

Saberes pedagógicos en ambientes de educación intercultural bilingüe: revitalización de la lengua Awapit en el Ecuador

Fabrizio Quichimbo³⁰

Tatiana Cabrera³¹

Verónica Canticus³²

Resumen

Tras décadas de lucha, la incursión de la Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador se ha vuelto una realidad. No obstante, en la praxis educativa es un desafío que implica abrirse paso en una sociedad que otorga gran parte de su valor al legado colonial occidental. En este contexto, el artículo rescata y describe los saberes pedagógicos utilizados por la nacionalidad awá para la revitalización de su lengua, el awapit, a partir de la experiencia de los docentes interculturales bilingües. El texto inicia realizando una revisión histórica de la lucha y resistencia de los pueblos indígenas en favor del reconocimiento de la educación indígena, bilingüe e intercultural, para luego hacer énfasis en las prácticas y experiencias del saber pedagógico transversalizadas en las áreas de estudio de Lengua y Literatura, Lengua de la Nacionalidad, Educación Cultural y Artística, Matemática, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. Asimismo, se identifican las relaciones existentes entre los conocimientos adquiridos en el campo educativo y la cosmovisión de los awá como medio de supervivencia de los saberes de esta nacionalidad.

Palabras clave: awá, educación bilingüe, interculturalidad, lengua awapit, saberes.

“Si muero, muero. Pero otros han de seguir, han de continuar.”

Dolores Cacuango

³⁰ Licenciado en Ciencias de la Educación en Historia y Geografía, Universidad de Cuenca, magíster en Educación mención Educación Intercultural, Universidad de Cuenca, ocupación (docente-investigador), Universidad Nacional de Educación, correo electrónico: fausto.quichimbo@unae.edu.ec

³¹ Licenciada en Ciencias de la Educación en Historia y Geografía, Universidad de Cuenca, magíster en Educación mención Inclusión Educativa y Atención a la diversidad (e), Universidad de Cuenca, ocupación (docente), correo electrónico: tatyrytk@gmail.com

³² Licenciada en Ciencias de la Educación, Universidad de Cuenca, ocupación (docente), cecib Juan Pay, correo electrónico: veronicacanticus@yahoo.com

Introducción

El nombre de Dolores Cacuango es sinónimo de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en Ecuador, pues fue precursora y lideresa de procesos de reivindicación social de los pueblos indígenas del país. Si hoy en día podemos hablar de EIB, es porque ella ha tenido mucho que ver con este logro, cuyo fin principal fue la puesta en marcha de una educación con pertinencia lingüística y cultural, encaminada a la construcción de sociedades más justas y equitativas.

Entre quienes hacemos EIB, la frase “Si muero, muero. Pero otros han de seguir, han de continuar” se ha convertido en el punto de partida para reflexionar sobre los procesos de lucha histórica de los pueblos y nacionalidades del Ecuador, procesos que continúan en la actualidad buscando alcanzar la justicia social y la justicia cognitiva. La expresión “Mama Dolores” nos invita a continuar su legado, sea desde nuestro quehacer educativo e investigativo o desde nuestro lugar de enunciación, para aportar un granito de arena al caminar hacia un sistema educativo que garantice el fortalecimiento de la cultura (identidad), la lengua y los saberes plurales de los pueblos y nacionalidades del país.

El presente texto pretende describir las estrategias de enseñanza y las actividades de aprendizaje implementadas por docentes bilingües que tienen como propósito revitalizar la lengua awapit. Partiendo de ello, se reflexiona sobre su aporte a la consecución de los principios que sustentan el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (Moseib) del Ecuador.

Teniendo presente este marco de referencia, las distintas reflexiones y análisis se fundamentan en la línea de pensamiento de De Sousa Santos (2011), quien señala que no existe justicia social global sin justicia cognitiva global. La justicia cognitiva está basada en el reconocimiento de la pluralidad de saberes que existen en los grupos históricamente marginados y olvidados. En otras palabras, refiere a la justicia entre los diferentes conocimientos: científicos, no científicos, ancestrales o como se quiera llamar a la diversidad epistémica existente en el mundo. No obstante, es importante recalcar que no se trata de generar jerarquías entre los diversos conocimientos, sino de valorarlos al mismo nivel o, como señala De Sousa Santos (2010), de establecer “diálogos de saberes”, esto es, procesos de intercambio entre miembros de la sociedad de diferentes orígenes que cuentan con saberes diversos.

Por otro lado, parte de los principios de la interculturalidad, la cual es vista como una nueva tarea intelectual y práctica (Tubino, 2005), enfocada en la transformación de instituciones, estructuras y relaciones sociales (Dietz, 2017); como una herramienta emancipadora que se construye desde la gente (Walsh, 2010) y cuyo objetivo es romper las asimetrías del poder, el ser y el saber, entre otras. Desde este posicionamiento, la educación debe ser vista como un medio de transformación de todo el aparato institucional, como también de los discursos y las prácticas que se articulan en ese ámbito.

El presente texto recoge los hallazgos de un estudio que se enfocó en conocer la experiencia de los docentes interculturales bilingües del Centro Educativo Intercultural “San Francisco del Palmira”, ubicado en San Miguel de Urcuquí, provincia de Imbabura (Ecuador). Para este cometido, se partió de un enfoque etnográfico a fin de realizar el trabajo de campo, pues era de interés conocer “tanto las prácticas (lo que la gente hace) como los significados que estas prácticas adquieren para quienes las realizan (la perspectiva de la gente sobre estas prácticas)” (Restrepo, 2016, p. 16). Es decir, las descripciones o interpretaciones de lo que la gente dice, piensa o hace (Geertz, 1973; Guber, 2001).

Así, el estudio efectuado se apoyó en técnicas propias de la etnografía, que incluyen entrevistas semiestructuradas, observación participante y diario de campo. Complementariamente, se trabajó con cartografía social con el fin de generar mapas participativos que recopilaran conocimientos e informaciones locales y dieran cuenta de las necesidades y las potencialidades (Barragán, 2016) del sistema educativo desde las voces de sus actores.

Este texto, escrito desde el respeto y la admiración hacia los docentes bilingües, realiza una breve revisión histórica de la educación indígena, la educación intercultural bilingüe y la incorporación de la interculturalidad como política pública en el Ecuador. Asimismo, comparte una breve explicación de los principios y las bases curriculares del Moseib, para posteriormente detallar algunas experiencias relacionadas sobre todo con procesos de revitalización de la lengua awapit. Finalmente, se establecen las conclusiones relativas a cada uno de los tópicos desarrollados.

Trajinar histórico: un caminar de lucha y resistencia Raíces de la educación indígena

Las primeras experiencias de educación indígena se remontan a 1940, con las escuelas indígenas de Cayambe, lugar donde destacó la figura de Dolores Caucango, quien impulsó los primeros intentos de alfabetización, particularmente en lengua kichwa, y el papel desempeñado por las misioneras Lauritas en pro de los indígenas kichwas de la Sierra (Vélez, 2009). Más tarde, en 1952, inició sus labores el Instituto Lingüístico de Verano, cuya finalidad fue la traducción de la Biblia a lenguas vernáculas. En esta época, además, se firmó un convenio “para desarrollar el primer programa de educación bilingüe en Ecuador. Los trabajos del ILV comenzaron en la Amazonía con cinco etnias distintas: kichwa-amazónica, shuar, auca o waorani, siona-secoya y cofán” (Rodríguez, 2018, p. 34).

