



UNIVERSIDAD DE CUENCA

Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación

Carrera de Pedagogía de las Artes y Humanidades

**Educación intercultural bilingüe para el buen vivir en la comunidad kichwa
hablante de Quilloac en Cañar- Ecuador.**

Trabajo de titulación previo a la
obtención del título de
Licenciado en Pedagogía de la
Filosofía.

Autoras

Jennyfer Paola Campoverde Gutama

CI: 0150646560

Correo electrónico: paola.campoverde023@gmail.com

Andrea Michelle Merchán Valladares

CI: 0105825293

Correo electrónico: michelle.merchan03@gmail.com

Tutor

Ángel Rodrigo Japón Gualán

CI: 1103612683

CUENCA-ECUADOR

17 – febrero - 2022



Resumen

La presente investigación con enfoque cualitativo trata sobre la influencia que posee la Educación Intercultural Bilingüe (EIB de aquí en adelante) y el sumak kawsay en la comunidad de Quilloac perteneciente a la provincia del Cañar. En este sentido, el propósito del presente trabajo de titulación fue proporcionar un estudio bibliográfico con un análisis de las categorías sumak kawsay, EIB en torno a los principios, contribuciones e influencia para con la sociedad de Quilloac. A partir de aquí, se plantea como objetivo analizar las principales contribuciones de la EIB al paradigma del Sumak kawsay en la comunidad kichwa hablante de Quilloac Cañar Ecuador. Para esto se emplea un análisis cualitativo documental de datos y estudios con respecto a toda información existente de las tres categorías principales: sumak kawsay, EIB y la comunidad de Quilloac. Seguidamente, en el primer capítulo se exponen los principios del buen vivir y la comuna de Quilloac en los que se fundamenta su filosofía, así como los aportes que la primera categoría hace referencia a la tercera. El segundo capítulo se centra en el apoyo de la EIB para la aplicación del paradigma del sumak kawsay en la comunidad de Quilloac, basándose en la trayectoria del pensamiento de la EIB y el sumak kawsay de forma independiente. Finalmente, en el último capítulo se expresa el aporte de las autoras y sus argumentos con base en estudios, para la conclusión de los aportes que hace la EIB del Quilloac al sumak kawsay tomando como referencia al pensamiento ancestral indígena. Este proyecto de titulación ha logrado plasmar los principales objetivos de un sistema educativo ecuatoriano inclusivo, contextualizado y de calidad en beneficio de la comunidad de Quilloac en Cañar.

Palabras claves: Sumak kawsay. Educación Intercultural Bilingüe. Cañar-Quilloac. Filosofía indígena.



Abstract

The current research, which has a qualitative approach, deals with the influence of Intercultural Bilingual Education (EIB by its Spanish acronym) and *sumak kawsay* in the Quilloac community, which belongs to the province of Cañar. In this sense, the purpose of this research was to provide a bibliographic study with an analysis of the *sumak kawsay* and EIB categories around the principles, contributions and influence towards Quilloac's society. Having stated this, the objective of this research was to analyze the main contributions of Intercultural Bilingual Education to the *Sumak kawsay* paradigm in the Kichwa-speaking community of Quilloac-Cañar, Ecuador. For this, a qualitative documentary analysis of data was used and studies regarding to all existing information related to the three main categories: *sumak kawsay*, EIB and the community of Quilloac. The first chapter sets out the principles of good living and the principles of Quilloac community, on which its philosophy is based; as well as the contributions that the first category provides to the third one. The second chapter focuses on the intercultural bilingual education support to the application of the *sumak kawsay* paradigm in the Quilloac community, based on the thought trajectory of the EIB and *sumak kawsay* independently. Finally, the last chapter expresses the contribution of the authors and their arguments based on studies, in order to conclude on the contributions made by the EIB from Quilloac to *sumak kawsay*, taking as a reference the indigenous ancestral thought. This project has managed to capture the main objectives of an inclusive, contextualized and quality Ecuadorian educational system for the benefit of the Quilloac community in Cañar.

Keywords: *Sumak kawsay*. Intercultural Bilingual Education. Cañar-Quilloac. Indigenous philosophy.



ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	9
CAPÍTULO I.	12
ASPECTOS GENERALES DEL SUMAK KAWSAY Y LA COMUNIDAD KICHWA HABLANTE DE QUILLOAC	12
1.1 Paradigma del sumak kawsay	12
1.2 La comunidad de Quilloac.	17
1.3 El sumak kawsay en la comunidad de Quilloac.	20
CAPÍTULO. II	24
EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE Y EL SUMAK KAWSAY	24
2.1 Modelos educativos en Ecuador (bicultural, bilingüismo, intercultural).	24
2.2 Modelo del sistema de educación intercultural bilingüe (MOSEIB).	29
2.3 Relaciones entre la EIB y el sumak kawsay.	36
2.4 Contribuciones del EIB al sumak kawsay.	42
CAPÍTULO III.	49
ANÁLISIS DEL PARADIGMA SUMAK KAWSAY EN LA COMUNIDAD DE QUILLOAC- CAÑAR	49
3.1 Influencia del paradigma del sumak kawsay en la comunidad de Quilloac-Cañar.	49
3.2 Aportes al desarrollo de la comunidad de Quilloac desde la EIB y el sumak kawsay.	54
CONCLUSIONES	64
REFERENCIAS	66



Cláusula de licencia y autorización para publicación en el Repositorio Institucional

Andrea Michelle Merchán Valladares en calidad de autora y titular de los derechos morales y patrimoniales del trabajo de titulación "Educación intercultural bilingüe para el buen vivir en la comunidad kichwa hablante de Quilloac en Cañar-Ecuador.", de conformidad con el Art. 114 del CÓDIGO ORGÁNICO DE LA ECONOMÍA SOCIAL DE LOS CONOCIMIENTOS, CREATIVIDAD E INNOVACIÓN reconozco a favor de la Universidad de Cuenca una licencia gratuita, intransferible y no exclusiva para el uso no comercial de la obra, con fines estrictamente académicos.

Asimismo, autorizo a la Universidad de Cuenca para que realice la publicación de este trabajo de titulación en el repositorio institucional, de conformidad a lo dispuesto en el Art. 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior.

Cuenca, 17 de febrero de 2022

Andrea Michelle Merchán Valladares

C.I: 0105825293



Cláusula de licencia y autorización para publicación en el Repositorio Institucional

Jennyfer Paola Campoverde Gutama en calidad de autora y titular de los derechos morales y patrimoniales del trabajo de titulación "Educación intercultural bilingüe para el buen vivir en la comunidad kichwa hablante de Quilloac en Cañar-Ecuador.", de conformidad con el Art. 114 del CÓDIGO ORGÁNICO DE LA ECONOMÍA SOCIAL DE LOS CONOCIMIENTOS, CREATIVIDAD E INNOVACIÓN reconozco a favor de la Universidad de Cuenca una licencia gratuita, intransferible y no exclusiva para el uso no comercial de la obra, con fines estrictamente académicos.

Asimismo, autorizo a la Universidad de Cuenca para que realice la publicación de este trabajo de titulación en el repositorio institucional, de conformidad a lo dispuesto en el Art. 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior.

Cuenca, 17 de febrero de 2022

Jennyfer Paola Campoverde Gutama

C.I: 0150646560



Cláusula de Propiedad Intelectual

Jennyfer Paola Campoverde Gutama, autora del trabajo de titulación “Educación intercultural bilingüe para el buen vivir en la comunidad kichwa hablante de Quilloac en Cañar-Ecuador.”, certifico que todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en la presente investigación son de exclusiva responsabilidad de su autora.

Cuenca, 17 de febrero de 2022

Jennyfer Paola Campoverde Gutama

C.I.: 0150646560



Cláusula de Propiedad Intelectual

Andrea Michelle Merchán Valladares, autora del trabajo de titulación “Educación intercultural bilingüe para el buen vivir en la comunidad kichwa hablante de Quilloac en Cañar-Ecuador.”, certifico que todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en la presente investigación son de exclusiva responsabilidad de su autora.

Cuenca, 17 de febrero de 2022

Andrea Michelle Merchán Valladares

C.I: 0105825293



INTRODUCCIÓN

En el marco de la carrera de Pedagogía de las Artes y las Humanidades, desarrollada por la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad de Cuenca, se realizó la investigación “Educación intercultural bilingüe para el buen vivir en la comunidad kichwa hablante de Quilloac en Cañar- Ecuador”, la misma que ha permitido inmiscuirse en una situación poca analizada. A través de esta investigación se contribuyó a la visibilización de la realidad que vive esta comunidad, en cuanto al pensamiento indígena, sumak kawsay y EIB. En esto radica la importancia de las conclusiones y hallazgos derivados del presente estudio.

El Ecuador es un país multiétnico, intercultural y plurinacional, donde el buen vivir es un tema trascendental transversalizado en las políticas públicas, planes, programas, entre otros; constituye un principio constitucional que recoge la visión del mundo centrado en el ser humano y su relación con la naturaleza. Por su lado, la educación el país cuenta con un currículo específico para la EIB, dirigido a los pueblos y nacionalidades indígenas, que busca la incorporación de saberes y conocimientos de las diferentes culturas para el desarrollo armónico del ser humano y su relación con la naturaleza.

Al interior del contexto señalado, surge el interés de conocer el aporte de la EIB para el buen vivir. Dicho en otras palabras, se busca conocer cómo la EIB y el buen vivir tienen puntos en común y divergentes. Se toma como área de estudio a la comunidad kichwa hablante de Quilloac, ubicada en la provincia de Cañar. Esta localidad conserva elementos de la cultura cañari, así como conocimientos, tradiciones, oralidad, entre otros. Además, existe el Instituto Superior Pedagógico Quilloac, en el que se trabaja desde un enfoque intercultural.

Con base en lo expuesto se plantea la siguiente pregunta central: ¿Cómo contribuye la EIB al paradigma del Sumak kawsay en la comunidad kichwa hablante de Quilloac en la ciudad de Cañar? A partir de esta se desglosan las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Cuáles son los principios del paradigma del Sumak kawsay que están presentes en la comunidad kichwa hablante de Quilloac?



- ¿Cómo se implementa el paradigma del Sumak kawsay en la comunidad Kichwa hablante de Quilloac?
- ¿Cuáles son los aportes de la EIB en la comunidad de Quilloac y su relación con el sumak kawsay?

Con el fin de dar respuesta a estas preguntas se planteó el siguiente objetivo general: Analizar las principales contribuciones de la EIB al paradigma del Sumak kawsay en la comunidad kichwa hablante de Quilloac, Cañar-Ecuador. A partir de este se desprenden tres objetivos específicos:

- Conocer los principios del paradigma del Sumak kawsay que están presentes en la comunidad kichwa hablante de Quilloac.
- Describir el proceso de implementación del paradigma del Sumak kawsay en el contexto de la comunidad kichwa hablante de Quilloac.
- Analizar la contribución de la EIB para la aplicación del paradigma del sumak kawsay en la comunidad de Quilloac.

Considerando este orden de ideas, el trabajo de titulación está conformado por tres capítulos: en el primer capítulo se presentan aspectos generales del paradigma del sumak kawsay y sus principios. También se describe de manera general a la comunidad de Quilloac, su contexto geográfico, socio cultural y la filosofía de vida que gira en torno a la comunidad.

El segundo capítulo trata acerca de la EIB y de los principales modelos educativos implementados en el Ecuador: bicultural, bilingüismo e intercultural. También se describe el modelo del sistema de educación intercultural bilingüe (MOSEIB), sus principios, fines, objetivos y fases del sistema de conocimiento. Luego se establecen las relaciones y las contribuciones de la EIB y el sumak kawsay.

En el tercer capítulo, se realiza un análisis del paradigma en la comunidad de Quilloac, el cual gira en torno a la revisión de la normativa, específicamente de artículos de la Constitución. Además, se complementa con las voces y visiones obtenidas en entrevistas



realizadas por diferentes investigadores a los miembros de la comunidad. Se hace énfasis en la Unidad educativa intercultural bilingüe Quilloac para conocer el aporte desde la EIB.

Por último, se presentan las conclusiones que muestran la importancia del vínculo entre el sumak kawsay y la EIB en la comunidad de Quilloac, donde se destaca el compartir saberes, el trabajo comunitario y la revalorización de la lengua materna. Además, se resalta la importancia de la EIB al momento de romper con los modelos educativos homogeneizantes; razón por la cual se convierte en una alternativa para la construcción de sociedades en el marco de la justicia social.



CAPÍTULO I

ASPECTOS GENERALES DEL SUMAK KAWSAY Y LA COMUNIDAD KICHWA HABLANTE DE QUILLOAC

El Ecuador se caracteriza por ser una nación multiétnica y plurinacional; en tal sentido, cada pueblo originario (lo que incluye a la cultura kañari) ha marcado la diferencia en el país, debido a los logros obtenidos con el pasar de los años, siempre en un intento por ser reconocidos como organizaciones independientes e intentar fortalecer su lengua, costumbres y tradiciones a través de las generaciones venideras. Los sucesos de los cuales han sido protagonistas los indígenas poseen ciertos principios claramente definidos: reciprocidad, correspondencia, racionalidad y complementariedad. En el presente capítulo se detallan los fundamentos, conceptos principales y definiciones del paradigma del sumak kawsay, es decir, sus principios, ideologías, etc. Además, se describen aquellos aspectos generales a los que se rige la comunidad de Quilloac, que servirán para el análisis de los próximos capítulos.

1.1 Paradigma del sumak kawsay

Cada pueblo y nacionalidad autóctona posee una identidad propia, que a través de los años evoluciona y se adapta a los cambios sociales. Tales manifestaciones destacan por su filosofía de vida y trascendencia. El sumak kawsay, o buen vivir en su traducción no textual al español, es un paradigma que ha sido estudiado, interpretado y conceptualizado desde diferentes perspectivas, posiciones y organizaciones. Según el Consejo del Desarrollo de las Nacionalidades y Pueblos del Ecuador (2011):

El sumak kawsay viene de dos palabras kichwas: Sumak, que se interpreta como plenitud, armonía; y Kawsay, que es la vida. Esto se traduce como Buen Vivir (Alli Kawsay). En cualquier caso, el régimen del Buen Vivir se constituye como el objetivo de vida de la sociedad ecuatoriana para lo cual se debe procurar el equilibrio y la armonía como garantía del bienestar integral del runa, el ayllu (familia), la llakta (comunidad), el marka (pueblo), la mamallakta (país) y la Pachamama (naturaleza), mundo. El desequilibrio de uno de estos elementos provoca graves consecuencias de



bienestar colectivo. Por ejemplo, la extracción petrolera, que realizan en nombre del desarrollo, en la Amazonía, deja graves resultados ambientales y sociales. (p. 2).

En cambio, para Ariruma (2009) el sumak kawsay es:

Una concepción andina ancestral de la vida, que se ha mantenido vigente en comunidades indígenas hasta la actualidad. Sumak significa lo ideal, lo hermoso, lo bueno, la realización; y Kawsay, es la vida, en referencia a una vida digna, en armonía y equilibrio con el universo y el ser humano. En síntesis, el Sumak kawsay significa la plenitud de la vida. (p. 6)

Relacionado con lo anterior, Inuca (2018), a partir del análisis de esta categoría, desarrolla una definición del sumak kawsay, que lo entiende como un concepto emancipador de los pueblos y nacionalidades indígenas ecuatorianas en contraste con el pensamiento evolutivo de las organizaciones CONAIE, FENOCIN y FEINE:

El sumak kawsay parte del pensamiento kichwa pero también toma lo valioso de otros pensamientos, de otras culturas. Por ello, de acuerdo a la lucha de los pueblos y nacionalidades del Ecuador, la vida digna y plena es posible construirlo en la convergencia y confrontación entre pueblos, en el intercambio (ranti ranti) de luchas, saberes y culturas (p. 12).

Si bien es cierto que el sumak kawsay tiene diferentes interpretaciones, tanto las organizaciones indígenas como los autores mencionados concuerdan en que su origen radica en una filosofía de vida milenaria. Los pueblos indígenas, durante siglos, lucharon por defender sus derechos y ser tratados como personas no conquistadas; es decir, que no exista una homogeneización en sus pueblos y nacionalidades autóctonas. Por todo esto, hablar del paradigma del buen vivir es escudriñar en sus raíces e intentar visibilizarlas junto con los conocimientos que adquirieron de sus ancestros.

