricular, los estudiantes son sujetos subalternos a los que se les asigna un grupo étnico de acuerdo a su lugar de nacimiento. Este acto multiculturalista y esencialista elimina la capacidad de decisión de los alumnos y limita la construcción identitaria a un grupo de elementos aprobados por el Estado. Asimismo, siguiendo las delimitaciones ministeriales, los profesores deben utilizar datos que refuerzan estereotipos para así evitar discusiones sobre temas controversiales como la religión, política, organización social o género. Tales obstáculos no permiten que la educación intercultural genere incomodidades con verdades preestablecidas ya que entonces se pueden mantener imaginarios sociales sobre los distintos pueblos y nacionalidades. Además, la invisibilización de la vida contemporánea de la comunidad educativa en el plan curricular también promueve una relación de jerarquía entre profesores y alumnos. Situación que se aleja de la discusión en equidad que defiende la EIB.

Sin embargo, como resistencia a los planes estatales, muchos alumnos han encontrado en el CECIB “Por la Paz” un lugar de aceptación y donde pueden celebrar sus prácticas culturales sin acoso ni discriminación. El rol del CECIB “Por la Paz” y su ubicación en una frontera semiótica permiten que exista una traducción de códigos culturales que desembocan en la toma libre de decisiones de los alumnos, así como en la crítica al modo de vida consumista por parte de los mismos. Aunque la estructura mental del idioma Kichwa todavía no ha profundizado en el diario vivir de los alumnos porque se aleja de su cotidianeidad, los alumnos comienzan a asimilar diferentes significados propios de este lenguaje como por ejemplo los distintos períodos del calendario agrícola y su relevancia para la nacionalidad Kichwa.

En segundo lugar, con respecto a nuestro objetivo de saber cómo se entiende a la interculturalidad en el currículo oficial nacional, en el P.E.I. y en el currículo intercultural para la nacionalidad Kichwa propuesto por la Secretaría de Interculturalidad del Ministerio de Educación, vemos que aquella es vista como parte del proyecto de alcanzar una vida armoniosa donde todos los ciudadanos se respeten mutuamente y donde no exista discriminación a causa de las diferencias culturales. Por otro lado, el currículo intercultural para la nacionalidad Kichwa ha eliminado el recuento histórico que resalta el papel crítico y subversivo de la EIB, con la intención de definir a la educación intercultural de la misma manera que lo hace el currículo nacional oficial. Asimismo, la educación intercultural en el P.E.I. también es descrita como método para alcanzar una sociedad de respeto y armonía.

Todas estas definiciones no son parte de un proyecto de educación intercultural crítico, sino que pueden ser catalogadas como multiculturales porque no promueven la discusión, el cambio social, la construcción de diversas identidades, la supresión de prejuicios, la existencia de un Estado Plurinacional ni las reformas curriculares de acuerdo a las prácticas y concepciones de “educación intercultural” para cada pueblo y nacionalidad. Contrariamente, la educación intercultural no es definida claramente precisamente con el objetivo de evitar disputas o de incomodar a las comunidades educativas. La mirada multicultural permite que el Estado mantenga en pie a los estereotipos e invisibiliza todo tipo de discusión que se oponga al plan gubernamental.

En tercer lugar, con respecto a nuestro objetivo de comparar los perfiles de salida - de la educación básica- del currículo intercultural de la nacionalidad kichwa con el currículo oficial, así como las semejanzas y diferencias en su contenido, podemos señalar que al ser uno de los objetivos principales del currículo nacional oficial la creación de una comunidad educativa cerrada que cumpla con los mandatos y regulaciones estatales, esta meta se reproduce en el currículo intercultural para la nacionalidad Kichwa y en P.E.I. A ello se debe que los contenidos curriculares no son discutidos con la comunidad ajena al centro educativo ni se cuenta con la participación de otras instituciones diferentes a las asignadas por el Ministerio.

Gracias a esta estrategia el Estado puede controlar los perfiles de salida de los alumnos y moldearlos de acuerdo a perfiles de ciudadanos que no buscan un cambio social, sino que son

asimilados por el sistema actual. Dicho de otro modo, los perfiles de salida consisten en imaginarios de ciudadanos fácilmente absorbibles por el sistema Estatal en lugar de personas críticas que trabajen por una sociedad más justa, equitativa y por romper los paradigmas de desigualdad contemporáneos.