En 1956 comenzó su quehacer la Misión Andina, cuyo foco de atención se centró en los problemas y necesidades de la población indígena (Rodríguez, 2018), por lo que se orientó hacia el desarrollo en materia de educación, salud, industria, entre otros. Asimismo, focalizó su interés en la construcción de escuelas comunales, lo que posibilitó el incremento de programas de alfabetización y que los mismos estuvieran a cargo de educadores indígenas de las propias comunidades (Rodríguez, 2018).

En 1964, a iniciativa de monseñor Leonidas Proaño, “conocido localmente como el ‘obispo de los indios’ por su coherente entrega y férrea persistencia en la defensa de los derechos de los indígenas”, surgieron las Escuelas Radiofónicas Populares (Vélez, 2009, p. 45). El trabajo de estas escuelas se encauzó, sobre todo, hacia la evangelización, la alfabetización radiofónica y la concientización de las comunidades de la provincia de Chimborazo, tareas realizadas en el marco de una filosofía liberadora (Rodríguez, 2018) que posibilitaron lograr la alfabetización de alrededor de 18 000 indígenas.

En 1975 inició sus labores el Sistema Radiofónico Shuar de la orden religiosa salesiana, cuya finalidad fue la transmisión de programas con contenido cultural (Vélez, 2009). Aunado a ello, los programas educativos se implementan en castellano y shuar, con el objetivo de conservar la lengua originaria (Rodríguez, 2018). Por lo que, basándose en el bilingüismo y el biculturalismo, el primero se

encaminó hacia la revitalización de las lenguas, mientras que el segundo se enfocó en sentar las bases de un esquema cultural para la convivencia armónica entre los shuar y los mestizos.

En 1971 comenzaron a funcionar las escuelas indígenas de Simiatug, destacándose la creación de escuelas unidocentes para la enseñanza de la lectoescritura en castellano y de operaciones matemáticas básicas, así como la elaboración de un texto unificado de la escritura del kichwa (Rodríguez, 2018). Posteriormente, en 1974, surgió el Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi, con el propósito de que los comuneros de Zumbahua y Chucchilán aprendieran a leer y escribir y a realizar operaciones básicas de cálculo (Rodríguez, 2018).

En 1975 se conformaron las escuelas bilingües de la Federación de comunas “Unión de Nativos de la Amazonía Ecuatoriana”. Éstas buscaron mejorar las condiciones de vida de los comuneros afectados por la explotación petrolera mediante su acceso a programas de alfabetización, cuyo fin era concientizar sobre problemas relacionados con la desintegración cultural y la pérdida de los territorios (Rodríguez, 2018).

En 1978 inició el subprograma de alfabetización kichwa a cargo del Departamento de Investigaciones Lingüísticas de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador mediante la firma de un convenio con el Ministerio de Educación y Cultura (MEC). Este subprograma se caracterizó por: la unificación del sistema de escritura kichwa, la elaboración de materiales didácticos para la alfabetización y la realización de investigación aplicada (Rodríguez, 2018).

Como hemos podido ver a lo largo de este apartado, las iniciativas de educación indígena fueron promovidas por la Iglesia, la sociedad civil y el movimiento indígena, a partir de sus procesos organizativos en las comunidades. Estas iniciativas se dirigieron, mayoritariamente, a las poblaciones kichwas y resaltaron la educación como base de los procesos sociales, enfocándose en la lectoescritura y la enseñanza de operaciones matemáticas básicas. Por último, es necesario señalar que dichas iniciativas sentaron las bases para la institucionalización de la EIB.

Institucionalización de la EIB: sueños y resistencias

A decir de Vélez (2009), la década de 1980 constituye la etapa histórica en la que emergen las propuestas más significativas de EIB en el Ecuador. De hecho, en 1983, durante el gobierno de Oswaldo Hurtado, se realizó la primera reforma constitucional referida a la EIB, cuyo fin era que el Subprograma de Alfabetización kichwa fuera legal (Rodríguez, 2018). En suma, la EIB se oficializó en el país, poniendo su principal foco de atención en las zonas donde predomina la población indígena.

En el contexto descrito, las primeras iniciativas comienzan a funcionar en 1985. Así surge el Proyecto EBI (PEBI), el más significativo de la década en materia de educación. Éste se creó mediante un convenio entre Ecuador y Alemania Occidental y se caracterizó por: utilizar el kichwa como lengua de instrucción formal en la primaria, incorporar conocimientos culturales en la elaboración de materiales didácticos, apoyar los procesos organizativos (Rodríguez, 2018) y difundir los elementos culturales kichwas entre la población blanco-mestiza del país, con el fin de concientizar a una sociedad discriminativa y excluyente.

En 1988 se crea la Dirección Indígena de Educación Intercultural Bilingüe (Dineib), como fruto de las demandas de las nacionalidades indígenas de la Sierra y la Amazonía (Vélez, 2009). Este proceso no fue fácil, ya que existió oposición por parte de funcionarios del MEC (Rodríguez, 2018). Sin embargo, se convocó a un debate al que asistieron dirigentes indígenas y la directora nacional de Educación, quien luego de escuchar las argumentaciones en favor de la creación de la Dineib, terminó reconociendo su importancia (Rodríguez, 2018). En este punto es relevante destacar la figura de Luis Montaluisa, primer director de la Dineib, quien formuló una serie de propuestas relacionadas con la EIB en el país y aún en la actualidad continúa su lucha por una educación con pertinencia lingüística.

En 1993, mediante el acuerdo ministerial N° 0112 del 31 de agosto, se oficializó el Moseib (Vélez, 2019), como también el currículo correspondiente a la educación básica, con los que se pretendía atender las necesidades educativas de los pueblos indígenas y hacer frente a las propuestas neocolonialistas impuestas por el Estado ecuatoriano. Dicho convenio es objeto de una segunda

revisión en 2007, a partir de la cual se implementa la Educación Familiar comunitaria. Finalmente, en 2013 es reconocido en el marco del Nuevo Estado Constitucional, con la finalidad de fortalecer e implementar el Moseib, a nivel nacional.

En 1995 tiene lugar la firma de una serie de convenios con universidades y centros de investigación, entre los que es importante destacar el que implementa el Proyecto de Desarrollo de la Educación Intercultural Bilingüe para las Nacionalidades Indígenas (Prodeib). Éste permitió contar con materiales educativos en 10 lenguas de las nacionalidades del país.

En 2005 se creó el programa denominado “Apliquemos el Modelo de Educación Intercultural Bilingüe en la Amazonía (AMEIBA)”, dirigido a los pueblos y nacionalidades de esa región. Este modelo se caracterizó por ser flexible y organizado en unidades de aprendizaje, lo que permitió respetar los ritmos de aprendizaje de los alumnos (Rodríguez, 2018).

Las experiencias recogidas en este apartado resumen una etapa histórica de Ecuador, la cual estuvo signada por la creación de la Dineib a finales de los ochenta, misma que contribuiría a institucionalizar la EIB. A pesar de ello, el Estado asumió un compromiso parcial con esta dirección y los funcionarios del MEC se opusieron a sus propuestas. No obstante, los diferentes programas y proyectos fueron apoyados por la cooperación internacional. Asimismo, es menester mencionar que la organización curricular del Moseib y el AMEIBA tomó como base la lengua y la cultura de cada pueblo o nacionalidad. En 2009, mediante un decreto ejecutivo se ordenó la desaparición de la Dineib, con el argumento de que era necesario eliminar la distinción entre una educación dirigida a los mestizos y una orientada a los pueblos indígenas, modalidad en la que se venía desarrollando históricamente, y contar con un sistema educativo que incluyera a toda la población.