Sin embargo, el reconocimiento otorgado en 2008 en la Constitución, no fue lo habitual. Según Balseca (2019), las comunidades indígenas lucharon por su filosofía durante años, pero no fue hasta que se formalizó el paradigma en la Constitución, que los catedráticos



indígenas escribieron sobre el tema. Los registros al respecto son vagos y poco visibilizados; por ejemplo:

Se han identificado varios documentos que evidencian la práctica de esta filosofía indígena desde el siglo XVII. Uno de los textos más antiguos, conocido en la actualidad, en el que encontramos raíces del Sumak kawsay, es una carta de 1615, titulada “El primer nueva corónica i buen gobierno”, escrita por el indígena cronista Phelipe Gvaman Poma De Aiala³⁸ y dirigida al Rey Felipe III, cuyo objetivo principal era denunciar los maltratos a los indígenas y a los negros en la época de la colonia. Según Ortiz (2010) en esta obra se evidencia que el conocimiento que tiene el autor sobre el Buen Gobierno proviene de fuentes orales que le habían sido transmitidas por viejos y sabios y que dejaron de practicarse en esta época. (p. 111)

La ideología de la filosofía andina (término que se utiliza para referirse al quehacer de los pueblos autóctonos de los Andes) se basa en la unión, convivencia, armonía y respeto; esta, a lo largo de la historia, se ha visto opacada, en razón de una subculturalización producto de la Conquista. Rivera Cusicanqui (2010), al respecto menciona:

En el Plan Nacional del Buen Vivir 2009-2013 (PNBV) el sumak kawsay es sinónimo de vida plena y feliz, que no es posible alcanzar “sin actuar sobre las fuentes de la desigualdad económica, política y educación”. El ámbito de la economía es entonces sustancial y es entendido como el sustento de la aplicación real de los derechos conquistados. (p.9)

Es por esto que, el sumak kawsay aparece como “fenómeno social”, el que se justifica por el mal manejo de los bienes y capital de los países latinoamericanos, del que Ecuador formaba parte. Según García y Torres (2019):

A manera de un breve preámbulo y sin profundizar en el tema, me ha parecido relevante mencionar el contexto latinoamericano y principalmente ecuatoriano, en el que surgiría el sumak kawsay como “fenómeno social”. En 1989, en varios países latinoamericanos y del Caribe, producto de la crisis experimentada por la deuda externa, se tomó como alternativa, referente económico y, por ende, como gestor de políticas públicas y reestructurador entre mercado y Estado, al Consenso de Washington. Esto empeoró la situación de desigualdad, inequidad, desempleo y pobreza que la región atravesaba, debido a que provocó el



desmantelamiento y privatización de los servicios públicos estratégicos y disminuyó la capacidad de respuesta del Estado, al presentarse como un modelo común y homogeneizador, que no consideró los contextos ni realidades diferentes que tenían el norte y el sur. (p. 347)

Por otro lado, Maldonado (2010) señala que el *sumak kawsay* es para los pueblos indígenas un tema antiguo; sin embargo, en la actualidad ha emergido en las constituciones de países como Bolivia y Ecuador como un paradigma alternativo al capitalismo.

Basado en lo anterior, en las memorias del indígena como parte de una comunidad, organización y sociedad, prevalece su filosofía sobre la unión y el fortalecimiento de sus costumbres y lengua, que ha implicado una lucha por conservar y transmitir su identidad. Es por esta razón que existe una serie de principios que giran en torno a este concepto del buen vivir. Llasag (2009) los refiere:

Racionalidad del todo o principio holístico: Este principio afirma que todo está relacionado, vinculado, conectado. Por tanto, para la filosofía andina la relacionalidad del todo, la red de nexos y vínculos, es la fuerza vital de todo lo que existe. No existe nada sin esta condición trascendental.

El principio de correspondencia: Este principio, en forma general, significa que los distintos aspectos, regiones o campos de la realidad se corresponden de una manera armoniosa.

El principio de complementariedad: Según este principio ningún ente, ninguna acción, existe por sí solo de manera individual, sino siempre en coexistencia de su complemento específico. “Este complemento’ (con + plenus) es el elemento que recién ‘hace pleno’ o ‘completo’ al elemento correspondiente”.

Desde esta visión nuevamente el ser humano no es un individuo autónomo y separado, porque separado no es nada o está incompleto. El principio de complementariedad enfatiza la inclusión de los opuestos complementarios en un ente completo e integral: cielo y tierra, sol y luna, claro y oscuro, verdad y falsedad, día y noche, bien y mal, masculino y femenino. No son para el ser humano andino



contraposiciones excluyentes, sino complementarios necesarios para la afirmación de una entidad superior e integral.

El principio de reciprocidad:

A cada acto corresponde como contribución complementaria un acto recíproco. Es decir, según el principio de reciprocidad, los diferentes actos se condicionan mutuamente de tal manera que el esfuerzo o una inversión en una acción serán compensados por un esfuerzo o una inversión de la misma magnitud por el receptor. En el fondo, se trata de una justicia del intercambio de bienes, sentimientos, personas y hasta de valores religiosos, y ello obviamente fortalece la vida comunitaria. (pp. 114-116)

Es así que las bases del paradigma del buen vivir tienen un ideal que se asemeja y vincula con la filosofía andina. Concuenda Maldonado (2009) con Llasag, al mencionar que el sujeto es colectivo, existe complementariedad, es decir, aprovechamiento de recursos naturales y trabajo comunitario, valoración de las relaciones comunitarias en el uso de los bienes, se promueve una abstinencia de la acumulación y la redistribución del excedente; finalmente, se enfoca en la armonización con la naturaleza y el entorno.

Como contraste tenemos al *sumak kawsay*, al que se trata en libros como filosofía indígena, y que, según Morocho (2017), no tenía un alcance sistemático previo a la Constitución del 2008. Por su parte, otros autores planteados en este trabajo consideran que los indígenas lucharon por ser observados, a partir del reconocimiento de su filosofía como un modelo independiente de los existentes. En tal sentido, fue una alternativa diferente, a través de la cual se buscó poner fin a una subculturalización.

Por esta época, el Buen Vivir, aparece como una alternativa al desarrollo convencional, pero como discurso reivindicativo aparece al momento en que se intensificaron los ajustes de las políticas neoliberales de las décadas de 1980 y 1990. Según Saltos (2001) fue cuando los movimientos indígenas en Ecuador plantearon un cambio civilizatorio. En 1992, Alberto Taxo empieza hablar de la economía runa, que



proviene de la cosmovisión indígena: “lograr un ‘equilibrio’ entre los seres humanos y entre éstos y la ‘pacha mama’ o madre naturaleza”. (Cortez, 2011, p. 7)

Con base en lo descrito a lo largo de este apartado, se puede destacar que la naturaleza pasó a ser objeto de derecho en la Constitución del 2008, sección quinta. Además, se destaca la vida en comunidad como un espacio de lucha y resistencia de los pueblos originarios, bajo los principios de reciprocidad, propiedad colectiva, respeto a la naturaleza, diálogo y confrontación. En definitiva, el *sumak kawsay* implica el reconocimiento y ejercicio pleno de los derechos de los pueblos indígenas (Macas, 2010). Es decir, que estos sean incluidos y vistos como una práctica social. Finalmente, la sociedad indígena posee sus propios principios, tal es el caso de la sociedad de Quilloac en Cañar, comuna que a lo largo de la historia presenta particularidades que han caracterizado y destacado su forma de pensar.

1.2 La comunidad de Quilloac

Cañar es uno de los cantones más importantes de la sierra ecuatoriana; está situado en la provincia del Cañar, al sur del Ecuador. Dentro de él se ubica la comunidad de Quilloac. El lugar más poblado de la comunidad es el centro de Quilloac, que está a un kilómetro de la capital cantonal. Los sectores más alejados: San Marcos, San Nicolás, El Solitario, Junducucho, Hierbabuena y Chacahuin (Torres, 2009). La comunidad de Quilloac se encuentra situada en una circunscripción territorial indígena con raíces ancestrales, tal como se dispone en la Constitución del Ecuador (2008); a su vez, existen acuerdos y convenios internacionales en los que se manifiesta su libre voluntad de constituirse como “Comunidad con territorio Ancestral, Originaria e Intangible del pueblo kichwa Cañari” (Pichizaca, 2018).

Cañar posee una población de 225 184 habitantes, de los cuales el 76.66% se identifica como mestiza y el 15.19% como indígena, perteneciente a los pueblos cañari y kichwa amazónicos. La comunidad de Quilloac cuenta con una población de 1 787 miembros, de los cuales 987 son mujeres, 789 hombres, 1 600 alfabetos; por su parte, 83.49% es el porcentaje de indígenas de la comunidad, al tiempo que tiene 44 personas con discapacidad visual, 28



con discapacidad auditiva, 24 con discapacidad mental y 42 con discapacidad motora (INEC, 2010).

El nombre de la comunidad Quilloac, etimológicamente se compone por *Quillu* (amarillo) y *huac* (huaca), lo que quiere decir huaca amarilla y, por extensión, huaca de oro. También se presentan otras traducciones, como *quilla* = luna y *huaca* = tumba. Estas traducciones son representativas para la cultura kañari. Esta comunidad está habitada por personas que buscaron el mejor vivir en su comunidad; es por ello que fundaron la Ecuarunari (Ecuador Runakunapak Rikcharimuy) “Movimiento de los Indígenas del Ecuador”; o también llamado Confederación de Pueblos de la Nacionalidad Kichwa del Ecuador (Ecuador Kichwa Llaktakunapak Jatun Tantanakuy). La existencia del Ecuarunari como instituto pedagógico contribuyó a que la comunidad sea conocida en todo el país e incluso internacionalmente (GAD Municipal de Cañar, 2012).

Según el estatuto de la comunidad del 2007, el nombre de Quilloac se tomó a partir de un sitio arqueológico y un río que compartían el mismo nombre. En los estudios de Belisario Ochoa, ex profesor de Unidad Educativa “Quilloac”, y Andrés Quinde, vicerrector de la Universidad Intercultural Superior Pedagógico “Quilloac”, se señala que el sitio es un lugar sagrado y se lo nombra Pakarina. Antes de construirse la actual capilla, la cima era ovalada y plana. Aquella era una plaza ceremonial desde donde se veneraba a la Luna y la Cruz del Sur. Durante la Conquista, estas plazas y rituales fueron sepultados por una cruz de piedra con el pretexto de festejar el ritual de la cruz de mayo; a partir de lo cual tomó el nombre de Cruz del Sur o Chakana. Por ello se concluye que Quilloac quiere decir “lugar sagrado de adoración a la luna” (Quilloac, 2007).

Respecto a las características de la gente de Quilloac, hay que resaltar la práctica de principios de unidad y reciprocidad como la minga o *rantinpak*; esta última, una forma de convivencia que consiste en que si hoy ayudo con mi trabajo a una familia, luego, la persona que recibió la ayuda la devolverá (Pichizaca, 2018). Quilloac cuenta con varias organizaciones: la Cooperativa Agrícola de Quilloac y la comunidad de Quilloac son organizaciones de primer grado; Tukuy Cañar Ayllukunapa (TUCAYTA) es una organización de segundo grado; la Unión Provincial de Comunidades y Cooperativas Cañaris



UPCC es una organización de tercer grado; mientras que “Ecuador RunaKunapa Rikcharimuy ECUARUNARI” es una organización regional de la nacionalidad kichwa - región Sierra y la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador CONAIE es una organización nacional (Pichizaca, 2018).

La educación indígena y campesina llega a esta comunidad con la creación de la Dirección Provincial de Educación Bilingüe en Cañar, en el año 1989. Empezar una formación indígena fue un sueño para esta comunidad, el cual se realizó en 1919 cuando se implantó una pequeña escuela municipal levantada por la comunidad. La escuela contaba con 25 estudiantes, que eran hijos de los peones; era unidocente y estaba ubicada en la hacienda “Guantug” del señor Rogelio Molina (Quinde, 2011).

En el periodo 2012-2013, existían en la comunidad de Quilloac 576 instituciones educativas, de las cuales el 17% pertenecían a la jurisdicción bilingüe y el 83% a la hispana. Los datos estadísticos indican que el sistema educativo del Ecuador intenta contextualizar su enseñanza al aplicar la EIB en Cañar; sin embargo, la comunidad indígena cañari tiene la necesidad de crear una institución que revalorice su cultura y costumbres, y que fortalezca la lengua kichwa en el sur del país. Para esos años existían críticas; Haboud (2019) señala que este nuevo paradigma tenía una visión teórica y no aplicada a la praxis. El pueblo cañari y su comunidad intentaron aplicar el *sumak kawsay* como filosofía de vida para sus descendientes; para lo cual la formación bilingüe de los docentes era fundamental. Fue cuando surgió el Instituto Intercultural Bilingüe Quilloac, institución que trabaja bajo el modelo del MOSEIB, y que aplica las 4 fases de la metodología del sistema del conocimiento: dominio, aplicación, creación y socialización del conocimiento. Otra característica del sistema fue la evaluación criterial de los avances en unidades didácticas, guías de interaprendizaje, planificación por unidades didácticas integradas, entre otras.

Por consiguiente, el instituto Quilloac tuvo como eje principal el preparar a docentes que respondiesen a las necesidades de los pueblos indígenas; sin embargo, esta institución bilingüe no contaba con docentes que manejaran las dos lenguas, que poseyesen una preparación adecuada; a lo que hay que añadir que los materiales y el espacio del instituto no se encontraban en óptimas condiciones. Para cumplir esta preparación, la Universidad de



Cuenca desarrolló algunos cursos, dirigidos a estudiantes de 5to, 6to y 7mo semestre interesados en formarse como docentes de la entidad. El instituto Quilloac siempre se caracterizó por permanecer en la práctica de la interculturalidad; a su vez, la diversidad de estudiantes y maestros fomentó la equidad y la hizo su principal fortaleza.

1.3. El sumak kawsay en la comunidad de Quilloac

Quilloac es una comunidad que forma parte de la cultura cañari, la misma que se caracteriza por tradiciones y costumbres que todavía prevalecen. La comunidad se vincula con el sumak kawsay en razón de su concepción de una vida plena y de fundamentarse en la armonía con la madre naturaleza. Según los indígenas de la mencionada colectividad, ellos “han tratado de recuperar las vivencias de sus pueblos”. Debe tomarse en cuenta que el concepto de comunidad y comuna tiene en la actualidad una misma interpretación; esto gracias los cambios ocurridos a través del tiempo. Proaño (2009) refiere:

En este contexto, gracias al proceso de organización y a la politicidad que adquiere la identidad, la comunidad se convierte, supuestamente, en el centro y lugar donde se recrea esa identificación étnica, dotándola de elementos ancestrales, de prácticas de igualdad y complementariedad que sirven para reafirmar la diferencia con el “otro”. Un ejemplo interesante es la definición que hace el SIDENPE (Sistema de Indicadores de Nacionalidades y Pueblos del Ecuador) de comunidad: “La comunidad es la unidad básica donde se desarrollan y reproducen todas las prácticas culturales, que caracterizan a un pueblo y/o nacionalidad. Constituye el conjunto de familias asentadas en un territorio determinado, que se identifican como parte de un pueblo y/o nacionalidad, que basan su modo de vida en una práctica colectiva de reciprocidad y solidaridad, con un sistema de organización político, administrativo, espiritual y cultural colectivos” (SIISE, 2008). Como veremos más adelante, varios estudios toman a la comunidad como la forma de organización desde la cual surge el movimiento indígena ecuatoriano. (p. 14)

Sin embargo, los cañaris –pese a vivir en sociedad– tienen su propia organización, que se basa en un sistema que comparte una ideología relacionada al buen vivir. La comunidad



de Quilloac es una de las poblaciones con una organización que se diferencia de manera sutil pero significativa de los demás pueblos autóctonos del país, pues su sistema está vinculado con ciertos principios del *sumak kawsay*, sin embargo, esta tiene sus particularidades. Solano (2019) afirma lo siguiente: “Creemos que somos la única organización con varios vicepresidentes y un solo presidente, siendo esta, una estrategia de fortalecimiento organizacional y trabajo de micro sociedades, pero siempre, tomando presente los objetivos comunitarios y la identidad de Quilloac” (p. 31).