En cuarto y último lugar, con respecto a nuestro objetivo de describir la relación entre la educación inclusiva y la educación intercultural en el CECIB “Por la Paz”, podemos afirmar que la propuesta de educación inclusiva que toma lugar en el CECIB “Por la Paz” no debe ser malinterpretada como una propuesta alterna al proyecto de EIB, sino que justamente responde a las prácticas y cosmovisiones culturales de la nacionalidad Kichwa y del pueblo Kitu-Kara. Es decir, la inclusión y el trato de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales ha sido posible porque las autoridades del plantel educativo han respondido a las lógicas locales y permiten que los padres de familia de los niños con N.E.E. compartan con sus hijos y participen activamente en la escuela.

La necesidad de una reestructuración curricular que tome en cuenta a este tipo de particularidades es vital y de suma urgencia. Si se da este proceso y se entienden qué es inclusión para cada grupo étnico, así como la relevancia de la escuela se podrá construir un currículo apto para la diversidad y que pueda ser aplicada en zonas de fronteras semióticas donde los alumnos puedan relacionarse no solo con la comunidad educativa, sino también con cualquier otra comunidad que se encuentre a su alrededor.

La relevancia de los códigos culturales todavía debe ser investigada con mayor profundidad, pero es precisamente en estos espacios de encuentro y de diversidad, como las zonas urbanas o peri-urbanas, donde se puede constatar cómo cada grupo está traduciendo y respondiendo a las exigencias y necesidades culturales contemporáneas. Si los nuevos investigadores toman en cuenta al presente de las comunidades se puede entender cómo los estudiantes, maestros, padres de familia y comuneros hacen uso de la EIB para satisfacer sus necesidades culturales y de dialogar sobre temas que a menudo causan incomodidad. En corto, las estrategias locales por adaptar el currículo intercultural muestran que la EIB es posible y que solo es necesario abrir los canales de diálogo para que la comunidad educativa pueda participar en las reformas curriculares y así redefinir conceptos, como el de inclusión, que han sido predefinidos por el Estado.

BIBLIOGRAFÍA:

- Achilli, E. L. (2001). Antropología y políticas educativas interculturales (notas sobre nuestro quehacer en contextos de desigualdad social). *Claroscuro*, 57-74.
- Ainscow, M. (1991). *Effective Schools for All*. London: Fulton.
- Ainscow, M. (1995). *Education for All: Making It Happen*. Keynote address presented at the International Special Education Congress, Birmingham, UK, 10-13 April 1995.
- Almeida, I. (16 de Enero de 2018). *La línea de fuego*. Obtenido de Wordpress.com: <https://lalineadefuego.info/2018/01/16/ensayo-interculturalidad-en-ecuador-una-realidad-incierta-por-ileana-almeida/>
- Altmann, P. (2017). La interculturalidad entre concepto político y one size fits all: acercamiento a un punto nodal del discurso político ecuatoriano. En J. Gómez Rendón, *Repensar la interculturalidad* (págs. 13-36). Guayaquil: UArtes
- Althusser, L. (1988). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Anyon, J. (2006). Social class, school knowledge, and the hidden curriculum: retheorizing reproduction. En L. Weis, C. McCarthy, & G. Dimitriadis, *Ideology, curriculum, and the new sociology of education* (págs. 37-46). New York: Routledge.
- Apple, M. (1993). The politics of official knowledge: Does a national curriculum makes sense? *Discourse studies in the cultural politics of education*, 222-241.
- Asamblea Constituyente del Ecuador. (1984). *Constitución de la República del Ecuador*. Quito: Asamblea Constituyente.
- Asamblea Constituyente del Ecuador. (2008). *Constitución de la República del Ecuador*. Ciudad Alfaro: Asamblea Constituyente.
- Asamblea Nacional. (2009). ACTA 021 – 16 de diciembre de 2009. Quito: Asamblea Nacional, República del Ecuador.