Finalmente, si bien se logró establecer un currículo dirigido a los indígenas y otro a los mestizos, conviene cuestionarse: ¿es factible realizar esta distinción? Sin la intención de entrar en polémicas, consideramos que no, ya que esto va en contra de los principios de la interculturalidad, en virtud de que ésta debe integrar a todos y no separar a los “unos” versus los “otros” por medio de políticas integracionistas y compensatorias.

Interculturalidad como política pública: contradicciones y conflictos

Si bien la Constitución de 1998 reconoció la pluriétnicidad y pluriculturalidad en el Ecuador, reivindicación exigida por el movimiento indígena (Rodríguez, 2018), e incorporó 15 derechos colectivos de los pueblos y nacionalidades indígenas y el pueblo afroecuatoriano, no logró la declaración de la plurinacionalidad. Aun así, cabe destacar la aparición del término interculturalidad en sus articulados: el Estado garantizará la interculturalidad (Constitución, 1998, Art. 62); se impulsará la interculturalidad en la educación (Constitución, 1998, Art. 66); el Estado garantizará el sistema de educación intercultural bilingüe (Constitución, 1998, Art. 66).

Luego de 10 años, la Constitución de 2008 finalmente reconoció al Estado ecuatoriano como plurinacional e intercultural. Ello significó que, a partir de la Carta Magna, se establecieran una serie de directrices, programas, leyes y acuerdos ministeriales cuyo eje transversal era la interculturalidad. Entre éstos pueden mencionarse el Plan Nacional para el Buen Vivir o *Sumak Kawsay*, la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) y el acuerdo No. 0440-13 para fortalecer e implementar el Moseib, por citar sólo algunos ejemplos.

La LOEI, publicada en el Segundo Suplemento del Registro Oficial No. 417 de 31 de marzo de 2011, se convirtió en uno de los principales instrumentos para hacer que la educación en todo el país fuera intercultural, dejando a un lado la distinción histórica entre una educación para indígenas y otra para mestizos. A decir de Krainer y Guerra (2016), esto constituye una estrategia fundamental para producir transformaciones sociales a partir de la construcción de ciudadanía bajo los principios de la interculturalidad, lo que permitirá caminar hacia un Estado Plurinacional e Intercultural. En las propuestas que venían desarrollándose hasta ese momento la interculturalidad era considerada conforme parámetros étnicos y culturalistas y sólo se la enfocaba en las nacionalidades y pueblos indígenas del país.

La LOEI generó tensiones a partir de su promulgación, ya que fue entendida como un retroceso de los logros alcanzados históricamente por el movimiento indígena (Rodríguez, 2018). A esta postura abonaron, sobre todo, la desaparición

ción de la Dineib y el hecho de que, como consecuencia, el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (SEIB) pasara a formar parte del Sistema Nacional de Educación. No obstante, pese a estas resistencias, la loei estableció los fines y principios de la educación ecuatoriana en el marco del Buen Vivir, la interculturalidad y la plurinacionalidad (LOEI, 2011, Art. 1), el diálogo intercultural (loei, 2011, Art. 2) y la garantía de instancias especializadas en eib (LOEI, 2011, Art. 27).

Como se mencionó, una de las principales tensiones que se suscitaron tiene su sustento en el hecho de que el SEIB pasó a formar parte del Sistema Nacional de Educación; por esta razón, en 2018 se creó, mediante el Decreto Ejecutivo No. 445, la Secretaría del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (Seseib), adscrita al Ministerio de Educación (Mineduc), la cual tendría autonomía administrativa, técnica, pedagógica, operativa y financiera. Un año después, la Seseib elaboró un documento de orientaciones pedagógicas destinado a fortalecer la implementación del Moseib. Más tarde, al promulgarse la Ley Orgánica Reformatoria de la LOEI, publicada en el Registro Oficial Suplemento N° 434, con fecha 19 de abril de 2021, la denominación de la Seseib se modificó por la de Secretaría de Educación Intercultural Bilingüe y la Etnoeducación (SEIBE). Este nuevo apelativo fue resultado de la lucha del pueblo afroecuatoriano por incorporar a su proceso educativo sus conocimientos y saberes.

En 2023 se aprueba la reforma a la loei; entre sus particularidades figura la incorporación de un título referido al seibe, donde se destaca la aplicación de políticas educativas para la consecución de la educación intercultural bilingüe y la etnoeducación (LOEI, 2023, Art. 393), el reconocimiento de la diversidad cultural (LOEI, 2023, Art. 394) y la contextualización de los currículos de los pueblos y nacionalidades (loei, 2023, Art. 395).

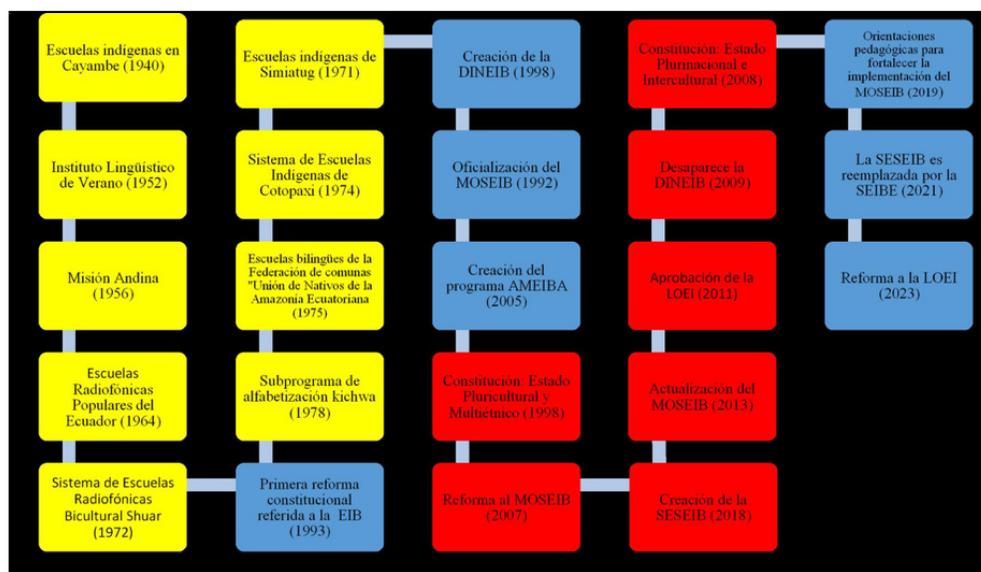
Este breve recorrido histórico por el camino que ha seguido la interculturalidad como política pública deja en evidencia que la Constitución de 1998 se convirtió en el punto de partida que posibilitó la institucionalización de la interculturalidad en el Ecuador, pues, por primera vez en su historia, reconoció el carácter pluricultural y multiétnico del Estado, aunque la demanda principal era la plurinacionalidad. Una década después, con la Constitución de 2008, se lograría este cometido.

La LOEI sentó las bases para instaurar la educación intercultural como principio de toda la sociedad; esto ha dado lugar a tensiones, debido a que pueblos indígenas y nacionalidades demandan una educación dirigida sólo a ellos.

Por último, cabe señalar que, en el Ecuador, la EIB está marcada por una serie de experiencias que se resumen en la figura 1, mismas que dan cuenta de la lucha de los pueblos y nacionalidades del país por una educación con pertinencia lingüística, cognitiva, territorial y cultural. Esta lucha ha venido desarrollándose desde los años cuarenta, sigue en la actualidad y continuará mientras la EIB no se convierta en un principio fundamental del Estado, no sólo a nivel discursivo, sino también reflejado en la práctica.