Ahora bien, una vez identificados los principios tanto del *sumak kawsay* como de la comunidad de Quilloac, puede plantearse la relación ideológica entre ambos. Para describir a los indígenas que conforman esta colectividad, debe considerarse su interrelación con el buen vivir. Para esta comunidad, el *sumak kawsay* resulta una alternativa al desarrollo del capitalismo en el siglo XXI. Conuerda Altmaan (2013) cuando manifiesta que:

El *Sumak kawsay* es un concepto relativamente nuevo, aunque presenta puntos de conexión con el discurso del movimiento indígena, particularmente el de la CONAIE, la mayor entre sus organizaciones. Desde su renovación discursiva ocurrida entre mediados de los 1970 y mediados de los 1980 el movimiento indígena estableció entre sus demandas contenidos identitarios y étnicos, fundamentales para la construcción de un pueblo indígena con una relación especial con su territorio. Algunos conceptos, como la nacionalidad indígena y la autonomía territorial, expresan estas ideas, novedosas bajo esta formulación directa. La historia de estos conceptos, entendidos como “símbolos clave” (Zald 1979: 13-14) y como herramientas organizativas (Becker 2008: 173) en la competencia entre organizaciones y movimientos sociales y en la lucha de estos por sus demandas, permite comprender mejor el desarrollo del discurso del movimiento indígena como tal. (p. 295).

Si bien es cierto que la comuna de Quilloac posee sus particularidades en cuanto a la organización, se denota su lazo con el buen vivir, al proclamar como su principal propósito la unión, perpetuación y transmisión de las costumbres de los indígenas; independientemente de si están de acuerdo o no con la política del país, sus raíces deben prevalecer. Siguiendo



con este hilo argumentativo, la comunidad de Quilloac, al formar parte de la cultura cañari, hereda de sus ancestros la filosofía identitaria, pero, al igual que otras organizaciones indígenas, tiene relaciones con el buen vivir.

Nos identificamos como auténticos cañaris y como comuna originaria e intangible, por naturaleza somos seres sociales, pensamos que la unidad es fundamental, para que exista la unidad es imprescindible la identidad, porque, desde allí fortalecemos la organización comunal que se basa primordialmente en la unidad familiar; para nosotros el núcleo familiar debe estar sólidamente unida, para aquello es importante que exista la armonía familiar y que cada miembro de la familia cumpla con sus obligaciones y principios de acuerdo con las normas familiares y comunitarias. (Solano, 2019, p. 31)

Entonces, Quilloac –como parte de la cultura cañari– busca ser vista como una organización que va más allá de una comuna, cuya ideología es el bien común y la unión. Para ellos, la aplicación de una forma de pensar vinculada al paradigma del *sumak kawsay* logrará que la cultura no desaparezca y que sea vista como parte de la nación ecuatoriana, aunque respetando sus costumbres y tradiciones.

El discurso arqueológico ha implicado que quienes habitan Cañar se apropien de él de manera distinta: para los kichwa cañaris ha significado la fuente para reactualizar y reinventar la identidad sobre la base de un pasado glorioso, fuente de una legitimidad histórica, y más aún de búsqueda de reconstituir el pueblo y el territorio que se fue ancestralmente. Es decir, se asume y se revive un discurso para las reivindicaciones del ahora. Por el contrario, para la población mestiza, no solamente de Cañar sino aún del Azuay, ese discurso es apropiado como una forma de glorificar un pasado cultural destinado a la construcción de una identidad “nacional”, pero que excluye al indio de ahora. Las glorias de los cañaris sirven para fundamentar la importancia de la región sur en tiempos preincásicos y precoloniales, como la base desde donde se pretende construir un tiempo colonial y republicano, igualmente legitimado en el contexto de la nación, en el cual desaparece el indio de las altas



culturas: ahora es un mitayo, un indio tributario, un indio huasipunguero. (Antonio C., *comunicación personal*, 2008)

Por último, el pueblo milenario de Quilloac es una organización social con un objetivo principal: preservar cada uno de sus saberes. Con ello buscan garantizar el trabajo, la salud, la educación y el cuidado de los suyos. Por otro lado, tienen un sistema educativo contextualizado. Estos ideales plantean exigencias a la nación ecuatoriana, como es el uso de la lengua mater para crear y recrear la sabiduría. La comunidad de Quilloac procura conservar su identidad a través del mantenimiento de una relación armónica con su entorno; lo que no se aleja del *sumak kawsay*, tal como se observará en el siguiente capítulo.



CAPÍTULO II

EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE Y EL SUMAK KAWSAY

En un sentido amplio, la filosofía andina se desarrolla bajo el principio de la interculturalidad; a su vez, se presenta el determinismo geográfico de los Andes. Son los indígenas, o pueblos autóctonos, quienes hacen que la filosofía andina sea determinada como tal. El presente capítulo trata sobre el proceso de cambio vivido por el Ecuador, respecto a los modelos educativos indígenas: bicultural, bilingüismo e intercultural. Se presentan los argumentos en los que se basa el MOSEIB, que es el modelo principal de enseñanza-aprendizaje del pensamiento ancestral en la comunidad de Quilloac. Finalmente, se establece una relación entre la EIB y el buen vivir, con el fin de plantear las contribuciones del primero al sumak kawsay.

2.1. Modelos educativos en el Ecuador (bicultural, bilingüismo, intercultural)

La educación indígena ha tenido un proceso de cambios en cuanto a los modelos educativos; se tienen procesos como el de castellanización, transicional, bilingüe bicultural e intercultural bilingüe. Para abordar este apartado habrá que centrarse en Consuelo Yáñez (1998), quien describe a estos paradigmas de manera cronológica y recalca las características principales de cada uno.

Modelo de Castellanización:

El modelo de castellanización se denomina así debido a la época colonial en que fue implementado y desarrollado. Este poseía un sistema regular y se caracterizaba por ser homogeneizador e integracionista. Este paradigma, como su nombre lo expresa, emplea el castellano y muchos elementos de la cultura occidental como principal instrumento para la formación educativa, dejando de lado a la identidad indígena; busca responder a la demanda de la sociedad que predominaba: la blanca mestiza (p. 28).



Según Yáñez (1989), el principio que argumenta este modelo parte de la percepción de que los pueblos indígenas carecen de cultura, por ende, no poseerían elementos que posibiliten su avance para mejorar las condiciones de vida particular y en conjunto. Además, aluden a la garantía de una unidad nacional a través de la homogenización y todo tipo de subordinación será justificada. En cuanto a la lengua, en la educación se privilegia el castellano, incluso en los estudiantes que son monolingües en su lengua nativa. Esto da como resultado la incompreensión de los contenidos, la repetición de años, el retraso en el aprendizaje; todo lo cual se deriva del desconocimiento de las lenguas indígenas como un factor importante para la creación del vínculo comunicativo se relaciones interculturales (p. 29).

En cuanto a los contenidos educativos, Yáñez (1989) señala la existencia de una posición unilateral por parte de la sociedad privilegiada, la cual tiene un objetivo de integración por encima de la desaparición de los elementos culturales indígenas (p. 20). Así también, los niveles educativos (pre-escolar, primario, secundario y superior), así como los programas de alfabetización o educación para adultos, se los realiza en lengua hispana por tratarse del sistema oficial. Con respecto al régimen escolar, este modelo deja de lado los calendarios sociales propios de la población agrícola, y en su defecto, proporciona sus propios calendarios; lo que desencadena que la organización familiar no resulte acorde al proceso de enseñanza de los niños indígenas (p. 30).

Modelo transicional:

De acuerdo a Yáñez (1989), este modelo tiene su origen en el reconocimiento de los problemas que tienen los niños para iniciar su educación en una lengua ajena a ellos, y de las dificultades por las que atraviesan los docentes para impartir el conocimiento a los dicentes. Se le denomina así por el empleo de la lengua vernácula nativa y la utilización de maestros indígenas preparados en los primeros años de alfabetización, con el objetivo de solventar el problema de aprendizaje y entendimiento del conocimiento impartido. A partir de esto, se ve la necesidad de beneficiar a los niños en la escritura y así, fomentar la alfabetización de los mismos. Sin embargo, se reconoce la insuficiencia de las lenguas indígenas para desarrollar



procesos educativos; en tal sentido, estos pueblos estarían en un estado elemental de progreso en la relación con las sociedades occidentales (p. 34).

En cuanto a las lenguas indígenas, Yánez (1989) manifiesta que los primeros intentos por introducir las lenguas indígenas en los procesos de enseñanza, surgieron de los organismos de carácter religioso, como las misiones católicas y el Instituto Lingüístico de Verano, cuyos objetivos eran evangelizadores. No obstante, las estrategias y principios que fundamentan estos dos sectores son distintos, aunque tengan un mismo propósito con respecto a la lengua. El propósito del uso de su lenguaje mater es facilitar la continuación de la educación en un sistema regular de habla hispana. La lengua mater es empleada para proporcionar los conocimientos, pero seguida del castellano, pues se busca mejorar el entendimiento. A decir de la autora, su uso, más que servir como medio de unión grupal, impide el mejoramiento de la calidad y participación de los indígenas (p. 36).

Por tanto, los contenidos educativos, a decir de Yánez (1989), responden a una actitud discriminatoria, pues se continúa proporcionando conocimientos alejados de la realidad de los indígenas. De esta manera, no solo se reproduce una conducta con los estudiantes indígenas, sino que se evidencia que el docente fue contratado en los primeros tres años, es decir, es visto como agente remedial y no como ente necesario para la educación. Por otro lado, el régimen escolar, en este paradigma, se acopla a lo establecido por el sistema formal (pp. 39-40).

Modelo bilingüe-bicultural:

El avance de este modelo es notorio tanto en la cobertura como en los resultados; además, en este punto se da el fortalecimiento de los movimientos indianistas y de las organizaciones indígenas. El progreso, de acuerdo con Yánez (1989), está en usar la lengua *mater* de los pueblos, que, en razón de la inclusión, pasa a las carreras universitarias. El paradigma plantea extender a tres años el uso de la lengua vernácula para todo estudiante indígena; además, aspira a usar la comunicación indígena hasta la terminación de la primaria y la atención a los problemas propios de la comunidad indígena para una educación contextualizada. Por otro lado, tiene como objetivo promover un tipo de aprendizaje en el



que se respete y valore la cultura e identidad propia de los pueblos indígenas, proporcionándoles un mayor desenvolvimiento en el espacio educativo (p. 45).

En lo referente a la lengua en la educación, Yáñez (1989) expresa que tanto el castellano como la lengua nativa tienen un nivel paralelo de importancia; a su vez, al privilegiarse al lenguaje vernáculo en la transmisión de información y conocimientos, se mejora considerablemente la capacidad oral y escrita. Lo que limita a este proceso es la omisión de los aspectos semánticos, lo cual conlleva a un aprendizaje parcial orientado a la gramática y la ortografía. En cuanto a los contenidos, la misma autora recalca que, al ser la traducción del sistema dominante hispano el recurso principal, la población indígena se ve involucrada en un proceso de aculturación. Sin embargo, los profesores, al ser procedentes de las mismas comunidades, posibilitan una mayor calidad en la relación y forma de comunicación con los estudiantes. Finalmente, el régimen escolar continúa sin modificaciones.

Modelo intercultural bilingüe:

Finalmente, al término de los años 70 sucede un cambio que marcará un antes y un después, no solo en el sistema educativo sino en la educación indígena: el modelo intercultural bilingüe. Continuando con la descripción de Yáñez (1989), este modelo se define a través de organismos internacionales, entre los que cabe destacar a la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (ORELAC) de la UNESCO. Estos organismos son los encargados de llevar a cabo las reuniones que consolidarán al paradigma intercultural bilingüe. Como primera instancia, desarrolla la alfabetización en las lenguas autóctonas; además, en 1987 se incluye la educación secundaria para continuar con la integridad del progreso.

Este modelo intercultural bilingüe planteado en el Ecuador procura fomentar la identidad cultural y, por consiguiente, el avance en la calidad pedagógica e inclusión de los pueblos originarios. Uno de los partícipes de la cumbre, Alfredo Vera (1989), quien fue Ministro de Educación y Cultura del Ecuador en aquella época, justifica el modelo:

Responder positivamente un clamor que las organizaciones indígenas y campesinas venían formulándole a la sociedad ecuatoriana por varias décadas y nunca habían sido



escuchados. El planteamiento de la búsqueda de una identidad cultural, de algo que permita conocer lo que es nuestro país nos llevó a comprender con más cabalidad que no solamente en este planteamiento había un reclamo de justicia social, sino que había una necesidad imperiosa de que, a través de los elementos que unifican a todos los pueblos y que permiten el desarrollo de las sociedades como son la educación, y la cultura, componentes mutuos de la identidad de una nación, hayan permitido que, a lo largo del tiempo que venimos trabajando sobre la educación y la cultura bilingüe, hayamos podido, como lo decía Luis Montaluisa con tanto acierto, detectar las fallas, errores conceptuales y sobre todo dificultades operativas con las que nos hemos tropezado y vamos a seguir tropezando para implantar y darle carta de naturalización y presencia permanente a la educación bilingüe intercultural, dentro del sistema educativo como un sub componente que hoy está dividido y separado (p. 15).

A decir de Yáñez (1989), el modelo intercultural bilingüe valoriza tanto al individuo como a la etnia o comunidad a la que pertenece; lo que incluye a la cosmovisión y sistematización de la sabiduría ancestral y su forma de vivir, como puede ser la organización comunitaria. Por ende, reconoce la contextualización de acuerdo a la realidad, sin que importe la sociedad dominante. Por otro lado, se toma en cuenta la posibilidad de incorporación y capacitación de personal indígena que provengan de las mismas comunidades; de esta manera, se oficializa el uso las lenguas indígenas como principales medios de educación y al español como una posibilidad de relación intercultural con el objetivo de la revalorización y el desarrollo lingüístico.

En cuanto a los contenidos, expresa Yáñez (1989) que, al ser este un modelo que proporciona nuevos proyectos en torno a la revalorización de la cultura, conduce de manera necesaria al manejo de conocimientos distintos a los que se trataban en el sistema regular. Por consiguiente, se plantea el uso de la teoría integrada de las ciencias partiendo de la realidad socio-cultural; con esto se busca generar contenidos en la educación alineados a la sistematización de conocimientos dependientes de la población.

Al interior de este paradigma es sumamente importante el régimen escolar, respecto al cual, Yáñez (1989) menciona el cambio importante que se plantea. Ahora se toman en cuenta



aquellas falencias que los anteriores no contemplaron; en especial, la imposibilidad de dejar el trabajo productivo en la que participan todos los miembros de la familia de la comunidad indígena, pues esto detenía el proceso de aprendizaje que poseían los estudiantes para acudir a los centros educativos regulares. En la actualidad, se otorga un rol fundamental a las épocas de cosecha y siembra, así como al calendario andino.

Estos modelos, según Yáñez (2000), resumen todos los ideales que poseía cada organización hacia los indígenas y la cultura, y que actualmente estaban en franco deterioro. No puede negarse que se mantenían posiciones ideológicas que impedían resultados que favoreciesen a la población. Todo esto se debió a la política de gobiernos que no cedieron ante las peticiones de los modelos planteados; situación que fue decisiva para los responsables oficiales del sistema.

Finalmente, este recorrido por la historicidad de la pedagogía indígena ejemplifica la lucha incansable de los pueblos autóctonos y de su organización, para ser reconocidos como entidades propias con una ideología que promueva la participación de toda la nación. Cada una de estas transiciones que ha tenido la educación ha sido por el objetivo antes mencionado; sin embargo, hay que profundizar en aquel modelo que sirve de base para su implementación en las distintas comunidades nativas.