- Asamblea Nacional. (2010). ACTA 078 – 09 de diciembre de 2010. Quito: Asamblea Nacional, República del Ecuador.
- Asamblea Nacional. (2011). ACTA 078-B – 11 de enero de 2011. Quito: Asamblea Nacional, República del Ecuador.
- Bonfil Batalla, Guillermo. (1988). La teoría del control cultural en el estudio de procesos étnicos. En: Anuario Antropológico (págs. 13-36). Brasilia: Editora Universidade de Brasilia.
- Bourdieu Pierre y Loïc Wacquant (2005). La lógica de los campos. En: Una invitación a una sociología reflexiva, Siglo XXI editores, Pp. 147-172.
- Bourdieu, P. (1977). Outline of a Theory of Practice. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. (1984). A social critique of the judgement of taste. Cambridge: Harvard University Press.
- Brubaker, R., & Frederick, C. (2005). Más allá de la "identidad". En L. Wacquant, Repensar los Estados Unidos: para una sociología del hiperpoder (págs. 178-208). Barcelona: Anthropos.
- Centro educativo intercultural bilingüe fiscomisional “Por la Paz”. (2014). Proyecto educativo institucional 2014-2019. Quito: Centro educativo intercultural bilingüe fiscomisional “Por la Paz”.
- Cevallos, A. (2017). Marco conceptual de la interculturalidad. Presentación, Pontificia Universidad Católica del Ecuador.
- CODENPE (2001). Plan estratégico de desarrollo sustentable con identidad del pueblo Quitucara.
- Díaz, Ángel. (2006). La educación en valores: Avatares del currículum formal, oculto y los temas transversales. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 8 (1). Consultado el 01 de mayo de 2017 en: <http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-diazbarriga2.html>
- Dietz, G. (2007). Multiculturalismo. Un brevario para el debate. La palabra y el hombre, 38-42.
- Espinosa G., L. (2014). Identidad cultural en un mundo global. Asuntos, 451-464.

- Flores, G. (2004). El currículum oculto y la sobrevivencia en la universidad. Un ejemplo desde la enseñanza de la Historia. Ciudad de México: Universidad Autónoma del Estado de México. Consultado el 01 de mayo de 2017 en: <http://aprendeonline.udea.edu.co/lms/moodle/file.php/661/>
- Gavilanes, R. (2007). Análisis de los sistemas de atención infantil: caso programa operación rescate infantil - programa nuestros niños. Quito: FLACSO: Sede Ecuador.
- Giroux, H. A. (1995). Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición. México: Siglo Veintiuno editores.
- Gómez Murillo, Álvaro (2008). Indígenas urbanos en Quito: el proceso de etnogénesis del pueblo Kitukara. En Identidades, etnicidad y racismo en América Latina, ed. Fernando García, 107-119. Quito: Colección 50 años FLACSO.
- Gómez R., J. (2014). De-construir patrimonio. 3er Encuentro Internacional de Arqueología Amazónica (págs. 423-431). Quito: Stéphen Rostain.
- Gómez, J. T., & Hernández, J. G. (2010). Relaciones interculturales, interculturalidad y multiculturalismo; teorías, conceptos, actores y referencias. Cuicuilco, 11-34. Consultado el 20 de mayo de 2017 en: <http://www.scielo.org.mx/pdf/cuicui/v17n48/v17n48a2.pdf>
- González, M. (2015). Las escuelas clandestinas en Ecuador. Raíces de la educación indígena intercultural. *Revista colombiana de educación*, 75-95.
- Granda, S. (2017). La institucionalización de la educación intercultural bilingüe en el Ecuador y su impacto en las iniciativas de educación en el Ecuador y su impacto en las iniciativas de educación propia. Reflexionando a partir de la experiencia del Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar. Sede Ecuador.
- Grupo de Investigación de Migración y Desigualdades Sociales. [FLACSO Ecuador]. (2015, noviembre 17). Cortometraje: Migra-fútbol [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=szxt4OVL0gM>
- Hidalgo, V; (2005). Cultura, Multiculturalidad, Interculturalidad y Transculturalidad: Evolución de un Término. *Universitas tarraconensis: Revista de ciències de l'educació*, 73-84.

Recuperado de http://www.fec-hiapas.com.mx/sistema/biblioteca_digital/cultura-multiculturalidad-interculturalidad-y-transculturalidad.pdf

INEC (Instituto Nacional de Estadística y Censos) (2010), “VII Censo de Población y VI de Vivienda - 2010 [base de datos en línea] [fecha de consulta: diciembre de 2017].

Jackson, P. (1992). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.

Kaprow, M. L. (1996). Antropología, racismo elegante y multiculturalismo. En J. A. Monter, *Las diferentes caras de España: perspectivas de antropólogos extranjeros y españoles* (págs. 167-200). La Coruña: Universidade da Coruña.

Katlmeier, O. (2007). ¿Politización de lo étnico y/o etnización de lo político? El campo político en el Ecuador en los años noventa. En C. Büschges, G. Bustos, & O. Kaltmeier, *Etnicidad y poder en los países andinos* (págs. 195-215). Quito: Universidad Andina Simón Bolívar.

Kisanji, J. (1999). *Historical and theoritical basis of inclusive education*. Windhoek: The University of Manchester.

Krainer, A., & Guerra, M. (2016). *Interculturalidad y educación. Desafíos en la formación docente*. Quito: FLACSO Ecuador.

Larrain, J. (2003). El concepto de identidad. *FAMECOS*, 30-42.

López, L. (2000). *La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana*. Cochabamba: GTZ, PROEIB Andes.