Figura 1

Línea de tiempo de la lucha de los pueblos y nacionalidades del Ecuador por la educación indígena, la educación intercultural bilingüe intercultural y la educación intercultural



Modelo de Educación Intercultural Bilingüe (Moseib)

El Moseib rige los procesos de enseñanza-aprendizaje de los pueblos y nacionalidades del Ecuador. En este sentido, constituye el documento que norma el ejercicio pleno de sus derechos, sobre todo, el derecho a una educación con pertinencia lingüística, cognitiva, cultural y territorial. Además, busca la revitalización de los saberes y conocimientos plurales que existen en cada una de los 18 pueblos y 14 nacionalidades del país.

Por otra parte, el Moseib establece las bases curriculares que sustentan el modelo; en éstas figuran: los actores sociales (la persona, la familia, la comunidad, los administradores educativos, los medios de comunicación, planificadores y gestores del Estado), los fundamentos generales (valores personales y sociales, conocimientos, cosmos, filosóficos, antropológicos, sociológicos, lingüísticos, psicológicos, pedagógicos, sociopolítico y cultural), la metodología (dominio, aplicación, creación y socialización del conocimiento) y los elementos estructurales (recursos pedagógicos, calendario y horarios, niveles educativos, modalidades, procesos educativos y su organización).

Así, opera como el documento orientador del SEIBE para el ejercicio de la práctica educativa en el Ecuador. Actualmente tiene injerencia en alrededor de 1 718 instituciones educativas con jurisdicción intercultural bilingüe, en las que desempeñan su función por alrededor de 8 850 docentes bilingües y a la que asisten 143 312 estudiantes (SEIBE, 2022).

En 2019 se establecieron las orientaciones pedagógicas para fortalecer la implementación del Moseib, con el fin de ofrecer las herramientas y recursos tecnopedagógicos necesarios para su aplicación. Entre éstos destacan los elementos organizadores de la acción pedagógica en los CECIB, señalándose que en los procesos educativos debe incorporarse: “Calendario vivencial educativo comunitario y cartillas de saberes y conocimientos locales; Armonizadores de saberes; Ciclos vivenciales; Huertos vivenciales educativos comunitarios” (Secretaría del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe [Seseib], 2019, p. 24).

Asimismo, resalta la organización en unidades de aprendizaje: saberes, conocimientos y dominios, los cuales son “tomados del Currículo Intercultural Bilingüe de la nacionalidad respectiva, contextualizados y ajustados a la realidad del CECIB (Seseib, 2019, p. 27). Además, la guía de interaprendizaje que:

Es un instrumento micro curricular diseñado por el docente a través de la utilización de la metodología del sistema de conocimientos, de una serie de recursos y estrategias y de manera secuencial y cuidadosamente dosificado, para facilitar el proceso de interaprendizaje, en función de las innovaciones pedagógicas del Moseib (Seseib, 2019, p. 29).

Las diferentes orientaciones pedagógicas descritas tienen la finalidad de proporcionar directrices para que los docentes puedan incorporar prácticas innovadoras en el aula clase y el aula mundo, además de potenciar procesos de enseñanza-aprendizaje de EIB en el país que valoren los saberes plurales, los conocimientos contextualizados y el interaprendizaje.

Saberes pedagógicos en educación intercultural bilingüe

La escuela constituye una de las instituciones sociales más importantes para la promoción de la interculturalidad, pues es la base de la formación integral de los seres humanos, y, además, una herramienta para la transformación de la sociedad en favor de la justicia social, la equidad y la inclusión de la diversidad cultural y lingüística. Es por ello que incorporar la interculturalidad como un pilar fundamental del sistema educativo implica aprehender la diversidad cultural, no como una mera integración de grupos diversos, sino desde una perspectiva de respeto y equidad social, que asume la premisa de que todas las culturas tienen pleno derecho a desarrollarse y a contribuir con sus saberes y cosmovisión al desarrollo del país (Walsh, 2005). Así, en palabras de Haro y Vélez, “para que la educación sea realmente intercultural, es preciso que todas las culturas implicadas en el proceso educativo se den a conocer y se difundan en términos equitativos [...] contemplando en los contenidos curriculares los múltiples conocimientos de las diferentes culturas” (1997, p. 302).

Bajo este marco, la interculturalidad es entendida como un espacio equitativo entre sujetos, desde el cual emergen varias propuestas educativas como los saberes pedagógicos, mismos que constituyen un factor esencial de la praxis y la experiencia educativa como parte de la configuración holística del docente, pues es a partir de las interacciones entre la cultura, la historia y los procesos de enseñanza-aprendizaje que germinan los conocimientos de las realidades

según sus contextos. Por consiguiente, el saber pedagógico influye en la elaboración del sujeto (Díaz, 2010). Así, los docentes elaboran y construyen conocimientos como una mediación del saber social y cultural que se ejercita en la escuela.

En este sentido, el presente apartado hace énfasis en la experiencia y la práctica del saber pedagógico en la enseñanza de la lengua materna awapit en una institución intercultural bilingüe, en específico, en el tercer año de Educación General Básica del Centro Educativo Intercultural “San Francisco del Palmira”. Posteriormente, esto dará paso a una discusión sobre el modo de concebir la Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador y su aplicación en el ámbito pedagógico, tomando como modelo la institución mencionada.

Revitalización de la lengua awapit a partir de ambientes de aprendizaje diversos

En el noroeste de la provincia del Carchi, entre los ríos Mira y San Juan, y en la parte nororiental de la provincia de Esmeraldas, se localizan los habitantes de la nacionalidad awá (Moya, 1997; Álvarez y Montaluisa, 2017). Awá significa persona o ser humano y su población está compuesta por 5 513 habitantes (INEC, 2010). Su lengua es el awapit, también conocida como *ambižn*, *awab'it*, *kwaiker*, *koaiker*, *cuaiquer*, *coaiquer*, y pertenece a la familia lingüística barbacoa. Lo hablan alrededor de 1 300 personas (Haboud, 2016). La mayoría de los awá son pescadores, cazadores y recolectores; pocos son agricultores y una pequeña parte de ellos se dedica a la ganadería (Subsecretaría de Educación Bilingüe Intercultural, 2021).

Los awá son una nacionalidad de origen serrano que enfrentó la intromisión de otros pueblos indígenas y de los españoles, situación que los empujó a instalar su nuevo hábitat en el entorno selvático tropical. A pesar de que este pueblo no pudo escapar de la población colona, ya que su vida se encuentra estrechamente vinculada a los mestizos colonos, ha logrado mantener su cosmovisión empleando diversas estrategias, entre ellas, el silencio, la asimilación y el secreto. Esto le ha permitido conservar su cultura generación tras generación, siendo la oralidad un factor clave en la transmisión de los símbolos e imaginarios que conforman su filosofía de vida (Moya, 1999).

En la actualidad, todas las nacionalidades del Ecuador luchan por no dejarse absorber de manera completa por la colonización cultural y los awá no están exentos de esta realidad, por lo que el papel que puede desempeñar la educación dentro de una cultura resulta crucial para su supervivencia. La Constitución de la República da potestad a la EIB para impulsar el desarrollo de capacidades y potencialidades tanto individuales como colectivas, utilizando los conocimientos, las técnicas, los saberes, el arte y la cultura de la diversidad lingüística y geográfica del país (Seseib, 2021). En este marco, surge la necesidad de que la escuela responda a los intereses y necesidades de sus comunidades, operando como un medio de preservación y fortalecimiento de su cultura.