2.2 Modelo del sistema de educación intercultural bilingüe (MOSEIB).

El Ecuador cuenta con una gran variedad de características que enriquecen a la población multilingüe y pluricultural, que se conforma por pueblos indígenas, población negra y mestiza. Cada pueblo mantiene una lengua y cultura propias. “La educación que se ha ofrecido a los pueblos indígenas ha estado orientada tradicionalmente a promover su asimilación indiscriminada, lo que ha contribuido a limitar su desarrollo socio-cultural y económico” (Conejo, 2018, p.64). Es por ello que nace la propuesta de EIB en relación al resultado del desarrollo del país en el ámbito educativo.

El proyecto de EIB tuvo inicio en 1986 con el convenio entre GTZ, organismo de la República Federal de Alemania encargado de contribuir al desarrollo político, económico, ecológico y social de los países para el mejoramiento de las condiciones de vida de la



población (GIZ, 2018) y el gobierno ecuatoriano. Ambas entidades trabajaron en la elaboración de la propuesta curricular en: material didáctico, primaria kichwa, capacitaciones, apoyo a diferentes organizaciones indígenas en promoción educativa. El proyecto se centró en 53 escuelas de 7 provincias del país, y la Universidad de Cuenca también participó.

Este proyecto es el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB), el cual “permite fortalecer la calidad de la educación con pertinencia cultural y lingüística a fin de desarrollar las habilidades y destrezas cognitivas, psicomotrices y afectivas de los estudiantes de nacionalidades y pueblos en las instituciones educativas interculturales bilingües” (Ministerio de Educación, 2014).

Sus objetivos generales son:

- Consolidar la calidad del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe desde la EIFC hasta el nivel superior, basado en la sabiduría milenaria y en los aportes a la humanidad realizada por otras culturas del mundo.
- Recuperar y fortalecer el uso de las distintas lenguas de los pueblos y nacionalidades en todos los ámbitos de la ciencia y cultura, y buscar espacios para que sean empleadas en los distintos medios de comunicación.
- Garantizar que la educación intercultural bilingüe aplique un modelo de educación pertinente a la diversidad de los pueblos y nacionalidades; y utilice como idioma principal de educación el idioma de la nacionalidad respectiva y el castellano como idioma de relación intercultural (MOSEIB, 2013, p. 30).

Sus objetivos específicos son:

- Atender las necesidades psicológicas, pedagógicas y socio-culturales de los pueblos y nacionalidades.
- Preparar a los estudiantes en diferentes conocimientos y prácticas para la vida.
- Desarrollar actividades de investigación y promover el autoeducación en los estudiantes en todos los niveles y modalidades educativos.



- Incorporar a la educación los conocimientos y características de cada cultura del Ecuador y de otras culturas del mundo.
- Utilizar las lenguas de las nacionalidades como medio de comunicación oral y escrito en todas las áreas del conocimiento; castellano, otras lenguas y lenguajes para la relación intercultural.
- Desarrollar el léxico y la expresión oral y escrita de cada una de las lenguas ancestrales, mediante la promoción de la afición, el interés y el gusto por la lectura y escritura.
- Producir materiales educativos en las lenguas de las nacionalidades. (MOSEIB, 2013, p. 30)

Pues bien, el MOSEIB se ha creado para fortalecer la calidad de educación, porque es necesario recuperar las formas de educación ancestrales en donde juega un papel fundamental la familia y la comunidad en la formación de cada estudiante. En el sistema educativo vigente existen fallas como:

Empleo de métodos y evaluaciones memorísticos, repetitivos y una masificación pedagógica centralista; exigencia a aprender determinadas teorías; poca atención a los intereses y a las capacidades personales; el currículo basado en destrezas y competencias mecanicistas poco útiles para la vida no han mejorado la vida de las comunidades y han provocado el abandono del campo; la educación formal ha contribuido a la desvalorización de los conocimientos ancestrales; la educación ha fomentado la falsa creencia de que las lenguas ancestrales no pueden expresar una diversidad de conceptos en los diferentes campos de la ciencia. (MOSEIB, 2013, p. 26)

Al observar estas negativas para el desarrollo de la educación, se verificó que: “es necesario implementar un modelo educativo que respete los ritmos de aprendizaje, la promoción flexible, la adecuación de horarios y calendarios, la aplicación de una evaluación que tome en cuenta las diferencias individuales” (MOSEIB, 2013, p. 26). A partir de ello, el MOSEIB implementó y fortaleció la valoración de las diferentes culturas y lenguas; lo que



permitió una inclusión educativa. Esta se expresa en la siguiente cinta, la que se transcribe textualmente:

Los principios de la Educación Intercultural Bilingüe se sustentan en:

- Respeto y cuidado a la Madre Naturaleza;
- La persona, su familia y la comunidad son los actores principales del proceso educativo;
- La formación de las personas se inicia desde la EIFC y continúa hasta el nivel superior. Perdura a lo largo de toda la vida. Los padres deben prepararse desde antes de engendrar a la nueva persona;
- La lengua de las nacionalidades constituye la lengua principal de educación y el castellano tiene el rol de segunda lengua y lengua de relación intercultural;
- El currículo debe tener en cuenta el Plan de Estado plurinacional, el modo de vida sustentable, los conocimientos, prácticas de las culturas ancestrales y de otras del mundo; los aspectos: psicológicos, culturales, académicos y sociales en función de las necesidades de los estudiantes;
- Las maestras y los maestros son profesionales de la educación, manejan pluralidad de teorías y prácticas, por lo tanto, no dependen de esquemas homogeneizantes. (MOSEIB, 2013, p. 28)

Por su parte, los fines de este proyecto se centran en:

- Apoyar la construcción del Estado plurinacional sustentable con una sociedad intercultural, basado en la sabiduría, conocimientos y prácticas ancestrales de los pueblos y nacionalidades, en la diversidad biológica del Ecuador, y en los aportes de las diferentes culturas del mundo.
- Fortalecer la identidad cultural, las lenguas y la organización de los pueblos y nacionalidades;
- Contribuir a la búsqueda de mejores condiciones de vida de las nacionalidades y de otros pueblos del país. (MOSEIB, 2013, p. 29)



Sus bases curriculares están encaminadas a atender las necesidades de la persona, fortalecer la relación familiar y comunitaria y desarrollar un currículo apto. Como primer aspecto, hay que señalar a los actores sociales, que son: los estudiantes, la familia, los miembros de la comunidad educativa, administradores y educadores, medios de comunicación, planificadores y gestores del Estado. El segundo aspecto es la persona, a la que se la considera en sus diferentes características, como son: condición formativa, reflexión y la toma de decisiones antes los distintos problemas que se presentan a lo largo de su desempeño. Así también busca cumplir objetivos como: lograr que prioridad del individuo sea rescatar su valor como persona y su autoestima mediante la identificación cósmica; fortalecer la identidad cultural y personal; desarrollar la identidad cultural y personal; desplegar la percepción sensorial y la efectividad, promover la creatividad, fortalecer los valores éticos y estéticos, lograr mayores niveles de acceso al conocimiento y el crecimiento personal y comunitario.

El tercer aspecto a considerar es la intervención de la familia en el proceso educativo; lo cual implica la participación en los siguientes aspectos: evitar separaciones familiares con niños menos de 5 años de edad; apoyar a la administración de los centros infantiles a que aseguren que personas formadas se encuentren en el centro educativo; e incorporar a estudiantes a programas de desarrollo y producción. Cuarto aspecto es la comunidad educativa, que se encargará de designar educadores provenientes de la propia comunidad con previa formación y mediante el mantenimiento de cursos permanentes; lo cual permitirá integrar las organizaciones locales en el proceso de planificación, seguimiento y monitoreo de evaluación. El quinto actor son los administradores educativos, quienes se centran en conocer los principios, políticas, fines y objetivos del sistema de EIB, y concedores de: la lengua de la nacionalidad, el castellano como lengua de relación intercultural y la cultura (MOSEIB, 2013).

Otros aspectos importantes en el currículo de MOSEIB son los valores personales y sociales, que incluyen la integración, recuperación y el desarrollo de dichos valores. Como valores personales puede señalarse al crecimiento personal con un sentido de: identidad,



autoestima, seguridad, optimismo, integridad, comportamiento intelectual, espiritual y corporal.

En este modelo educativo se centra la investigación educativa desde las propias comunidades de los Pueblos y Nacionalidades mediante “la técnica de la vivencia comunitaria con la finalidad de construir la crianza de conocimientos” (SESEIB, 2019, p. 53). Entonces la SESEIB en su última actualización afirma que:

La reconstrucción de una episteme propia, empieza por conocer nuestra Pachamama y a partir de ella, entender y conocer a cada uno de los pueblos y nacionalidades desde un enfoque descolonizador, paritario, y participativo, considerando como la fuente primaria a los saberes y conocimientos a nuestras personas mayores, abuelos, abuelas y todos los sabios de nuestras comunidades. Eso implica recorrer, convivir y vivenciar a profundidad con nuestras comunidades a fin de no solo recopilar información, sino de despertar las sabidurías, las expresiones, los conocimientos a partir de las prácticas vivenciales. (SESEIB, 2019, p. 53)

El enfoque central del modelo parte y afirma que debe ser reconstruido desde una concepción propia, una propuesta de crianza de conocimientos ya existentes por la comunidad y el hogar de cada estudiante vista como un reto y asumida por los docentes y directivos del sistema educativo.

El conocimiento pedagógico construido por el MOSEIB (2013) es “el resultado de las experiencias educativas interculturales bilingües desarrolladas en el país, constituye un paradigma de innovación educativa a nivel latinoamericano” (p. 40). A su vez, es uno de “los paradigmas para el fortalecimiento de las autodeterminaciones y el logro de la crianza de las sabidurías del ser espiritual, del ser cognitivo, del ser sabio y del ser cósmico, en todos los espacios, tiempos, formas y medios de generación de aprendizajes y de sabidurías para la crianza comunitaria sabia” (SESEIB, 2019, p. 52), al tiempo que se centra en el paradigma ambientalista, pues se forma en un escenario donde se interrelaciona la persona con el medio ambiente.



Como fundamento pedagógico, desarrolla métodos que focalizan su atención en el ritmo de aprendizaje de los estudiantes. La evaluación y promoción flexible se fundamenta en el aprendizaje por el dominio del conocimiento. La matrícula responde a las necesidades e intereses de los padres de familia, estudiantes y la comunidad, posibilitando organizar el tiempo de acuerdo al calendario agroecológico y festivo. (MOSEIB, 2013, p. 40)

El desarrollo de la metodología del sistema de conocimiento afirma el valor previo que los niños traen de sus hogares y la comunidad; estos forman y crean nuevos conocimientos. En cuanto a la metodología, cada docente se encuentra en la capacidad de tomar decisiones propias para formar estudiantes desde las referencias del proceso metodológico educ comunicativo del MOSEIB y los contenidos curriculares. La metodología se resume en 4 fases del sistema de conocimiento:

1. Dominio del Conocimiento: corresponde a los procesos de reconocimiento y conocimiento. El reconocimiento utiliza mecanismos de percepción, descripción y comparación. El conocimiento implica la utilización del pensamiento, la reflexión, el análisis y los procesos de diferenciación. Partiendo de estos propósitos, el docente recurre a la observación de la naturaleza; con el uso de: maquetas, láminas, organizadores gráficos, mapas conceptuales, descripción de paisajes, narración de cuentos, declamación de poemas, refranes, audiovisuales y laboratorios; creará conflictos cognitivos en base a preguntas dando paso al pensamiento hipotético.
2. Aplicación del conocimiento: fase donde se desarrollará la producción y reproducción del conocimiento. Se requiere utilizar la sopa de letras, crucigramas, talleres, clasificaciones, secuenciaciones, codificaciones, debates entre otras.
3. Creación del conocimiento: desarrollo de la creación y recreación. La creación implica la utilización del conocimiento previo y el uso de la imaginación, el ingenio, la fantasía y los sentimientos; la recreación constituye la utilización de los conocimientos previos para inventar a partir del descubrimiento de nuevos elementos, el ensayo, la modificación y el empleo de la imaginación, la intuición



y la meditación. Para concretar esta fase, los docentes utilizarán organizadores gráficos, mentefactos, mapas conceptuales, acrósticos, afiches, periódicos murales, cuentos, canciones, novelas, poemas, entre otros.

4. Socialización del conocimiento: Los conocimientos creados y recreados requieren de validación y valoración, para ello se generan procesos de socialización que permiten la retroalimentación para consolidar la aprehensión del nuevo conocimiento mediante: exposiciones, ferias, encuentros culturales, horas sociales, presentaciones públicas a todos los actores sociales de la educación. (MOSEIB, 2013, p. 42)

Por lo tanto, para aplicar este modelo educativo se tiene que apropiarse de él; llevarlo como si fuera propio y tener el compromiso, no solo de enseñar desde la concepción del docente sino aprender nuevas raíces, nuevas culturas, nuevas lenguas y conocimientos ancestrales impartidos por el hogar y la comunidad. Para llegar a cumplir el objetivo planteado por el MOSEIB se debe insistir en tener docentes que, con respeto y de manera silenciosa, se preocupen por corregir los problemas que estancan el desarrollo pedagógico.

Siguiendo con el presente esquema, como siguiente punto se desarrolla la relación que tiene la EIB con el *sumak kawsay*; la que permitirá visualizar los aspectos positivos y negativos, así como las diferencias y semejanzas.

2.3 Relaciones entre la EIB y el *sumak kawsay*.

La diversidad cultural del país exige una interculturalidad que una y visibilice a los pueblos autóctonos; además, que sea el ancla de la educación indígena como parte de un proceso inclusivo, sin dejar de lado las raíces que han caracterizado a las comunidades autóctonas:

Incluir la interculturalidad como elemento básico del sistema educativo implica que se asume la diversidad cultural desde una perspectiva de respeto y equidad social, una perspectiva que todos los sectores de la sociedad tienen que asumir hacia los otros. Esta perspectiva tiene que partir de la premisa de que todas las culturas tienen el

derecho a desarrollarse y a contribuir, desde sus particularidades y diferencias, a la construcción del país. (Walsh. 2015, p. 11)

Asumir la diversidad cultural como parte de la educación es considerar a todas las culturas que forman la nación ecuatoriana. Pero, ¿qué relación tiene la educación intercultural bilingüe con el *sumak kawsay*? Pues bien, debe partirse de lo principal: el rescate y perpetuación tanto de su lengua –principal forma de comunicación para la adquisición de conocimiento– como de sus costumbres; ambos son parte de una contextualización pedagógica. Esta es una relación innegable con el buen vivir. A continuación, se presenta una tabla en la que se aprecian las categorías que vinculan a la EIB y el buen vivir.