Lotman, I. (1996). *La semiósfera*. Madrid: Ediciones Cátedra S.A.

MAP International. (2017). MAP International. Obtenido de MAP International: <https://www.map.org/our-history>

MAP International. (30 de septiembre de 2003). Scribd Inc. Obtenido de Scribd Inc.: <https://es.scribd.com/document/46806976/MAP-990-2003>

Ministerio de Educación de Ecuador. (2016). *Currículos de los niveles de Educación Obligatoria*. Quito: Ministerio de Educación de Ecuador.

- Ministerio de Educación de Ecuador. (2017). *Ishkay shimi kawsaypura. Kichwa. Mamallaktayukunapa yachayñan*. Quito: Ministerio de Educación de Ecuador.
- Oliver, M. (1990). *The individual and social models of disability*. Greenwich: University of Greenwich.
- Oliver, M. (1990). *The Politics of Disablement*. Basingstoke : Macmillans.
- Pérez Ruiz, Maya Lorena; (2013). Guillermo Bonfil Batalla. *Aportaciones al pensamiento social contemporáneo*. Cuicuilco, Mayo-Agosto, 115-136.
- Quijia, Jaime, et al. (2006). *Gestores culturales Kitu Kara*. Quito: Imprenta Nuestra Amazonía.
- Quiroga, D. (1999). *Sobre razas, esencialismos y salud*. Íconos, 127-136.
- Rancière, J. (2009). *El reparto de lo sensible. Estética y política*. Santiago: LOM Ediciones.
- Restrepo, E. (2004). *Teorías contemporáneas de la etnicidad Stuart Hall y Michel Foucault*. Cali: Universidad del Cauca 2004.
- Ringuelet, R., & Rey, M. (11 de Junio de 2013). *Blogs de cátedras de la UNLP*. Obtenido de Ficha de Cátedra: Procesos de contacto interétnico:http://blogs.unlp.edu.ar/antropologia/files/2013/06/Ringuelet-y-Rey_Procesos-de-contacto-interetnico.pdf
- Ritzer, G. (1992). *Teoría sociológica contemporánea*. México, D.F.: McGraw-Hill.
- Ritzer, G. (1992a). *Teoría sociológica clásica*. Madrid: McGraw-Hill.
- Rivera Cusicanqui, S. (2010). *Ch'ixinakaxutxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos decolonizadores*. Buenos Aires: Tinta limón.
- Rivero, P., & Martínez, V. (2016). *Cultura e identidad. Discusiones teóricas-epistemológicas para la comprensión de la contemporaneidad*. *Revista de antropología experimental*, 109-121.
- Simbaña, F. (2005). *Plurinacionalidad y derechos colectivos. El caso ecuatoriano. Pueblos indígenas, estado y democracia*, 197-215.

- Simón, C., & Echeita, G. (2013). Comprender la educación inclusiva para intentar llevarla a la práctica. En H. Rodríguez, & L. Torrego, Educación inclusiva, equidad y derecho a la diferencia. (págs. 33-65). Madrid: Wolters Kluwer España.
- Smith, H. E. (1962). El concepto de "institución" usos y tendencias. *Revista de estudios políticos*, 93-104.
- Socarrás, E. (2004). Participación, cultura y comunidad. En C. Linares, P. Moras, & B. Rivero, La participación. Diálogo y debate en el contexto cubano. (págs. 173-180). La Habana: Centro de investigación y desarrollo de la cultura cubana Juan Marinello.
- Swanson, Catherine (2005). *Begging for dollars in Gringopampa: Geographies of Gender, Race, Ethnicity and Childhood in the Ecuadorian Andes*. Quito: FLACSO.
- Torres, L. (1991). The construction of the self in U.S. Latina autobiographies. En C. T. Mohanty, A. Russo, & L. Torres, *Third world women and the politics of feminism* (págs. 272-287). Bloomington: Indiana University Press.
- Turino, T. (1992). Del esencialismo a lo esencial: Pragmática y significado de la interpretación de los sikuri puneños en Lima. *Artículo, Notas y Documentos*, 441-456.
- Viaña, Jorge. 2010. "Reconceptualizando la interculturalidad". En *Construyendo Interculturalidad Crítica*. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.
- Viweswaran, K. (1998). Race and the culture of anthropology. *American Anthropologist*, 70-83.
- Walsh. (2009). *Interculturalidad, estado, sociedad. Luchas (de)coloniales de nuestra época*. Quito: Abya-Yala.
- Wenger, E. (2011). *Communities of practice: A brief introduction*. STEP Leadership Workshop, University of Oregon, 1-7.