En la comunidad Palmira de Toctemi, al norte de la parroquia La Merced de Buenos Aires, cantón San Miguel de Urququí, provincia de Imbabura, se encuentra asentado el Centro Educativo “San Francisco de Palmira”, en una de las comunidades con mayor diversidad, no sólo natural, sino también cultural y lingüística. A pesar de ello, la lengua de la nacionalidad, el awapit, se está perdiendo, pues sus habitantes, y sobre todo los niños, hablan el idioma castellano.

Figura 2

Cartografía social de la comunidad Palmira de Toctemi



Dentro del espacio educativo, los y las docentes desempeñan un papel fundamental en la implementación de estrategias de enseñanza y actividades de aprendizaje destinadas a fortalecer la práctica de la lengua awapit. De hecho,

su enseñanza y aprendizaje se encuentran transversalizadas en las áreas de estudio de Lengua y Literatura, Lengua de la Nacionalidad, Educación Cultural y Artística, Matemática, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales.

A tal efecto, los docentes de esta institución han logrado crear ambientes de aprendizaje dinámicos, que involucran experiencias, prácticas y vivencias relacionadas con la comunidad en la que habitan. Además, “el proceso de enseñanza-aprendizaje se da en forma conjunta, es decir, entre todos los miembros de la comunidad: docentes, estudiantes, padres de familia, directivos y actores locales” (E1, comunicación personal, 20 de noviembre de 2020). De ahí que el territorio de la nacionalidad awá sea colectivo; las tierras se reparten por familia, lo que tiene la finalidad de contar con la alimentación suficiente para subsistir (Seseib, 2021). En este sentido, el vínculo con toda la comunidad educativa es de vital importancia (E2, comunicación personal, 20 de noviembre de 2020), ya que el aprendizaje debe ser contextualizado (E3, comunicación personal, 23 de noviembre de 2020). Es decir, debe estar “vinculado con la vida, con la práctica social y en especial con el entorno social y productivo del territorio donde se encuentra la escuela” (Chibás y Navarro, 2020, p. 81).

Pit paraninmu kualtus (Lengua y Literatura de la Nacionalidad)

Las asignaturas Lengua y Literatura (*Pit paraninmu*) y Lengua y Literatura de la Nacionalidad (*Pit paraninmu kualtus*) se imparten empleando “la redacción de cuentos, dramatizaciones, lecturas de imágenes; para introducir el hábito de la comprensión lectora en los niños” (E2, comunicación personal, 20 de noviembre de 2020). “Se realizan tanto en lengua awapit como en castellano, destacando los nombres de los personajes principales y haciendo que repitan su pronunciación” (E4, comunicación personal, 25 de noviembre de 2020).

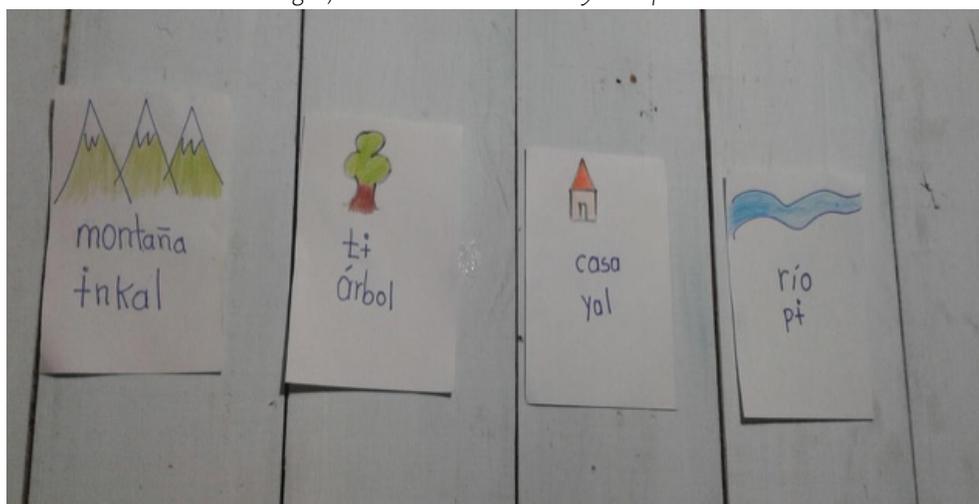
Por consiguiente, se practica el alfabeto en awapit y en castellano, siendo uno de “los principales problemas que presentan la dificultad en la pronunciación del abecedario, porque está constituido por 12 vocales —cinco orales, cuatro nasales y tres sordas— y 11 consonantes” (E4, comunicación personal, 25 de noviembre de 2020). Por ello, una de las metodologías utilizadas por la docente consiste en pedir a sus alumnos que escriban las vocales en una hoja; luego

las colorean y acompañan con su correcta pronunciación. Lo mismo hacen con las consonantes. Posteriormente empiezan a practicar con algunas palabras o frases básicas. Cabe destacar el enfoque en la lengua de la nacionalidad, desarrollando actividades que afianzan el aprendizaje del awapit, debido a que “los estudiantes han olvidado la pronunciación y la escritura de esta lengua” (E4, comunicación personal, 25 de noviembre de 2020). Se trabaja con el uso de palabras comunes en el diario vivir, por ejemplo: *irú* = adiós; *pámpa* = abuelo; *kuppa* = ardilla; *piangámna* = aprender; *ízmurus* = amigo; *kwádzi* = agua, entre otras.

Por otra parte, los docentes indican que en los procesos educativos es necesario trabajar con la lectura sensorial, de manera que se constituya una propuesta de lectura significativa (E5, comunicación personal, 28 de noviembre de 2020). En el ejemplo de la figura 3 se puede apreciar que se inicia con palabras, las cuales son asociadas a una imagen con el objetivo de formar una representación mental de lo escrito. Además, se busca la inserción de procesos semióticos y de desarrollo de la oralidad para el manejo de los códigos de lectura y escritura de la nacionalidad awá (MinEduc, 2017).

Figura 3

Práctica de lectura significativa en castellano y awapit



Nota. Fuente del equipo de investigación.

Cabe señalar que los elementos representados (véase figura 3), tales como el río, la montaña y el árbol están íntimamente ligados a la mitología awá. Uno de sus mitos sostiene que los árboles dieron vida al primer hombre y la primera

mujer; posteriormente, los humanos deseaban unirse sexualmente y no querían ser mirados por el bosque, por lo que tuvieron la necesidad de edificar su casa o *yal* para ocultarse de la mirada de los árboles (Arcos, 2013). En esta misma línea, otro mito que da cuenta del origen de un elemento vital en el contexto awá es el del nacimiento del río Telembí:

El padre de Inchina, que era jefe de los awá, arregló el matrimonio de Inchina con Tanhaní, jefe de los Cuiles. Inchina amaba a Telembí, miembro de su tribu, y él la correspondía. Telembí no quiso presenciar la boda de su amada y, antes de que se iniciara la ceremonia, se fue a la cumbre de una montaña. Inchina lo siguió, pero cuando llegó a la cumbre, Telembí se había suicidado con su lanza envenenada. Inchina presa del dolor y con el cuerpo de Telembí en sus brazos se arrojó al abismo. La quebrada que estaba al fondo se llenó de agua y se transformó en un gran río. Éste se desbordó y sus aguas arrancaron los árboles de raíz, con gran violencia (Moya, 1999, p. 226).

Así, a partir del uso de la lengua de los awá, se abre una cosmovisión propia donde se denota una interacción que establece analogías entre la vida del hombre y de los seres naturales.

Wiyanmu (Matemáticas)

Al trabajar en el área de Matemáticas (*Wiyanmu*) también se conserva la lengua de la nacionalidad y se realiza la enseñanza de los números en awapit. Para ello, la docente menciona un número y los estudiantes participan voluntariamente en la identificación del número pronunciado. Una vez identificado el número, todos repiten el sonido.