Tabla 1

*Categorías que vinculan al EIB con el *sumak kawsay**

Crterios	EIB	Sumak kawsay	Relación
Principios	<p>Respeto y cuidado a la Madre Naturaleza:</p> <ul style="list-style-type: none"> · La persona, su familia y la comunidad son los actores principales del proceso educativo. · La lengua de la nacionalidad se constituye en la lengua principal de educación. · El currículo debe tener en cuenta el Plan de Estado plurinacional, modo de vida sustentable, los conocimientos, prácticas de las culturas ancestrales. · Las maestras y los maestros son profesionales de la educación, manejan pluralidad. (MOSEIB, 2013, p. 13) 	<p>Respeto de la vida: Desde la concepción de las nacionalidades y pueblos, toda vida tiene una misión que cumplir para que la Pachamama siga procreando vida y ella misma siga existiendo.</p> <ul style="list-style-type: none"> · Racionalidad del todo o principio holístico: todo está relacionado, vinculado, conectado. · Principio de correspondencia: distintos aspectos, regiones o campos de la realidad se corresponden de manera armoniosa. · Principio de complementariedad: ningún ente, ninguna acción, existe por sí solo. (CODENPE, 2011, pp. 114-116) 	<p>Semejante</p> <p>Diferente</p>
Fines	<p>Apoyar la construcción del Estado plurinacional sustentable con una sociedad intercultural, basado en la sabiduría, conocimientos y prácticas ancestrales de los pueblos y nacionalidades, en la diversidad biológica del Ecuador; fortalecer la</p>	<p>Propiciar y fortalecer espacios e instancias de participación, organización y representación de los actores del sistema Nacional de educación que contribuyan a</p>	<p>Diferente</p>



	identidad cultural, las lenguas y la organización de los pueblos y nacionalidades (MOSEIB, 2013, p.16).	la implementación de una democracia deliberativa. Potenciar el desarrollo de las capacidades ciudadanas a través de la práctica cotidiana de valores (Plan Nacional del Buen Vivir, 2012).	
Estrategias pedagógicas	<ul style="list-style-type: none"> · Adecuar y aplicar los estándares de calidad tomando en cuenta las características culturales de las nacionalidades. · Constituir a los CECIBs en espacios de desarrollo de conocimientos colectivos sobre recursos genéticos, diversidad biológica y agro-biodiversidad; así como de saberes comunitarios, formación técnico-científica y promoción de las diversas formas de desarrollo productivo y cultural. · Desarrollar los saberes, sabidurías, conocimientos, valores, principios, tecnologías y prácticas socio culturales y sistemas cosmovisionales en relación al entorno geobiológico y socio-cultural, usando las lenguas ancestrales. · Incluir en los contenidos curriculares: espacio matemático de representación, esquemas lógicos y sistemas de clasificación de las nacionalidades. · Aplicar una metodología de aprendizaje que tome en cuenta las prácticas educativas de cada cultura y los avances de la ciencia; adaptar las actividades educativas al horario y calendario social de las comunidades sin perjudicar la normativa establecida (MOSEIB, 2013). 	<ul style="list-style-type: none"> · Implementar instrumentos complementarios de apoyo para cubrir costos de oportunidad y eliminar barreras de acceso a la educación. · Fortalecer y ampliar la oferta de educación para las personas con escolaridad inconclusa, a través de programas, modalidades alternativas, entre otras estrategias de educación básica y bachillerato acelerado a nivel nacional. · Crear mecanismos de comunicación y educativos que promuevan el respeto y el reconocimiento de la diversidad y afirmen el diálogo intercultural y el ejercicio de los derechos colectivos de las nacionalidades y los pueblos indígenas, afroecuatorianos y montubios. · Implementar mecanismos de educación y comunicación desde el Estado para la transformación de patrones socioculturales, evitando la interiorización de imaginarios sociales que reproducen la violencia de todo tipo, incluyendo la de género, la intergeneracional, la 	Semejante



		<p>étnico-racial y el hostigamiento escolar.</p> <ul style="list-style-type: none">· Generar mecanismos de corresponsabilidad social, familiar y comunitaria en la gestión de los ámbitos de salud, educación, participación ciudadana y cuidados a grupos prioritarios (PNBV, 2012).	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none">· Utilizar las lenguas de las nacionalidades como medio de comunicación oral y escrito en todas las áreas del conocimiento; el castellano, otras lenguas y lenguajes para la relación intercultural.· Recuperar y fortalecer el uso de las distintas lenguas de los pueblos y nacionalidades en todos los ámbitos de la ciencia y la cultura, y buscar espacios para que sean empleadas en los distintos medios de comunicación.· Incorporar a la educación los conocimientos y características de cada cultura del Ecuador y de otras culturas del mundo.· Desarrollar el léxico y la expresión oral y escrita de cada una de las lenguas ancestrales, mediante la promoción de la afición, el interés y el gusto por la lectura y escritura (MOSEIB, 2013, p. 13).	<ul style="list-style-type: none">· Fomentar el diálogo de saberes entre la comunidad y la academia, en la investigación y documentación de la memoria social, el patrimonio cultural y los conocimientos diversos.· Incentivar y difundir estudios y proyectos interdisciplinarios y transdisciplinarios sobre diversas culturas, identidades y patrimonios, con la finalidad de garantizar el legado a futuras generaciones.· Crear mecanismos de comunicación y educativos que promuevan el respeto y el reconocimiento de la diversidad y afirmen el diálogo intercultural y el ejercicio de los derechos colectivos de las nacionalidades y los pueblos indígenas.· Impulsar los procesos de creación cultural en todas sus formas, lenguajes y expresiones, valorar, fomentar y resignificar las diversas memorias colectivas e individuales y democratizar su acceso y difusión (Plan Nacional del Buen Vivir, 2012)	Semejante



<p>Paradigma</p>	<p>La educación intercultural bilingüe se fundamenta en la cosmovisión y filosofía de los pueblos y nacionalidades; se basa en la forma particular de ver el mundo, la relación persona-naturaleza-Dios y la concepción filosófica del tiempo como unidad cíclica y no lineal. Lo mitológico es la base para comprender su práctica cotidiana. La lengua vista desde la semántica encierra el pensamiento filosófico de los pueblos y nacionalidades. En lo epistemológico, desde una retrospectiva histórica, encontramos la raíz de su pensamiento (MOSEIB, 2013, p. 39).</p>	<p>Desde la cosmovisión indígena, el runa o ser humano individuo/especie es parte de Pacha y vive en el mundo de aquí y ahora. Como parte de Pacha, su deber es obedecer las leyes cósmicas y observar su ordenamiento. Los pueblos ancestrales andinos amazónicos han sintetizado la ley y el ordenamiento cósmico en cuatro principios: la relacionalidad del todo, la correspondencia, la complementariedad y la reciprocidad. El Sumak kawsay es, por tanto, una forma de vida (hacer y comprender la existencia) que está regulada por estos principios ordenadores e inherentes a Pacha (Córdova, 2019, p. 154).</p>	<p>Semejante</p>
<p>Concepción de la comunidad.</p>	<p>La incorporación de la comunidad a la actividad educativa implica:</p> <ul style="list-style-type: none">· Organizar la participación de miembros de la comunidad en el proceso educativo, utilizando los saberes de los adultos en aspectos relacionados con la agropecuaria, las manifestaciones artísticas, la tradición oral.· Fortalecer el trabajo comunitario mediante la participación de los estudiantes en las mingas.· Integrar a las organizaciones locales en los procesos de planificación, seguimiento, monitoreo y evaluación del proceso educativo.· Organizar actividades educativo-comunitarias que faciliten el fortalecimiento de la identidad grupal y el sumak kawsay (MOSEIB, 2013, p. 45).	<p>El pensamiento ancestral es eminentemente colectivo. La concepción del Buen Vivir necesariamente recurre a la idea del “nosotros”. La comunidad cobija, protege, demanda, es sustento y base de la reproducción de ese sujeto colectivo que todas, todos y cada uno “somos”. “El universo es permanente, siempre ha existido y existirá; nace y muere dentro de sí mismo y sólo el tiempo lo cambia” (pensamiento kichwa). De ahí que hacer daño a la naturaleza es hacernos daño a nosotros mismos. El sumak kawsay, o vida plena, expresa esta cosmovisión. Alcanzar la vida plena consiste en llegar a un grado de armonía total con la comunidad y con el cosmos (Plan Nacional del Buen Vivir, 2013)</p>	<p>Semejante</p>



Tanto los principios de la EIB como del Sumak kawsay se encuentran relacionados en los siguientes aspectos:

- Naturaleza: se la reconoce como sujeto de derechos (Rodríguez, 2016). En este sentido, se respeta y se cuida a la naturaleza y se la ve de forma holística.
- Persona, familia y comunidad: se busca la convivencia armónica entre los distintos grupos socioculturales (Rodríguez, 2016). Dicho en otras palabras, sin distinciones ni diferencias, donde existe un complemento a partir del conocimiento del “otro”.
- Sistema educativo: inclusión de saberes y conocimientos ancestrales donde el sumak kawsay se encuentra transversalizado mediante la aplicación de políticas públicas; a decir de Rodríguez (2016), representa un espacio que busca la solidaridad, respeto y convivencia. Además, la educación tiene como horizonte la práctica del sumak kawsay.
- Estado y sociedad: impulsa la construcción de un Estado Plurinacional e Intercultural mediante la EIB, y promueve un nuevo modelo de desarrollo que se fundamenta en el paradigma del sumak kawsay (Rodríguez, 2017).

En definitiva, los aspectos señalados pueden indicar que la EIB y el sumak kawsay se enfocan en la comprensión de lo social en una relación simbiótica del ser humano y la naturaleza (Rodríguez et al., 2017). Dicho de otra manera, busca mejorar las condiciones de vida de toda la sociedad en el marco del respeto a la naturaleza en todo su conjunto. También se fortalece la identidad nacional.

Si bien en el paradigma del sumak kawsay no se encuentra de forma explícita una propuesta pedagógica, existen puntos coincidentes que fortalecen el sistema de EIB, el uso de la lengua materna, así como la inclusión de conocimientos y saberes ancestrales en las mallas curriculares (Rodríguez, 2017). Dichos aspectos tienen como fin el mejoramiento del sistema educativo y de toda la sociedad desde un enfoque comunitario, contextualizado y de construcción de sociedades más justas y equitativas. A decir de Krainer et al. (2017), el Estado reconoce la educación intercultural bilingüe como un proceso continuo de diálogo de



las diversidades y el reconocimiento de los pueblos con miras a la construcción del *sumak kawsay*.

Por otro lado, cuando se habla de los objetivos entre estos dos paradigmas, se constata que cada uno busca, de cierta forma, una inclusión y valoración de las culturas milenarias del Ecuador. Por lo que, tanto el estado como la organización indígena promulgan la inserción y mejora de calidad educativa, para garantizar así la perpetuación de las lenguas y costumbres de los pueblos originarios.

2.4 Contribuciones del EIB al *sumak kawsay*.

El Ecuador, al ser un país multidiverso, multiétnico y con leguas y costumbres propias de cada cultura, cuenta con modelos de enseñanza para la población indígena, que han sido creados por la Iglesia, los organismos nacionales e internacionales y las organizaciones indígenas; estos son: el modelo de castellanización, de transición y de mantenimiento. La diferencia entre estos tres modelos es el uso de la lengua vernácula en el sistema escolar. Es decir, el uso del castellano y el mantenimiento de las lenguas propias dentro del sistema (Vries, 1990).

Dentro del modelo de mantenimiento se reflejan tres tipos de educación: bilingüe bicultural, bilingüe intercultural y bilingüe comunitaria. “La educación bilingüe intercultural busca su propia propuesta educativa partiendo de la realidad indígena e introducción conceptos y valores del mundo occidental” (Vries, 1990, p. 13). Este modelo EIB, en su principio, trabajó hasta el cuarto grado; a través de libros monolingües en kichwa o castellano, que se basaban en la realidad de los niños indígenas. En cuanto al desarrollo educativo, el principal actor para la promoción humana es la comunidad. Uno de los problemas existentes es la falta de docentes y de preparación de los mismos; estos no tienen conocimientos de ciertas costumbres de la cultura y la lengua de la comunidad (Vries, 1990)

Ante las necesidades existentes al interior de las políticas de EIB, se consideró al eje básico denominado *bilingüismo*, proceso que comprende las siguientes características:



- Propone el fortalecimiento o reconstrucción de la identidad cultural de un pueblo que ha sido sometido a procesos de dominación.
- Considera las características socioculturales, lingüísticas, organizativas y comunitarias para relacionar a los niños con la sociedad mestiza, sin pretender integrarlos.
- Plantea el manejo de los sistemas culturales y lingüísticos con sus estructuras respectivas y promueve el desarrollo de la vernácula
- Propicia el uso de la lengua vernácula, no solo en función de un mejor rendimiento escolar, sino, como proceso de revitalización y dinamización cultural.
- Reivindica el uso de las lenguas vernáculas para la etapa de alfabetización y transformación de todas las áreas del saber.
- Considera y valora la capacidad y potencial humano indígena en el desempeño de las diferentes funciones técnico-pedagógicas y administrativas.
- Procura el fortalecimiento de las relaciones de interculturalidad principalmente, con la población hispano-hablante, con la finalidad de disminuir las condiciones de discriminación socio-cultural. (Torre, 1990, p. 50)

Pues bien, el concepto de *sumak kawsay* se lo refiere como el hombre con la naturaleza, a partir de la visión de respeto de los actores sociales tradicionalmente deslegitimados por las elites de poder. El buen vivir es:

Lograr una vida agradable, austera, armoniosa, vigorosa y sencilla, que viene a ser un estado de plena armonía consigo mismo y con sus semejantes. Lograr la satisfacción de las necesidades básicas de la humanidad, la consecución de una calidad de vida y muerte digna. (Guatemal, 2012, p. 13)

La relación que se observa es en cuanto a sabidurías y conocimientos, aunque cabe recalcar, que: “La Educación Intercultural Bilingüe maneja sus propios principios



ideológicos. La interculturalidad en las aulas ayuda a generar una educación con identidad” (Guatemala, 2012, p. 35).

Ahora bien, la EIB tiene una organización que se basa en los ideales que se transmiten de generación en generación y con el transcurso de los años. Esta forma de pensamiento indígena posee una visión incluyente para las comunidades que la conforman. Un aporte de este paradigma es promover los siguientes aspectos: participación de la comunidad, conocimientos ancestrales, capacitación de docentes, potencialización de la lengua materna y la preparación del estudiante para el diario vivir. Esta filosofía está lejos del individualismo y más cerca de la unión, la vida en paz y la armonía. Por lo tanto, a continuación se desarrollará cada aspecto que constituye esta relación.

Participación de la comunidad:

Se centra en la participación de actores como son la familia, el estudiante, los docentes y el personal administrativo, los cuales trabajan bajo el respeto y cuidado a la Madre Naturaleza. La participación de la familia se centra en el apoyo a los estudiantes, así como en la incorporación a programas de desarrollo y producción. La comunidad debe designar educadores que pertenezcan a la comunidad, puesto que estos conocen la cultura y la lengua nativa de la comunidad; a su vez, fortalecerá el trabajo comunitario mediante la participación con los estudiantes en mingas y aspectos relacionados con la agropecuaria, las manifestaciones artísticas y la tradición oral (MOSEIB, 2013).

La apropiación de la educación intercultural bilingüe es el resultado de un sistema de percepción y de clasificación. Las acciones desarrolladas por las comunidades en el contexto social y en su tiempo, el *habitus*, se configuran como un conjunto de relaciones históricas (Meneses, 2016). Otro aspecto que se debe rescatar es la integración de la comunidad y su valoración positiva hacia la educación en un proceso histórico (Meneses, 2016).

En cuanto al paradigma del *sumak kawsay*, la participación de la comunidad es el ideal de querer una vida plena y de pertenecer al entorno y a la naturaleza. Las comunidades indígenas tienen la particularidad de concebir a la naturaleza como algo que tiene vida; por tanto, se tomará de ella solamente lo que se necesite. Esta visión ética es colectiva, pues



incluye al ser humano, al aire, al agua, a los suelos, a las montañas, a los árboles, y a los animales, es decir, a la Pachamama (Guatemala, 2012). Por lo tanto, se observa una relación grande entre estos dos paradigmas: el sumak kawsay se centra en la vivencia de forma colectiva y con la Pachamama (naturaleza); mientras que la EIB tiene como principio cuidar y respetar a la naturaleza. Ahora, en este último paradigma existe una intervención más amplia e individual de los actores de la educación, lo que es su contribución al buen vivir.

Conocimientos ancestrales:

En el MOSEIB (2013) se incluyen aspectos como la reflexión, la investigación y la aplicación. La creación y recreación del conocimiento dirigido al desarrollo de la capacidad de invención y a la socialización del conocimiento. La investigación y la curiosidad forman parte de la naturaleza humana y constituyen la base del desarrollo del conocimiento y de la creatividad.