Figura 4

Práctica de matemáticas en castellano y awapit



La figura 4 muestra la escritura de los números en awapit y castellano, y su representación utilizando árboles, flores y hojas para ejercitar la escritura y la relación con la memoria. Se pretende que los estudiantes observen cómo se escriben a través de su representación gráfica. Por ejemplo, *chalkuil* (0), *maza* (1), *pas* (2); *kutña* (3), *ampara* (4), *shish* (5), *wak* (6), *pikam* (7), *ita* (8) y *tuil* (9).

Además, se plantean problemas matemáticos en esta lengua, “aunque es un poco difícil redactar o traducirlos, pero existe la colaboración de algunos miembros de la comunidad que manejan bien las dos lenguas [se refiere al awapit y el castellano]” (E1, comunicación personal, 20 de noviembre de 2020). En este sentido, “el apoyo de estas personas es indispensable para mantener e involucrarse en la lengua de la nacionalidad con los niños” (E5, comunicación personal, 28 de noviembre de 2020).

Cabe señalar que cuentan con un rincón de las matemáticas acorde a los lineamientos del Moseib, en el que se utilizan los siguientes procedimientos: concreción, con empleo de objetos manipulables; semiabstracción, con el uso de maquetas, ábaco y otros recursos que permiten la representación de cantidades; abstracción, con el empleo de imágenes y la correspondiente representación numérica y simbólica para el manejo del sistema escrito (Mineduc, 2017, p. 30).

Figura 5
Material didáctico



***Pianchamtus tunturus* (Ciencias Sociales)**

En el área de Ciencias Sociales (*Pianchamtus tunturus*) se aborda la historia de la nacionalidad awá, con el objetivo de que los niños conozcan sobre sus antepasados, sus luchas y sus historias. Se plantean interrogantes como: ¿quiénes eran?, ¿qué hicieron?, ¿cómo están viviendo?, ¿cómo es su manera de expresarse?, y ¿cuáles son las diferentes tradiciones y costumbres?

Para el tratamiento de la cultura awá se pregunta a los niños “¿saben qué comidas son típicas o tradicionales dentro de la comunidad?” Los estudiantes suelen mencionar la sopa de chiro con carne, camote, papa china, ají, yuca y plátano. Además, realizan dibujos de los alimentos que conocen y escriben debajo su nombre en castellano y en awapit. Así se establece una interacción cercana entre el estudiante, el docente y su contexto. Posteriormente se trabaja en la pronunciación del nombre (o la palabra) correspondiente a cada imagen o dibujo realizado de manera individual y grupal.

Asimismo, se abordan los saberes ancestrales, “donde se distinguen cuatro mundos existentes; relacionando el hombre, la naturaleza, el tiempo y los espíritus, encargados de controlar el territorio y el buen vivir en la comunidad” (El, comunicación personal, 20 de noviembre de 2020). Esta verticalidad de cuatro mundos está conformada por: *Ampara Su*, cuarto mundo donde vive el creador; *Kutña Su*, tercer mundo donde yacen los muertos; *Pas Su*, segundo mundo donde viven los awá; *Masa Su*, primer mundo donde vive la gente pequeña que come humo (Arcos, 2013, p. 56).

Las prácticas descritas por los docentes se alinean a los planteamientos de la EIB, que otorgan importancia a la recuperación de la memoria de los pueblos y nacionalidades, la formación de una identidad, la relación tiempo-espacio y sus formas de vida (pasado, presente y futuro).

***Pianchantus* (Ciencias Naturales)**

En el área de las Ciencias Naturales (*Pianchantus*) “se imparten los temas relacionados a las plantas; muchos de los estudiantes conocen una gran cantidad de ellas, porque han colaborado con las actividades que realizan sus papás

en la agricultura” (E4, comunicación personal, 25 de noviembre de 2020). La gran variedad de flora existente en la comunidad contribuye a la dinámica de la clase, porque permite la interacción con los niños a partir de lo que ellos ya conocen y han escuchado de sus familiares [se refiere a las experiencias previas de aprendizaje] (E5, comunicación personal, 28 de noviembre de 2020).

En el caso de la enseñanza sobre los animales, se trabaja con cartillas de imágenes de la fauna que se está estudiando. Éstas constan del gráfico del animal y su nombre por separado; de este modo los niños identifican el dibujo y lo emparejan con el nombre correcto en castellano y en awapit. Por ejemplo, gato: *kattu*; loro: *nutro*; cerdo: *kuzu*; perro: *kuisha*, entre otros.

Otra de las actividades que se realizan consiste en elaborar un cartel con las partes del cuerpo humano, las cuales deben ser escritas y pronunciadas en las dos lenguas. La docente da indicaciones, por ejemplo, señale la *kipá*, que significa nariz; o *pispa*: cabeza; *yapú*: rodilla; *pimpu*: muslo; *cite*: mano; *miti*: pie, entre otras.

En el área de Ciencias Naturales se trabaja a partir de la indagación científica sobre los seres vivos y sus interrelaciones con su entorno (Mineduc, 2017). Esto les permite reconocer su medio natural y cómo se articulan diferentes elementos de la naturaleza con el ser humano. En este sentido, es interesante mencionar que el mito de creación de los awá está íntimamente vinculado a su contexto natural; es así que, según la cosmovisión de este pueblo, fue un árbol el que tomó forma humana dando origen al hombre y, posteriormente, otro árbol tomó la forma de mujer; de su unión surgió la humanidad. Por consiguiente, en la lengua awapit varias partes del cuerpo humano constituyen una proyección de su mito de creación. Así, por ejemplo, en un estudio realizado sobre el mito y la educación en la cultura del pueblo awá, Arcos (2013) menciona que:

La palabra pie en *awapit* se diría *miti* compuesto de dos palabras, *mi* que significa camino y *ti* que equivale a árbol, entonces al hablar de *miti*, se estaría refiriendo al “árbol que camina”. [...] se identifica como una constante que la palabra *ti* se encuentra asida de varias palabras como *chitti* para expresar mano, *saya* equivale a brazo, pero también se llama *saya* a la rama de un árbol. Asimismo, la palabra *kih* identificada como hoja se encuentra en las partes superiores del cuerpo como *kispu*, *kinih*, *kimpu* (p. 52).

Para la nacionalidad awá todo está interconectado con su visión del mundo; para ellos no existen los seres inertes, todos tienen vida: los ríos, la luna, el sol, las piedras y las plantas, e incluso las enfermedades están relacionadas con los espíritus (Seseib, 2021).

Pinkih kammu Tunturus (Educación Cultural y Artística)

En el área de Educación Cultural y Artística (*Pinkih kammu Tunturus*) se trabaja con base en música, dibujos, cine, pintura y danza. Además, se aprenden canciones propias de la comunidad awá, considerando los ritmos más conocidos de marimba y bombo, y otras en castellano, por ejemplo, rondas, rimas, trabalenguas. Es curioso notar la influencia de la cultura afro en la nacionalidad awá en lo que respecta a los instrumentos musicales utilizados por este pueblo, como la marimba y el bombo. Esto se explica por la presencia de fuerza de trabajo esclava en la explotación aurífera durante la Colonia; al abolirse la esclavitud en 1850 y al desintegrarse los centros mineros, los afrodescendientes se instalaron en territorio awá, ubicándose en los lugares más favorables, como los cursos bajos y medios de los ríos y empujando a los indígenas hacia las montañas (Moya, 1999). Así, la influencia de la cultura afroecuatoriana también forma parte de la reconstrucción étnica de la población awá.