Los estudiantes deben sentirse parte del cosmos. “La Educación intercultural bilingüe supera las visiones teocéntricas y antropocéntricas y se proyecta a una visión cósmica” (MOSEIB, 2013, pg. 39). Entre esa visión se encuentra la comprensión de la relación entre los seres vivos, y el cuidado, la conservación y preservación de la naturaleza del agua, del aire, además del control de la deforestación y la consiguiente reforestación. Entonces, en el desarrollo de la cosmovisión y filosofía de los pueblos y nacionalidades, el conocimiento se centra en:

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

En la actualidad, se considera en debate el ingreso y egreso económico con base en la cultura y el cultivo indígenas. Los saberes y conocimientos de campo son medios para



obtener el sustento en el hogar; esto se comparte en la ciudad, y se crean espacios donde *ranti ranti* (reciprocidad, dar y recibir) convive y se crea la unión entre los pueblos (Inuca, 2018) Por otro lado, en la Constitución del Ecuador (2008) se establece la protección de los conocimientos ancestrales. En el artículo 57 se señala: “Se prohíbe toda forma de apropiación sobre los conocimientos, innovaciones y prácticas de las comunas, comunidades, pueblos y nacionalidades indígenas” (2008). Entonces Moya recalca que existe una apropiación y:

La reflexión de los pueblos, las luchas de los intelectuales por los Derechos Interculturales conducen a las nuevas filosofías de paz, en el proceso globalizado de interacción del conocimiento, al encuentro con las filosofías ancestrales, con el fin de reorganizar la convivencia humana dotándola de mayor armonía (Karpava y Moya, 2016, p. 68).

Al respecto, puede afirmarse que sí contribuye la EIB al *sumak kawsay*, ya que desarrolla e incluye en su plan educativo todo tipo de conocimientos ancestrales; de esta manera fortalece y otorga el tiempo necesario a cada actividad de sus estudiantes. A su vez, cada actividad se encuentra relacionada con el cultivo y la comunidad.

Capacitación docente:

El perfil del docente no se cumple en los diferentes aspectos; en tal sentido, se necesitan personas capacitadas. Tenesaca (2015) afirma:

La importancia de la Educación Intercultural Bilingüe y su influencia en las comunidades, ya que es una herramienta de trabajo para los docentes y sirve de material para el fortalecimiento de saberes ancestrales que se encuentran fundamentados tanto en el MOSEIB como en la LOEI. (2015, p. 75)

La realidad de la actividad educativa es que existen alumnos marginados, atrasados y juzgados; es por ellos que el docente toma medidas. Tales dificultades educativas no solo están ligadas al centro educativo, sino también a los hogares. Lo triste de esta realidad es que los padres de familia, por diferentes razones, no prestan la atención adecuada a las dificultades (Meneses, 2016).



En cambio, en la interculturalidad, llegar al desarrollo de la relación respecto al otro es alcanzar el buen vivir. Respecto al Ministerio de Educación, Meneses (2016) afirma:

La directriz específica del *sumak kawsay*-buen vivir que se transmite a través de todos los textos escolares distribuidos por el Ministerio de Educación, la actividad docente, como aquella encargada de transmitir los conocimientos, se encarga igualmente de ser el canal de transmisión de políticas del Ministerio de Educación, mallas curriculares y acuerdos ministeriales. El impartir las clases de acuerdo al cronograma de los libros es algo que se encontró reiterado en las asignaturas académicas. (p. 107)

Potencialización de la lengua materna:

Dentro de las cosmovisiones indígenas, la EIB se apropia de la identidad lingüística y cultural sobre la base de una concepción holística; es decir, persigue el desarrollo del niño de forma integral, religiosa, afectiva, siendo la Naturaleza el pilar esencial. A partir de esto, el trabajo etnográfico se desarrolla sobre modelos pedagógicos que promueven una educación que refuerza la lengua propia y la cultura, así como otros aspectos socioculturales. Se busca incorporar el concepto de Naturaleza del *sumak kawsay*. Puesto que la educación descansa sobre patrones hispanizantes y occidentales, los estudiantes terminan por perder progresivamente su identidad lingüística y cultural. Respecto a la asimilación de la población indígena a códigos y esquemas hegemónicos:

Los modelos de vida que se transmiten a través de los libros de texto son occidentales; la lengua principal de instrucción es el castellano y, junto al inglés, se privilegia sobre las lenguas ancestrales; y la infraestructura, pese a ser de primera calidad, también reproduce esquemas occidentales, pues se aleja de la concepción indígena de la educación, según la cual la escuela debe ser una prolongación de la comunidad y estar abierta a ella y a la interacción con la Naturaleza. (Rodríguez, 2017, p. 1)

La relación de equidad entre las comunidades implica que ningún grupo está por encima de otro. Se trata de rescatar la lengua materna, la cultura y la participación social de cada modelo de formación de los pueblos ancestrales. En el Ecuador, el poder se expresaba y expresa a partir de toda clase de dominio, económico, político, social, y cultural. Los



indígenas buscaban y buscan el reconocimiento de los derechos. Una apropiación práctica y pragmática de la tierra, por medio de la reproducción biológica, cultural y simbólica de la lengua y la cultura propia (Kárpava y Moya, 2016).

Por otro lado, Meneses (2016) afirma que:

La EIB está diseñada para acoger los conocimientos propios con otros conocimientos en una relación intercultural, de forma contraria se recibe un tipo de educación en la que tanto las clases como los textos escolares se imparten en español, el uso del kichwa es una excepción en los cursos de lengua y cultura propia: kichwa y Cosmovisión. (p. 104)

Por lo tanto, se puede afirmar que existe un uso de la lengua, que se da por iniciativa de los mismos estudiantes, quienes establecen relaciones cotidianas y de pares en esta lengua, mientras que los docentes se encuentran en constante aprendizaje. Meneses (2016) menciona:

No es totalmente verídico que los padres no aporten en nada para la escolarización de sus hijos, por el contrario, el mero hecho de que envíen sus hijos a la escuela da mucho que decir, el trabajo gratuito en mingas, así como la donación de trabajo para la preparación de almuerzos de los docentes y los refrigerios de los estudiantes, día tras día, es algo que no cuenta para los docentes. (2016, p. 104)

La EIB es una herramienta de trabajo indispensable para el desarrollo de los instrumentos de trabajo docente; la presencia del sumak kawsay en este modelo educativo reforzó los saberes ancestrales, y de esta manera formó seres humanos líderes, con principios y valores. En el siguiente capítulo se revisará cómo ha influido este paradigma y cuáles son los aportes para la comunidad de Quilloac. Es importante agregar que esta comunidad nos ha enriquecido con su cultura, lengua y tradiciones, todo lo cual lleva a los docentes a tener una mejor comunicación educativa.



CAPÍTULO III

ANÁLISIS DEL PARADIGMA SUMAK KAWSAY EN LA COMUNIDAD DE QUILLOAC- CAÑAR

El intento de revalorizar la identidad de la cultura indígena en Cañar, se logra con la contribución de la EIB y el sumak kawsay. Es así que el presente capítulo se enfoca en el análisis de la introducción del buen vivir en la comunidad de Quilloac y, de esta manera, observar la influencia de tal paradigma. También se realiza una aproximación a la formación educativa a través de la EIB que promulga la cultura kañari, con el objetivo de identificar los aportes que ofrecen este sistema educativo y el sumak kawsay en la sociedad.

3.1 Influencia del paradigma del sumak kawsay en la comunidad de Quilloac-Cañar.

El sumak kawsay, al ser un paradigma alternativo al capitalismo y con una forma de organización que se basa en la ideología indígena, ha intentado inmiscuirse en el quehacer diario de los pueblos originarios del país. Estas comunidades han tenido un avance en la participación del estado ecuatoriano; alcanzando cierta independencia en busca de la autonomía. A partir de estos acontecimientos, surgen varios estudios que manifiestan la contribución del pensamiento de la comunidad de Quilloac para el buen vivir; por ejemplo, y respecto a la concepción de comunidad, Barbosa (2016) apunta: “Los cañaris apuestan por la organización y la participación comunitaria, donde la mayoría de los miembros poseen voz activa y el derecho de hablar para contribuir con el bien estar de la comunidad” (p. 76); mientras que Guatemal (2012) plantea:

En la comunidad indígena todos se ayudan, todo es familia que está relacionado vivencialmente con los comunitarios de la Pachamama; por esto, existen sabidurías para criar a nuestros hijos y también formas de expresión sensible en: la lengua, comida, ritualidad, los granos, semillas, el agua, los cerros y el allpa-mama. Todas estas sabidurías hacen posible para alcanzar la convivencia mutua para el Buen Vivir (Sumak kawsay). (p. 33)



Por otro lado, la cultura kañari tiene su filosofía andina, la cual forma parte del *sumak kawsay*. Quilloac está estrechamente relacionada con la CONAIE, al pertenecer a su sistema organizativo, tal como se mencionó en el primer capítulo, el cual ha sido tergiversado por los movimientos políticos, quienes buscan una salida a la crisis que esta posee. Morocho (2017) manifiesta:

Esta situación no hace más que alejarla de la realidad, y como muestra se puede citar el asombro del indígena salasaca cuando dijo: “¿qué cosa será el *Sumak kawsay*?” Se sabe que la CONAIE (1997) y la Universidad Intercultural Amawtay Wasi (2004) divulgaron el Buen Vivir como posibilidad para un cambio civilizatorio, y que después fue tomado en cuenta para la construcción de la Constitución del 2008. Sin embargo, y a pesar de que hubo mesas de discusión, quienes redactaron el documento definitivo fueron un sinnúmero de asesores y consultores internacionales, muchos de ellos, alejados de la realidad, de esta forma terminaron con un concepto más allá de un modo *vivendi* indígena, rebasando la propuesta de los grupos indígenas. (p. 1)

Ahora bien, el buen vivir es planteado en la Constitución como un paradigma que vela por los derechos de los indígenas y/o pueblos originarios del Ecuador; cuya misión, a decir de la SENPLADES (2013), está ligada a la conservación de las vivencias de los antepasados, con el fin de promulgar aquella convivencia con la naturaleza. La comunidad de Quilloac privilegia las costumbres, tradiciones y su lengua para la perpetuación de su identidad; por ello, el *sumak kawsay* toma como referente el pensamiento de esta cultura. A decir de Guamán (2021):

Teniendo en cuenta que la *minka* (concepto andino y milenarismo que sintetiza relaciones de reciprocidad, compromiso y complementariedad) es la cumbre de todos los principios antes expuestos, es que llega a ser el complemento del conocimiento y la vida del Runa Cañari. Por ende, aquí se sostiene su soberanía en el conocimiento, en la filosofía, en consecuencia, una autonomía en las decisiones para el convivir de la comunidad – *Ayllullakta*, lo que evidencia es la construcción del “Buen Vivir” o *Sumak Allimi Kawsay*” que proviene de un proceso de repensar y retornar un paradigma del “*Tikramuy*”. (p. 80)



Continuando, está claro que el *sumak kawsay* es la propuesta planteada por los pueblos autóctonos y las organizaciones indígenas para el reconocimiento de la filosofía andina. Sin embargo, este tomó fuerza en Ecuador con el planteamiento del buen vivir. En la Constitución del 2008, Art. 57, se señala: “Se reconoce y garantizará a las comunas, comunidades, pueblos y nacionalidades indígenas, de conformidad con la Constitución y con los pactos, convenios, declaraciones y demás instrumentos internacionales de derechos humanos, los siguientes derechos colectivos”; así mismo, en el inciso 1 se establece: “Mantener, desarrollar y fortalecer libremente su identidad, sentido de pertenencia, tradiciones ancestrales y formas de organización social”.

Este artículo incentiva la promulgación de la cultura indígena cañari de Quilloac y la práctica y conservación digna de su identidad cultural; empero, esta sociedad ya poseía una vivencia propia, lo que dio como resultado la acentuación de sus experiencias ancestrales; así lo establece el análisis a la comunidad hecho por Lojano y Calle (2014):

Prácticas, creencias y costumbres más representativas: la práctica de conocimientos ancestrales que identifican la comunidad y ayudan a conservar la cultura autóctona de la comunidad para valorar y respetar las costumbres que identifican al pueblo indígena promoviendo la medicina natural, festividades culturales, vestimentas y lenguaje propios de la cultura Cañari incentivando a mejorar el turismo en la comunidad y aportando individualmente y en conjuntos con toda la población en el desarrollo económico de la población de Quilloac. (p. 78)

Si bien es cierto que la comunidad indígena cañari tiene una base ideológica andina, también posee directrices que se vinculan con las del *sumak kawsay* y que contribuyen a este paradigma; es el caso de la cruz andina. Es así que la filosofía andina se caracteriza por ser agrocéntrica y, por tanto, sus costumbres y tradiciones giran en torno a la agricultura:

Las comunidades kichwa cañaris se caracterizan por concebir y producirla chacra como un eje vinculador de todas las chakanas. La palabra chakana proviene de la palabra chaka, que significa puente de unión, por lo que chakana es la unidad que articula a las chakas o puentes que conforman la cruz cuadrada, con los espíritus y símbolos que conforman la casa cósmica o cosmogónica. El pensamiento holístico



cañari se expresa en la armoniosa relación de los ciclos agrícolas, festivos o espirituales, con los socio-políticos, representados en la chakana, y que para los Taytas cañaris significa la medición cíclica del tiempo de un año (Pichazaca y López, 2017, p. 76).

Es así como Quilloac, al considerarse parte de un sistema de organización indígena que se fundamenta en la filosofía andina, vive de y para la tierra (pachamama); se guía por el calendario andino, el mismo que parte de la chakana (cruz andina) para referirse a los cuatros puntos importantes en su anuario, en los cuales intervienen épocas de siembra y cosecha contempladas en el sumak kawsay:

La chakana o cruz andina, simboliza y encierra los aspectos fundamentales de cosmovisión sumak kawsay que representa a través de cuatro designios: poder, saber, hacer y querer. El poder se sustenta en su organización y administración comunitaria y territorial; el saber, para el sumak kawsay, se sustenta en el intercambio de saberes, de reflexiones y comunicación y en políticas educativas para la convivencia comunitaria; el hacer busca una economía comunitaria, tecnología saludable, recuperación de semillas, trueque, intercambio, comercialización, mercado, ferias, arte, turismo, cajas y transporte comunitario; el querer es brindar cuidado y protección a la pachamama huanacuni. (Saritama, 2020, p. 65)

En esta contribución se plantea, que la antes mencionada comunidad tiene un sistema que se ancla de modo permanente a la pachamama; no obstante, este sistema a veces es tergiversado por los sistemas políticos que buscan imponerse en el poder. Sin embargo, la cultura kañari busca que su filosofía sea respetada:

Concluimos que el conocimiento Runa Cañari propone una nueva alternativa social, educativa, política, económica, un nuevo orden social – colectivo que en alguno momento histórico – político del Ecuador se comenzó hablar del “Sumak kawsay” o “Buen Vivir” como el modelo alternativo de vida social pero que no pudo ser ejercido, no posibilitó el desarrollo del conocimiento porque la absorción de lo neocolonial y la hegemonía del poder político mundial atacó al cúmulo de experiencia de nuestros



conocimiento, pero estos siguen en resistencia y en reivindicación social, por lo que, el conocimiento Runa Cañari persiste en la lucha del acercamiento, de lo intercultural y lo decolonial en el mundo. (Guamán, 2021, p. 92)

Ahora bien, a partir de la relación y contraste de lo preservado por la comunidad, se mostrará a Quilloac como un pueblo originario con una identidad propia. En las entrevistas, los mismos participantes y dirigentes que conforman esta organización, respecto a su vínculo con el buen vivir, plantean que: “los rasgos característicos de la comunidad están vinculados a una vivencia de la cosmovisión andina; Quilloac se destaca no solamente por el uso de prendas y costumbres, sino por la forma en que estas, son asumidas desde el conocimiento de cada miembro de la comunidad contribuyendo al sumak kawsay de nuestra población” (Quinde, 2018).

Con base en lo que se ha explicado a lo largo de este apartado, Quilloac no posee una influencia del sumak kawsay, sino por el contrario. Sin embargo, la educación se ve beneficiada con el buen vivir, a partir del Instituto Quilloac:

Quilloac se ha caracterizado por tener una esencia cultural, vestimenta, idioma, costumbres; particularmente de esta misma comunidad, por el hecho de que hay la presencia de una institución educativa desde 1980, hizo que la gente “despunte” en todos los ámbitos del conocimiento. Eso ha permitido que al mismo tiempo se valore mucho mejor la cultura, producto de todo ello se ha declarado como una comunidad intangible, porque es quizá el ícono más importante dentro del pueblo cañari por todas las manifestaciones culturales que posee; así como la relación directa que tiene con el pueblo cañari. Quilloac se presenta tanto como comunidad e institución educativa. Por ejemplo, el arranque de las fiestas del Inti Raymi, Quilloac está oficialmente encargado del Inti Huatana (Chimborazo, 2019, p. 83).

Para finalizar, dentro de la comunidad de Quilloac todavía se practican y viven tradiciones que perduran. Así mismo, se posee el enfoque de las prácticas comunitarias, en las que los habitantes de la organización forman parte. Dentro de estas experiencias de trabajo están: el reconocimiento del otro como un ente que se respeta y valora, compartir saberes,



pensares, sentires, entre otros; así mismo, se fomenta la interculturalidad para la construcción de sociedades equitativas, incluyentes, en igualdad de condiciones. El *sumak kawsay*, por su parte, además de apoyar la posición que tienen los pueblos originarios con respecto a la valoración de sus costumbres, tradiciones y lenguas, en el caso de la comuna de Quilloac, aporta en lo educativo, tal como se observa a continuación.

3.2. Aportes al desarrollo de la comunidad de Quilloac desde la EIB y el *sumak kawsay*.

El Ecuador es uno de los países que han intentado cambios con respecto al sistema educativo y los indígenas, para lo cual debe referirse a la filosofía andina y al impacto que ha tenido en la EIB. La educación denota cada día más la influencia del paradigma del *sumak kawsay* en el país. Los diferentes movimientos indígenas (la CONAIE o la CONFENIAE) establecen que la mejor manera de transmitir los saberes ancestrales es a través de la educación. Al respecto, Velasco (2012) señala:

Estos movimientos, sobre todo al final de la década de los años ochenta y durante toda la década de los noventa, tuvieron un peso vital en la creación de la Educación Intercultural Bilingüe. Según estos movimientos, creen que la educación resulta imprescindible para transmitir y mantener viva la cosmovisión indígena. Durante las décadas anteriormente mencionadas se hicieron una serie de movilizaciones y marchas indígenas con el objetivo de luchar y de lograr una serie de derechos que les permita vivir en base a su propia cosmovisión. (p. 36)

De esta manera, la EIB contribuye a la revalorización de los pueblos indígenas del Ecuador, de manera específica a la comunidad de Quilloac, la cual ha sido protagonista de este paradigma para la conservación de la cultura *kañari*, pues fue una de las principales sociedades que implementó este proceso de enseñanza-aprendizaje. La EIB tiene la misión de transmitir conocimientos, costumbres y tradiciones ancestrales que fomenten la apropiación de la propia cultura; coincide Guatemal (2012), cuando señala:

La expresión filosófica, ideológica, política, científica y cultural de los pueblos y nacionalidades indígenas del Ecuador, constituye un instrumento legal que orienta el



desarrollo metodológico de la Educación Intercultural Bilingüe EIB. Promueve la valoración y recuperación de las culturas y lenguas indígenas. Es un modelo educativo práctico que parte de las necesidades, intereses y aspiraciones de las diversas nacionalidades y pueblos indígenas. (p. 6)

Entonces, la EIB interviene en la comunidad de Quilloac a modo de rescate de la cultura kañari, a través de la Unidad Intercultural Bilingüe Quilloac:

La dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe mediante acuerdo Ministerial 459 del 9 de agosto de 1991 eleva al Normal Quilloac a la categoría de Instituto Pedagógico Intercultural Bilingüe y acuerda declarar a la escuela Rumiñahui del Cantón Cañar, Centro Educativo Comunitario General Rumiñahui del Instituto Pedagógico Intercultural Bilingüe Quilloac comunicado realizado el 25 de febrero de 1997. (P.E.I. 2014 - 2015, p. 2)

Por consiguiente, al establecer una de sus antiguas escuelas como parte del paradigma Intercultural Bilingüe, se le garantiza a la comunidad de Quilloac varios estándares educativos en pro de la conservación de la cultura kañari, a través de una política institucional en torno al proceso de enseñanza-aprendizaje intercultural:

- Garantizar el desarrollo de la Educación Intercultural Bilingüe para todos los niveles y modalidades del sistema educativo.
- Administrar coordinadamente con las organizaciones locales, provinciales, nacionales y gubernamentales la gestión de todos los programas de educación intercultural.
- Respetar y valorar la lengua de la cultura kañari en todos los niveles, subsistemas y modalidades.
- Desarrollar actividades que permitan el rescate y fortalecimiento de la etnociencia que caracteriza a los pueblos de la nacionalidad kañari.
- Formar educadores de acuerdo a las necesidades de las comunidades indígenas en base a los programas diseñados para el efecto. (P.E.I. 2014-2015, p. 8)



Por tanto, el vínculo entre la comunidad de Quilloac y la EIB se establece a través de la forma de educación que la cultura kañari recibe; la que se ha caracterizado por impulsar la contextualización de la pedagogía recibida. El modelo intercultural bilingüe se encuentra en vigencia, tal como se constata en la misión y visión de la Unidad Educativa Intercultural Bilingüe Quilloac:

Misión:

Dar cumplimiento a la política educativa nacional, orientando sus acciones hacia el desarrollo de la educación propia e intercultural de los pueblos indígenas y mestizos garantizando, así como el uso, difusión y preservación de los idiomas y culturas indígenas a través de la educación. (P.E.I, 2015, p. 7)

Visión:

Promover el desarrollo de la educación propia de los pueblos indígenas y mestizos y la educación intercultural, en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo Ecuatoriano, así como difundir las culturas e idiomas ancestrales del país, impulsando la interculturalidad como principio rector y operativo en el sistema educativo nacional, garantizando de esta manera, la educación y la diversidad en el contexto de una nación multiétnica y pluricultural. (P.E.I, 2015, p. 7)

A partir de aquí, existen diferentes artículos que fundamentan de manera pertinente el desarrollo de la misión y visión de UEIBQ, entre ellos debe resaltarse el Art. 92, que establece:

El currículo de la educación intercultural bilingüe estará conformado por el currículo nacional y el currículo intercultural bilingüe fomentará el desarrollo de la interculturalidad a partir de las identidades culturales, aplicando en todo el proceso las lenguas indígenas, los saberes y prácticas socioculturales ancestrales valores, principios, la relación con la Pachamama, de conformidad en cada entorno geográfico sociocultural y ambiental propendiendo al mejoramiento de la calidad debida de los pueblos y nacionalidades indígenas (LOEI, 2011).



Si bien es cierto que la enseñanza que recibe la comuna de Quilloac se fundamenta en la EIB, hay que preguntarse cómo esta se relaciona con el sumak kawsay o buen vivir. Pues bien, cuando se habla de los aportes de la cultura kañari al sumak kawsay, hay que referirse a la chakana o calendario andino al que se rige, el cual es una forma de manifestación cultural indígena con base en la agricultura. En tal caso, la EIB de Quilloac también construye un modelo educativo basado en la chakra (actividad agrícola):

El modelo educativo se construye a través de la ciencia y la tecnología del Chakra (actividades agrícolas) que están enmarcadas en cuatro épocas principales del calendario solar: La siembra, el deshierbe, el florecimiento y cosecha, basada en la pedagogía ancestral comunitaria y del modelo educativo del autor David Ausubel, quien plantea el pensamiento pedagógico basado en el sistema de la biodiversidad de cada cultura. (P.E.I., 2014-2015, p. 8)

Así mismo, la educación de la comunidad de Quilloac, al fortalecer sus raíces, tradiciones, costumbres y lengua, posee categorías que contribuyen a la perpetuación de aquellas, a través y con la participación de la comunidad:

Pedagogía ancestral comunitaria: Esta ciencia es un aporte para realizar un modelo educativo intercultural e integral para el desarrollo del conocimiento universal del Sumak kawsay, aportando a la cultura universal como conocimientos, saberes, pensamientos desde nuestra pachamama sustentando en el chakra, dando una explicación holística de nuestra existencia como ser relacionado con el medio ambiente, basado en el desarrollo armónico y científico como verdadero apoyo al conocimiento del sumak kawsay en la comunidad. (P.E.I., 2014-2015, p. 9)

Entonces, no solo la EIB del Quilloac posee estas categorías, también el sumak kawsay construye su pensamiento en torno a la comunidad, la ética, la moral y el respeto; los que la EIB del instituto toma como referencia para la elaboración del Ideario para la educación indígena de la comuna de Quilloac. El ideario de la Institución está creado por el Proyecto de Educación Intercultural de Quilloac (P.E.I. .2014-2015):



- La Unidad Educativa Intercultural Bilingüe “Quilloac”, considera a los niños, niñas y adolescentes y jóvenes como el centro del proceso educativo. La familia, comunidad, docentes y autoridades educativas son la base de la formación de los estudiantes.
- La UNEIBQ oferta una educación de calidad y calidez garantizando un desarrollo integral, en el marco de respeto a los derechos humanos, al medio ambiente sustentable y a la democracia.
- En la formación del estudiante se triangula el conocimiento previo, el nuevo y el contexto fortaleciendo los saberes y prácticas ancestrales y los conocimientos de la cultura universal en el marco de la interculturalidad.
- La tarea académica se sustenta en la calidad y en la excelencia de todo el proceso educativo, distinguiéndose por su cultura de planificación, administración y organización de procesos académicos innovadores con sustento en los modelos interculturales bilingües, apuntalando a sostener como eje la interculturalidad.
- La institución se basa en los principios, fines y políticas del Sistema Nacional y del Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB) que se fundamenta en lo ético, moral, cultural, lingüístico y socioeconómico tomando como base social educativo a los educadores estudiantes administradores y padres de familia, sobre todo a la comunidad donde se desarrolla el proceso de interaprendizaje.
- La comunidad y sus elementos culturales como la lengua kichwa, los valores, sus culturas son la razón de ser de la comunidad educativa. Todo esto nos conducirá a fomentar la unidad en la diversidad, dinamizando las ciencias y sabidurías ancestrales de los pueblos para vivir en armonía con nuestros semejantes o buen vivir.
- La organización de los estándares de aprendizaje serán el punto de partida y la evaluación por los resultados será el punto de llegada de la institución.
- El rol de los padres y representantes es practicar la responsabilidad de ser los primeros maestros educadores de sus hijos/as entendiendo el ideario de la institución donde se forman los hijos como ciudadanos presentes y



desarrolladores del futuro. En este contexto ser padre o madre de un estudiante, debe marcar la diferencia en el conglomerado de la sociedad.

- Se considera la evaluación como un proceso permanente de observación, valoración y registro del logro de aprendizajes de los estudiantes para su consecuente retroalimentación, esfuerzo académico y recuperación pedagógica.

A partir de la cita anterior, se constata que la EIB de Quilloac contextualiza su proceso de enseñanza-aprendizaje con el calendario y la organización del tiempo-espacio; la institución procura que la educación vaya de la mano con las fechas, para no plantear una sobrecarga de trabajo, pues los estudiantes se dedican a la agricultura. Así lo manifiesta el P.E.I (2014-2015):

El paradigma Educativo de la Pedagogía Intercultural se fundamenta en cuatro pilares éticos: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Son nuevos retos, nuevos objetivos, señalados en los cuatro pilares de la educación intercultural del ISPEDIB-QUILLOAC, es decir riksirinakuna, rurayta yachana, apanakushpa kawsana, imashina kana. El diseño educativo trata de conservar y regenerar los principios fundamentales basados en tiempo y espacio, de la cosmovisión andina que promueva el buen vivir. (P.E.I. 2014-2015, p. 9)

Por consiguiente, debido a la necesidad de educación en la comunidad de Quilloac y en razón de la preocupación por la ausencia de docentes preparados para la formación adecuada en EIB, se creó el Instituto de los pueblos indígenas del Cañar. El fin era que apoye a la formación de docentes y a la revalorización de la cultura, así como al fortalecimiento de la lengua kichwa en el sur del país. Según el rector de la institución: “el 60% de los maestros son hispanos monolingües y se espera que se incremente la participación de maestros bilingües” (Krainer y Guerra, 2016, p. 92). Ante esta carencia se establecieron convenios con la Universidad de Cuenca, con el fin de adquirir maestros y una mayor accesibilidad para el estudio de cuarto nivel en educación superior, investigación e interculturalidad.

El Instituto Pedagógico Quilloac se distingue, según su rector, por la práctica permanente de la interculturalidad, pues la diversidad de estudiantes y maestros que



interactúan en condiciones de equidad es una de sus fortalezas: (...) practicamos en concreto la interculturalidad, nosotros no simplemente hablamos, acá conviven estudiantes hispanos y estudiantes indígenas cañaris. Convivimos profesionales hispanos monolingües con profesionales bilingües y aquí dentro del pensum de estudio de la malla curricular tenemos componentes disciplinarios con enfoque intercultural, pero conocemos la cuestión de elementos culturales del pueblo hispano (CD01, entrevista). (Krainer y Guerra, 2016, p. 93)

Sumado a ello, resulta de gran interés la mejoría continua; sin embargo, no existe un apoyo o un financiamiento constante. Pese a ello, resulta grato señalar que los docentes han fortalecido el desarrollo del aprendizaje mediante material didáctico y uso de la tecnología, así como a través del empleo de la guía del docente y diferentes modos de trabajo para estudiantes (Krainer y Guerra, 2016).

Entre estas nuevas experiencias está clara la importancia de que el docente prepare sus materiales; para lo cual, revisará fotografías, interiorizará en de la naturaleza y conversará con los estudiantes durante los trabajos de campo. Se busca que estas fotografías sean introducidas en la realidad vivida. Existe la necesidad de aprender tanto en docentes como en estudiantes; es por ello que la formación docente tiene un fuerte apego a la investigación y en la revalorización de ciertos elementos culturales, como son: vestimenta, música, tecnología y ciencia andina. Los estudiantes de los cursos superiores actualmente realizan prácticas profesionales en un programa de servicio rural obligatorio, en el que pueden desarrollar sus tesis a través de la guía de un maestro tutor (Krainer y Guerra, 2016).