La revitalización de la lengua awapit en el marco de la educación intercultural

Como se ha repasado en líneas anteriores, el Ecuador acoge la interculturalidad en su Constitución a partir del año 2008. Así, en el Título I, de Elementos Constitutivos del Estado, el Ecuador se proclama como un Estado constitucional de derechos, justicia social, democrático, soberano, independiente, unitario, intercultural, plurinacional y laico (Gerson, 2017). No obstante, “la interculturalidad en el marco de la educación bilingüe no se ha traducido en verdaderos espacios de inclusión, sino en una polaridad de enseñanza y aprendizaje de lo propio y de lo nacional o ajeno” (Walsh, 2005, p. 13). Si bien se implementan lineamientos para la aplicación de la educación intercultural bilingüe, como el Moseib, éstos no parten de fundamentos conceptuales claros, por lo que la educación intercultural termina siendo un asunto ligado únicamente a los pueblos indígenas. De ahí que, como menciona Tubino (2011, p. 3):

Desde los discursos oficiales de los Estados nacionales se define la interculturalidad como un nuevo enfoque pedagógico que debe atravesar la educación bilingüe para los pueblos indígenas. Como si los enfrentamientos creados por la incomunicación intercultural fueran un problema cuyo origen estuviera en los discriminados del sistema y pudieran ser resueltos con recetas pedagógicas.

Por consiguiente, la educación intercultural se interpreta conforme una praxis que no asume el diálogo horizontal entre culturas; por el contrario, se aplica desde una mirada unidireccional, como puede verse en lo que hemos descrito sobre las prácticas pedagógicas que buscan la conservación de la lengua awapit. En este caso se observa que la educación intercultural bilingüe impartida en la escuela San Francisco de Palmira se centra en el rescate y la revalorización de la identidad étnica de la nacionalidad awá, mirando a este grupo desde una perspectiva esencialista. Sin embargo, lo cierto es que, como menciona Tubino (2011), los conceptos identitarios no son naturales ni mucho menos estáticos, más bien son producto de construcciones culturales e históricas que se reinventan constantemente. Por ello, la forma en que se aplican los saberes pedagógicos en la escuela de la nacionalidad awá, descrita en este estudio, puede interpretarse desde conceptos anclados en una identidad esencialista, pues así son mirados sus protagonistas en el campo educativo. En consecuencia, es necesario insistir en el concepto de interculturalidad construido a partir de los posicionamientos políticos. Dicho concepto hace su aparición sin bases legítimas y fundamentadas, lo que lo convierte en una palabra más, que simplemente sirve para cubrir necesidades prácticas y estratégicas de las políticas en turno; así, la interculturalidad como programa de Estado encamina la manera en que deberán actuar los sujetos que son pensados como los otros de la nación (Altmann, 2017).

De ahí que la educación intercultural tienda a encerrarse en el perímetro de cada una de las nacionalidades, en función únicamente de sus demandas, y no se abra a una verdadera transformación educativa equitativa e inclusiva, pues en palabras de Corbetta, Bonetti, Bustamante y Vergara (2018, p. 6):

La modalidad en EIB resulta una opción de la educación común sólo cuando las particularidades contextuales lo requieren, lo cual no obliga

ni alcanza a todos los niveles educativos. Es decir, está planteada como excepción para ciertos contextos, y por lo tanto no contempla a toda la población, ni a todo el territorio.

De este modo, si bien las prácticas pedagógicas implementadas en la institución San Francisco de Palmira buscan revalorizar la cultura awá, mantener su lengua que está en peligro de desaparecer e integrar a sus experiencias de enseñanza y aprendizaje elementos propios de su contexto y de su historia, éstas deberían ir acompañadas de la visibilización de las crecientes asimetrías sociales y la exclusión sistemática a que se encuentran expuestos los grupos subalternos bajo el neoliberalismo. Esto afecta a la nacionalidad awá, pues las problemáticas enfrentadas por este grupo son diversas, a saber: falta de servicios básicos, discriminación, estigmatización, pérdida de sus tierras ancestrales, falta de representación política y cultural. Como señala Pineda (2010), la relación entre la organización awá y el Estado ecuatoriano siempre ha sido tensa y ha tenido como punto de disputa la delimitación del territorio y el reconocimiento de la propiedad legítima de los awá.

Así, si el Estado ecuatoriano no se orienta hacia una interculturalidad crítica, todo intento de EIB se estancará dentro de una interculturalidad funcional, en la que sólo se tratará de implementar acciones como el diálogo y la tolerancia sin trascender para abordar las problemáticas derivadas de la asimetría social y cultural (Tubino, 2005). Frente a esta complejidad Walsh (2010) propone, en contraste con la interculturalidad funcional, una interculturalidad crítica, que sirva como una herramienta para cuestionar todo el tiempo las problemáticas estructurales, a saber: el racismo, la inferiorización, la subalternización y las asimetrías de poder, mediante la puesta en escena de las diversas maneras de ser, saber y vivir, a fin de que se articulen y dialoguen en un espacio de dignidad, equidad, igualdad, legitimidad y respeto, alentando, a la vez, la creación de otros saberes que crucen fronteras.

Conclusión

La implementación de la Educación Intercultural Bilingüe ha tenido un largo trajinar a lo largo de la historia del Ecuador. A partir de las reivindicaciones exigidas por diversos colectivos indígenas y referentes históricos, como Dolores

Cacuango, se logró el reconocimiento de la interculturalidad en la Constitución del país. Ello dio paso a la incorporación de la Educación Bilingüe e Intercultural. Si bien este logro fue un hito en nuestro territorio, la Educación Intercultural Bilingüe aún está lejos de responder a las necesidades e intereses de los diferentes pueblos y nacionalidades del país.

Los awá se han esforzado por resistir a las presiones de los sesgos coloniales y continúan luchando por mantener su cosmovisión mediante la oralidad y la práctica de la lengua awapit; no obstante, la aplicación de sus saberes pedagógicos en la práctica educativa guarda ciertas complejidades relacionadas con la confusión de los principios de la EIB. Así, desde la interculturalidad funcional se observa una tendencia a ver las culturas con una mirada esencialista, ligada a una simplificación de la diversidad cultural; esto es, una interculturalidad funcional al Estado y a las estructuras poscoloniales sociales y económicas, que deja de lado problemáticas de fondo, que incluyen desigualdades económicas, tenencia de los territorios comunitarios, relaciones de poder, falta de recursos y racismo.

Por otro lado, las experiencias docentes recogidas en parte del territorio de esta nacionalidad dan cuenta de una transversalización de los saberes con las diferentes áreas pedagógicas, mostrando en todas ellas una profunda relación con sus mitos y su entorno natural, lo que visibiliza, a pesar de todas las vicisitudes, que aún existe una resistencia por conservar su filosofía de vida. Aunque estas prácticas pueden ser vistas como un éxito de la EIB, el discurso ligado al tema de conservación de la identidad pende de un hilo muy fino; si no existe una comprensión de la cultura como un elemento dinámico y multifacético dentro de las sociedades, se tiende a responder a una praxis que legitima el sentido de pertenencia a los meros intereses de los Estados nacionales, desplazando las causas de fondo de los problemas que se gestan en las asimetrías de poder.

Resulta fundamental mirar hacia una interculturalidad crítica, que, en todas las instituciones sociales, incluida la escuela, genere procesos de vinculación comunitaria centrados en el diálogo horizontal, la pertinencia y la creación de nuevos saberes. Para ello será necesario mantener una discusión permanente en torno a la falta de conciencia y compromiso de las instituciones políticas y la ciudadanía en general, así como sobre la persistencia de prejuicios y estereo-

tipos culturales arraigados desde la Colonia y la escasez de políticas públicas efectivas que, sin paternalismos, promuevan la inclusión, la equidad y el respeto a todas las culturas que se articulan en nuestro territorio.