En contraste con lo anterior, se puede señalar que los problemas de la institución han intentado ser solventados con la ayuda del MOSEIB y el sumak kawsay:

La filosofía andina y la astronomía se tratan con componentes disciplinarios a través de la materia Génesis y Cosmovisión de las Culturas Andinas. Se desarrollan la pedagogía intercultural bilingüe, la pedagogía general y el manejo del MOSEIB. Cañar es una provincia con alta incidencia migratoria internacional, esta situación incide en las familias, que ven en la educación una oportunidad para aprender el inglés



en lugar del kichwa. Además, la desintegración familiar influye en la pérdida de valores comunitarios. Se suma a esto que en el currículo del bachillerato no se contempla la enseñanza del kichwa, pero se promueve un cambio con el implemento del sumak kawsay como parte del aprendizaje contextualizado. (Krainer y Guerra, 2016, p. 94)

Entonces, se observa que el buen vivir se encuentra en la comuna de Quilloac, aunque una influencia clara no logra evidenciarse. Para Marta Cruz (2021), el sumak kawsay es un paradigma que ha tergiversado el pensamiento andino y lo que este pretende:

A partir del análisis de los diferentes planes, y a través de la reorientación del sistema educativo hacia la explotación de la matriz productiva -de manera especial las instituciones de educación superior Yachay e Ikiam-, puede verse cómo el principio de sumak kawsay se contradice, ya que, como se establece en las normativas, el reconocimiento de la Naturaleza como sujeto de derechos se anula. El modelo de desarrollo al que se aspira, lejos de respetar los derechos de la Naturaleza, vuelve a conceptualizarla como objeto de explotación a través del cual se habrán de obtener rendimientos económicos que beneficien a la industria nacional. El buen vivir, por lo tanto, no apuesta por una alternativa al desarrollo, sino que se refiere a la forma tradicional de desarrollo basada en el extractivismo, y se reproduce bajo el velo discursivo del sumak kawsay, traducido como buen vivir. (p. 5)

Pese a esto, la EIB de la comunidad de Quilloac intenta conservar la lengua, costumbres y tradiciones como hemos visto en los fundamentos que plantea la UEIBQ, con base en el MOSEIB y el buen vivir, pero la misma autora, describe que no se trata de tener una teoría y no aplicarla:

Sin embargo, el trabajo etnográfico desarrollado arroja luz sobre procesos radicalmente opuestos: los modelos pedagógicos que se manejan, antes de promover una educación que refuerce la propia lengua y la propia cultura, que favorezca el diálogo intercultural con otros grupos socioculturales (blanco-mestizos y afroecuatorianos) y que incorpore el concepto de Naturaleza del sumak kawsay,



descansa sobre patrones hispanizantes y occidentalizantes mediante los cuales los estudiantes pierden progresivamente su identidad lingüística y cultural. Esto genera la asimilación de la población indígena a códigos y esquemas hegemónicos: los modelos de vida que se transmiten a través de los libros de texto son occidentales; la lengua principal de instrucción es el castellano y, junto al inglés, se privilegia sobre las lenguas ancestrales; y la infraestructura, pese a ser de primera calidad, también reproduce esquemas occidentales, pues se aleja de la concepción indígena de la educación, según la cual la escuela debe ser una prolongación de la comunidad y estar abierta a ella y a la interacción con la Naturaleza. (p. 6)

Por consiguiente, a decir de Cruz (2021):

Todo aquel aporte que se pretende hacerse a través de *sumak kawsay* a la comunidad de Quilloac en la EIB queda obsoleta: De esta manera, con las Unidades del milenio y las universidades de excelencia se conculcan las disposiciones correspondientes al Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (recogidas en el Art. 347, Numeral 9, de la Constitución) y se impugnan los principios del *sumak kawsay*, así como la interculturalidad y la plurinacionalidad reconocidos por la misma, ya que lejos de promoverse la construcción de una sociedad intercultural y plurinacional, se persigue una sociedad uninacional y culturalmente homogénea que reproduzca los mismos patrones sociales, políticos, ecológicos y de consumo. (p. 6)

Por otro lado, Armando Moyolema, en una entrevista a Tamia Vercoutère sobre el *sumak kawsay*, comenta que si se trabajara en conjunto y no como una forma de apropiación del buen vivir para con la EIB se podría llegar a tener una educación contextualizada a partir del *quehacer*:

El *sumak kawsay* abarcaría todas estas prácticas; el desafío radica en traducirlas a formas institucionales. Así, por ejemplo, la *minka*, en el ámbito de la educación intercultural bilingüe, podría ser pensada como una lógica de cooperación entre las universidades, intercambiando docentes, equipos, en fin, apoyándose mutuamente de manera que podamos construir, no solo a nivel nacional sino inclusive a nivel



internacional, una alternativa a esa tendencia arrolladora de la universidad funcionando desde la lógica del mercado, que convierte todos los servicios universitarios en mercancías. (p. 216)

Para finalizar, debe resaltarse que la comunidad de Quilloac mantiene una lucha por ser valorizada; sus costumbres, su cultura y su lengua se encuentran vigentes en el plan de estudio, mientras que a los estudiantes se les prepara no solo para una vida profesional en que la que se fundamenta el conocimiento, sino en valores y principios como la reciprocidad, el respeto a la naturaleza y la unidad. Por su parte, los docentes buscan implementar estrategias que permitan la conservación de la lengua y cultura propias. Pese a ello, la contribución de la educación contextualizada de Quilloac al sumak kawsay se da a través de la ideología ancestral que se mantiene; por consiguiente, la sociedad indígena kañari y su filosofía promulgan la implementación de EIB y el sumak kawsay.



CONCLUSIONES

Para concluir con la investigación se da respuesta a la pregunta principal: ¿Cómo contribuye la EIB al paradigma del Sumak kawsay en la comunidad kichwa hablante de Quilloac en la ciudad de Cañar?, así como al objetivo principal y a los específicos. En tal sentido, se presentan varios puntos principales que argumentan la influencia que en la comunidad de Quilloac tuvieron los dos paradigmas del EIB y del sumak kawsay:

La comunidad de Quilloac, en el transcurso de su historia, ha sufrido una serie de cambios con el fin de adaptarse a la evolución de la sociedad; sin embargo, la cultura kañari como tal, busca una perpetuación de las tradiciones, lengua y costumbres de los antepasados, pues son el fundamento de los principios de su ideología: **unidad y reciprocidad**, tal como menciona Pichazaca (2018). Estos mismos fundamentos han sido tomados como referencia, según Guamán (2021), para el paradigma del sumak kawsay planteado en el Plan Nacional del Buen vivir, el cual se sintetiza en la relacionalidad con el todo o principio holístico, así como en la correspondencia, complementariedad y reciprocidad. Estos son los principios que vinculan a la comunidad de Quilloac con el sumak kawsay.

Se indagó también en las contribuciones de la EIB en la aplicación del sumak kawsay en la comunidad de Quilloac, lográndose identificar que la EIB es planteada en La Unidad Educativa Intercultural Bilingüe de Quilloac, con el objetivo de perpetuar la cultura kañari; para lo cual se toma como referencia el MOSEIB y se contextualiza dichos hallazgos con lo contenido en la ideología del buen vivir. Esto se lo asume no como un movimiento político, sino como un modelo de ideología indígena que abarca los pensares y quehaceres de los pueblos autóctonos.

En cuanto a la implementación del sumak kawsay en la comunidad de Quilloac, se encontró que dicho paradigma se nutre de las prácticas cotidianas de las diversas culturas. Por su parte, la comunidad de Quilloac rescata a la cultura kañari a través de diversas prácticas, las que son producto de pensamientos y experiencias; es el caso de la chakana, elemento fundamental al interior del pensamiento de esta sociedad indígena. El sumak kawsay se inserta en la comunidad a través de la CONAIE, representada por el dirigente de



la comuna de Quilloac; pero es con la implementación de la EIB que alcanza un verdadero impacto.

Finalmente, el presente estudio arrojó datos que verifican la influencia del sumak kawsay en la comunidad de Quilloac, tanto en su cultura, como en el pensamiento ancestral kañari, y no al revés, como anteriormente se pensaba. Esto permite constatar una relación directa del paradigma del sumak kawsay, el mismo que va más allá de ser una alternativa al capitalismo como lo establecen varios autores, para asumir una perspectiva que se sostiene en el compartir ideológico de los saberes ancestrales. En tal sentido, el sumak kawsay se vuelve parte de la sociedad de Quilloac, gracias a la EIB que se ofrece en dicha comuna. De esta manera, la EIB ha logrado que la sociedad indígena de Quilloac y el sumak kawsay encuentren un punto de referencia en la elaboración de un currículo caracterizado por una mayor participación y fortalecimiento en la educación. Por consiguiente, la colectividad educativa y sus diferentes miembros ponen en primer plano a los estudiantes y al proceso de enseñanza-aprendizaje que perpetúa la identidad del kañari.



REFERENCIAS

- Acosta, A. (2010). *El Buen Vivir en el camino del post-desarrollo. Una lectura desde la Constitución de Montecristi*. <http://library.fes.de/pdffiles/bueros/quito/07671.pdf>
- Acosta, A. (2013). *El buen vivir. Sumak kawsay, una oportunidad para imaginar otros mundos*. Icaria Editorial.
- Asamblea Constituyente. (2008). *Constitución de la República del Ecuador*. Quito: Tribunal Constitucional del Ecuador. Registro oficial Nro, 449, 79-93. https://www.oas.org/juridico/pdfs/mesicic4_ecu_const.pdf
- Benito, J. (2017). *Las políticas públicas de educación en Ecuador, como una de las manifestaciones e instrumentos del plan nacional para el buen vivir*. [Universidad de Alicante]. https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/66589/1/tesis_benito-gil.pdf
- Calle, M., Camas, T. y Lojano, M. (2014). Factores sociales que influyen en la comunidad de “Quilloac” Cañar, 2014. [Universidad de Cuenca]. <http://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/20575/1/TESIS.pdf>
- Criollo, F., Saca, E. y Villavicencio, I. (2014). Influencia de la modernidad en las prácticas, creencias y costumbres de la comunidad de Quilloac. [Universidad de Cuenca]. <http://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/20933/1/Tesis%20Pregrado.pdf>
- CODENPE (2011). *Sumak kawsay - Buen vivir*. <http://www.pueblosynacionalidades.gob.ec/wp-content/uploads/2019/04/dialogo/sumakkawsay.pdf>
- Comunidad de Quilloac, (2007). *Historia y Estatuto de la comunidad de Quilloac*. <https://es.scribd.com/document/439886624/ESTATUTO-QUILLOAC-Preliminar>
- Conejo, A (2008). Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador. La propuesta educativa y su proceso. *Alteridad. Revista de Educación*, 3(1), 64-82. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=467746251005>



Constitución de la República del Ecuador. (2008). Registro Oficial 449 de 20 de octubre de 2008. Reformas en Registro Oficial Suplemento de 13 de julio de 2011.

Córdova, L. (2018). *Análisis del sistema de educación superior de Ecuador en el contexto del paradigma del "Sumak kawsay" o Buen Vivir.* <https://eprints.ucm.es/55448/1/T41127.pdf>

Cruz, M. (2017). Interculturalidad, plurinacionalidad y sumak kawsay en Ecuador. La construcción de un nuevo modelo de Estado a través de la educación intercultural bilingüe: discurso y realidad. *Perfiles educativos*, 39(157), 70-86. <https://www.redalyc.org/journal/132/13253143005/html/#B7>

Deutsche Zusammenarbeit. (2018). *Cooperación Técnica Alemana-GIZ Ecuador.* <https://www.giz.de/en/downloads/Factsheet%20GIZ%20ES%20Ecuador.pdf>

Ecuarunari, (1972). *Confederación de Pueblos de la Nacionalidad Kichwa del Ecuador (Ecuarunari).* <http://www.llacta.org/organiz/ecuarunari/>

Flores, A. (2011). Intelectuales indígenas ecuatorianos y sistema educativo formal: entre la reproducción y la resistencia. *ISEES: Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, (9), 20-39. <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/3777502.pdf>

García, N. y Torres, E. (2019). Sumak kawsay, más allá del buen vivir. *Indisciplinar*, 6(1), 344-365. <https://periodicos.ufmg.br/index.php/indisciplinar/article/download/26343/23163>

Gascón, L. y Lara, F. (2016). Reflexiones sobre la educación del sumak kawsay en Ecuador. *Araucaria: Revista Iberoamericana de Filosofía, Política, Humanidades y Relaciones Internacionales*, 18(36), 41-58. <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/5781906.pdf>

Gómez, E. y Verdugo, E. (2019). *Incidencia de la declaratoria "Cañar, Capital Arqueológica y Cultural del Ecuador" en las comunidades de Sisid y Quilloac.* [Universidad de Cuenca].



<http://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/32694/6/Trabajo%20de%20Titulo%20de%20Tutoria.pdf>

Guamán, X. (2021). *La soberanía Cañari: un abordaje intercultural crítico para descolonizar el conocimiento Runa*. [Universidad de Cuenca]. <http://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/35486/1/Trabajo%20de%20Titulo%20de%20Tutoria.pdf>

Guatemala, R. (2012). *Las alternativas que propone la Educación Intercultural Bilingüe para el Buen Vivir (Sumak kawsay) en los centros educativos de las comunidades indígenas del cantón Cayambe*. [Universidad Tecnológica Equinoccial]. <http://repositorio.ute.edu.ec/xmlui/handle/123456789/12448?locale-attribute=en>

Inuca, B. (2018). *Llaktapura sumak kawsay/vida plena entre pueblos. Un concepto emancipatorio de las nacionalidades del Ecuador*. https://drive.google.com/drive/folders/1UDjIL3R1guYPghgDyPNoasz8sHa_umhj

Jiménez, D. y Palacios, E. (2013). *Historia de la educación indígena intercultural bilingüe en el Azuay y Cañar desde la década de los ochenta hasta la actualidad*. [Universidad de Cuenca]. <http://dspace.ucuenca.edu.ec/handle/123456789/20826>

Kranier, A. y Guerra, M. (2016). *Interculturalidad y educación. Desafíos docentes*. [FLACSO]. <https://biblio.flacsoandes.edu.ec/catalog/resGet.php?resId=56204>

Krainer, A. (2017). Educación superior intercultural y diálogo de saberes: el caso de la Amawtay Wasi en Ecuador. *Revista de la educación superior*, 46(184), 55-76. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0185276017300699>

Kowii, A. (2013). *El diálogo de saberes en los estados Plurinacionales*. <https://www.derechosintelectuales.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2018/2017/micrositio/articulos-tecnicos/dialogo-de-saberes.pdf>

LOEI. (2015). *De los principios generales capítulo único del ámbito, principios y fines*. <https://www.evaluacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2015/06/LOEI1.pdf>



- Montenegro, J. (2016). *Sumak kawsay o el Buen Vivir cambios civilizatorios, elementos que la conforman, dentro de un Marco Constitucional como solución de conflictos Ambientales y culturas Ancestrales*. [Universidad Central del Ecuador]. <http://www.dspace.uce.edu.ec/bitstream/25000/7950/1/T-UCE-0013-Ab-382.pdf>
- Muyulema, A. y Vercoutare (2013). *Interculturalidad, sumak kawsay*. https://revistas.iaen.edu.ec/index.php/estado_comunes/article/view/8
- PEI (2014-2015). *Unidad Educativa Intercultural Bilingüe Quilloac*. <https://es.scribd.com/document/407216676/PEI-ISPEDIBQ-REVISADO-docx>
- Pichizaca, M. (2018). *Creación de una propuesta turística a partir del Sumak kawsay en la comunidad de Quilloac*. [Universidad del Azuay]. <https://dspace.uazuay.edu.ec/bitstream/datos/7956/1/13694.pdf>
- Proaño, A. (2009). *Quilloac: memoria, etnicidad y migración entre los kañaris, Ecuador*. [FLACSO] <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/TFLACSO-2009ATP.pdf>
- Rodríguez, M., Aguilar, J. y Apolo, D. (2018). El buen vivir como desafío en la formación de maestros. Aproximaciones desde la Universidad Nacional de Educación del Ecuador. *Revista mexicana de investigación educativa*, 23(77), 577-596. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662018000200577
- SENPLADES. (2009-2013). *Construyendo un Estado plurinacional e intercultural*. [https://www.planificacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2012/07/Plan_Nacional_para_el_Buen_Vivir_\(version_resumida_en_espanol\).pdf](https://www.planificacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2012/07/Plan_Nacional_para_el_Buen_Vivir_(version_resumida_en_espanol).pdf)
- SESEIB. (2019). *Orientaciones Pedagógicas. Para fortalecer la implementación del MOSEIB*. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2019/09/Orientaciones-pedagogicas-MOSEIB.pdf>



- Tenesaca, G. (2015). *Perfil del docente intercultural bilingüe de la Unidad Educativa Intercultural Bilingüe “Quilloac”, cantón Cañar, periodo lectivo 2014-2015*. [Universidad Politécnica Salesiana]. <https://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/8939>
- Torres, A. (2009). *Quilloac: memoria, etnicidad y migración entre los kañaris, Ecuador*. [FLACSO]. <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/2474>
- Vera, A. (1991). *Taller andino de alfabetización y educación bilingüe*. Discurso del Ministro de Educación Ecuador.
- Viteri, C. (2000). Visión indígena del desarrollo en la Amazonía. Sumak kawsay. Una propuesta viable al desarrollo. *Polis. Revista Latinoamericana*, (3), 1-10. <https://journals.openedition.org/polis/7678>
- Vivir, P. (2013). *Plan nacional del buen vivir*. https://quito.gob.ec/documents/rendicion_cuentas/AZCH/12ejesdelPNBV.pdf
- Walsh, C. (2009). Hacia una comprensión de la interculturalidad. Cauca: Consejo Regional Indígena del Cauca. *Revista Tukari*, 2(11), 6-7.
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. *Construyendo interculturalidad crítica*, 75(96), 167-181. https://www.uchile.cl/documentos/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural_150569_4_1923.pdf
- Yáñez, C. (1989). *La educación indígena en el área andina*. <https://idl-bnc-idrc.dspacedirect.org/bitstream/handle/10625/8881/IDL-8881.pdf?sequence=1>
- Yáñez, C. (2000). *La educación indígena en el Ecuador*. Instituto de Capacitación Municipal ICAM-Universidad.