Referencias

- » Acuerdo 440-13. Fortalecer e implementar el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe, en el marco del nuevo modelo de estado constitucional de derechos, justicia, intercultural y plurinacional, del 05 de diciembre de 2013. Ecuador.
- » Altman, P. (2017). La interculturalidad entre concepto político y *one size ts all*: acercamiento a un punto nodal del discurso político ecuatoriano. En Gómez, J. (Ed.), *Repensar la interculturalidad* (pp. 13-36). Universidad de las Artes.
- » Álvarez, C., y Montaluisa, L. (2017). *Perfiles de las lenguas y saberes del Ecuador*. Instituto de Idiomas, Ciencias y Saberes Ancestrales (iicsae).
- » Arcos, B. (2013). Mito y educación en la cultura del pueblo NKAL AWÁ. *Revista Historia de la Educación Colombiana*, 16 (16), 47-62. <https://revistas.udenar.edu.co/index.php/rhec/article/view/1739>.
- » Barragán, D. (2016). Cartografía social pedagógica: entre teoría y metodología. *Revista Colombiana de Educación*, 24 (70), 247-285. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-39162016000100012&lng=en&tlng=es.
- » Chibás, M., y Navarro, G. (2020). El aprendizaje contextualizado de la Biología 1 de Secundaria Básica. *Luz*, 19 (3), 81-87. <https://www.redalyc.org/journal/5891/589165783007/>
- » Chiodi, F. (Comp.) (1990). *La educación indígena en América Latina. México, Guatemala, Ecuador, Perú y Bolivia* (Tomo I). PEBI (MEC-GTZ), Abya-Yala/UNESCO/OREAL.
- » Corbetta, S., Bonetti, C., Bustamante, F., y Vergara, A. (2018). *Educación intercultural bilingüe y enfoque de interculturalidad en los enfoques educativos latinoamericanos. Avances y Desafíos*. CEPAL.

- » Constitución del Ecuador (1998). [Const]. Art. 6 y Art. 7. 11 de agosto de 1998. Ecuador.
- » Decreto Ejecutivo No. 1585. Apoyar y fortalecer el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe. Publicada en el Registro Oficial No. 539, de 3 de marzo de 2018. Ecuador.
- » Decreto Ejecutivo No. 445. Créase la Secretaría del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe como entidad adscrita al Ministerio de Educación, del 06 de julio de 2018. Ecuador.
- » Díaz, V. (2010). Fundamentos teóricos del saber pedagógico. *Investigación y Posgrado*, 25 (2-3), 98-108. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872010000200009&lng=es&tlng=es
- » Dietz, G. (2017). Interculturalidad: una aproximación antropológica. *Perfiles educativos*, 39 (156), 192-207. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982017000200192&lng=es&tlng=es
- » Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Culture*. Basic Books.
- » Gerson, G. (2017). La Constitución ecuatoriana entre el Multiculturalismo y la Interculturalidad. Un análisis de su orientación. *INNOVA Research Journal*, 2 (6), 22-34. DOI: <https://doi.org/10.33890/innova.v2.n6.2017.182>
- » Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Siglo XXI.
- » Haboud, M. (2016). *Vulnerabilidad lingüística en Ecuador: la lengua awapit*. https://www.academia.edu/25710101/Vitalidad_de_la_lengua_awapit_a_partir_de_un_estudio_preliminar_
- » Haro, H., y Vélez, C. (1997). *La interculturalidad en la reforma curricular. De la protesta a la propuesta. Memorias de los talleres de antropología aplicada*. Universidad Politécnica Salesiana.
- » Krainer, A., y Guerra, M. (2016). *Interculturalidad y educación: desafíos docentes*. Flacso.
- » Ley Orgánica de Educación Intercultural Bilingüe (2011). [LOEI]. Art. 1, Art.2 y Art. 27. 31 de marzo del 2011 (Ecuador).

- » Ley Orgánica de Educación Intercultural Bilingüe (2023). [LOEI]. Art. 393, Art. 394 y Art. 395. de febrero del 2023 (Ecuador).
- » Ministerio de Educación (2013). *Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe*.
- » Ministerio de Educación (2017). *Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe*.
- » Moya, A. (1997). *Atlas etnográfico del Ecuador*. Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural.
- » ____ (1999). *Atlas mitológico de los pueblos indígenas del Ecuador*. Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural.
- » Pineda, J. (2010). Gobernanza, participación y territorio. Los awá del Ecuador y su proceso organizativo. [Tesis de posgrado. Flacso]. <http://www.dspace.uce.edu.ec/bitstream/25000/26323/1/UCE-FIL-CHUSHIG%20STEFANY.pdf>
- » Restrepo, E. (2016). *Etnografía. Alcances, técnicas y éticas*. Envió editores.
- » Rodríguez, M. (2018). *Educación intercultural bilingüe, interculturalidad y pluri-nacionalidad en el Ecuador. Políticas educativas de la Revolución Ciudadana: teorías y realidades. Escuelas comunitarias y Unidades del Milenio*. Ediciones Abya Yala.
- » Secretaría de Educación Intercultural Bilingüe y la Etnoeducación (2022). *Informe de Rendición de Cuentas. Secretaría de Educación Intercultural Bilingüe y la Etnoeducación enero-diciembre*.
- » Secretaría del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (2019). *Orientaciones pedagógicas para fortalecer la implementación del Moseib*.
- » Sousa, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Trilce.
- » Sousa Santos, B. de (2011). Introducción: las epistemologías del Sur. En *Formas-otras: saber, nombrar, narrar, hacer. Memorias IV Training Seminario de jóvenes investigadores en Dinámicas Interculturales* (9-22). Centro de Estudios y Documentación Internacionales de Barcelona.

- » Subsecretaría del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (2021). *Cartilla de saberes y conocimientos de la nacionalidad Awá*. Ministerio de Educación del Ecuador.
- » Tubino, F. (2011). Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico. *Diálogos A: Culturas, espiritualidades y desarrollo andino -amazónico*, 1 (1), 19. https://red.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/biblioteca/inter_funcional.pdf
- » Tubino, F. (2005). La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. *Encuentro continental de educadores agustinos*, Lima, enero, 24-28. <http://oala.villanova.edu/congresos/educación/lima-ponen-02.html>
- » Vélez, C. (2009). Trayectoria de la educación intercultural en Ecuador. En A. Mendoza y F. Yánez. (Comps.). *Interculturalidad: reflexiones desde la práctica*. UNICEF.
- » Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En Viaña, J., Tapia, L., y Walsh, C. (Eds.), *Construyendo Interculturalidad Crítica* (75-96). Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.
- » Walsh, C. (2005). *La interculturalidad en la Educación*. Ministerio de Educación del Perú.

Derechos de Autor © 2023 por Fausto Fabricio Quichimbo Saquichagua, Tatiana Priscila Cabrera Mogrovejo, Jenny Verónica Cantincus Cantincus.

Este sitio de libros está bajo una licencia [Creative Commons de Atribución Internacional 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Usted es libre para compartir, copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato y adaptar el documento, re-mezclar, transformar y crear a partir del material para cualquier propósito, incluso comercialmente, siempre que cumpla la condición de atribución: usted debe reconocer el crédito de una obra de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no deforma tal que sugiera que tiene el apoyo del licenciante o lo recibe por el uso que hace.