



UNIVERSIDAD DE CUENCA

Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación

Carrera de Educación Básica

El Nuevo Modelo de Gestión Educativa y su articulación con una Educación

Intercultural Bilingüe en el Ecuador

Trabajo de titulación previo a la
obtención del título de Licenciado en
Ciencias de la Educación Básica

Autor:

Jonnathan Daniel Astudillo Pañi

CI: 0107528184

Correo electrónico: jhonatanastudillo15@gmail.com

Tutor:

Mgst. Nilson Patricio Araujo Flores

CI: 0301940318

Cuenca, Ecuador

08-marzo-2022



RESUMEN:

La presente monografía titulada: “El Nuevo Modelo de Gestión Educativa y su articulación con una Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador” se ubica dentro del campo de la educación, interculturalidad y Educación Intercultural Bilingüe. Es un trabajo de investigación bibliográfico descriptivo que se realiza con el propósito de analizar en qué medida el Nuevo Modelo de Gestión Educativa permite encuentros con la propuesta de la Educación Intercultural Bilingüe. Para esto, se ha indagado diversas fuentes bibliográficas referentes al tema. La monografía está organizada en tres capítulos. Dentro del primer capítulo se caracteriza a la Educación Intercultural Bilingüe en Latinoamérica y Ecuador. El segundo capítulo se enfoca en describir el Nuevo Modelo de Gestión Educativa y su implementación en Ecuador. Por último, en el tercer capítulo, se determina bibliográficamente si el Nuevo Modelo de Gestión Educativa permite encuentros con los planteamientos y principios de la Educación Intercultural Bilingüe, se concluye que a pesar de que se han elaborado diversos programas, leyes, reformas y políticas que proponen garantizar y asegurar el cumplimiento del derecho a una educación de calidad y calidez, atendiendo las realidades locales y culturales, en la realidad se está impulsando un proyecto homogéneo en el que a los pueblos y naciones indígenas se les introduce a la escuela a través de un proceso de homogenización en función a la cultura hegemónica, invisibilizando su idioma, cultura, y amenazando su libertad educativa y el derecho de las personas a aprender en su propio idioma y contexto cultural.

Palabras clave: Educación intercultural bilingüe. Gestión educativa. Descentralización. Nuevo modelo de gestión educativa. Educación.



ABSTRACT:

This monograph entitled: "The New Model of Educational Management and its articulation with an Intercultural Bilingual Education in Ecuador" is located within the field of education, interculturality, and Intercultural Bilingual Education. It is a descriptive bibliographic research work that is carried out to analyze to what extent the New Model of Educational Management allows encounters with the proposal of Intercultural Bilingual Education. For this, diverse bibliographic sources referring to the subject have been investigated. The monograph is organized into three chapters. The first chapter characterizes Intercultural Bilingual Education in Latin America and Ecuador. The second chapter focuses on describing the New Educational Management Model and its implementation in Ecuador. Finally, in the third chapter, it is determined bibliographically if the New Model of Educational Management allows encounters with the approaches and principles of Intercultural Bilingual Education, it is concluded that even though various programs, laws, reforms, and policies have been developed that propose to guarantee and ensure compliance with the right to a quality and warm education, taking into account local and cultural realities, in reality, a homogeneous project is being promoted in which indigenous peoples and nations are introduced to the school through a process of homogenization based on the hegemonic culture, making their language and culture invisible, and threatening their educational freedom and the right of people to learn in their language and cultural context.

Keywords: Intercultural bilingual education. Educational management. Decentralization. New educational management model. Education.



ÍNDICE

RESUMEN.....	2
ABSTRACT:.....	3
ÍNDICE	4
AGRADECIMIENTOS	8
DEDICATORIA	9
INTRODUCCIÓN.....	10
CAPÍTULO I.....	13
1. DEFINICIÓN DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE	13
2. DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN AMÉRICA LATINA	15
3. AVANCES Y DEMANDAS ACTUALES DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE.....	17
4. PERSPECTIVA INTERCULTURAL BILINGÜE EN LOS SISTEMAS EDUCATIVOS 19	
5. LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN ECUADOR	21
6. EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN LA LOEI	24
CAPÍTULO II.....	27
1. DEFINICIÓN DEL NUEVO MODELO DE GESTIÓN EDUCATIVA.....	27
2. OBJETIVOS DEL NUEVO MODELO DE GESTIÓN EDUCATIVA	29



3. LAS POLÍTICAS DE EDUCACIÓN DESTINADAS A LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE.....	31
4. DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE	33
4. SECRETARIA DEL SISTEMA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE ...	36
5. PROCESO DE LA IMPLEMENTACIÓN DEL NUEVO MODELO DE GESTIÓN EDUCATIVA EN EDUCACIÓN BÁSICA	40
CAPÍTULO III.....	43
1. LOS PLANES Y PROGRAMAS DIRIGIDOS A LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE.....	43
2. ANÁLISIS DEL NUEVO MODELO DE GESTIÓN EDUCATIVA A LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE.....	44
2.1. Inversión Económica.....	45
2.2. Docentes	45
2.3. Cobertura educativa e infraestructura	46
2.4. Currículo.....	47
2.5. Recursos educativos	47
2.6. Salud y nutrición	48
2.7. Evaluación.....	48
2.8. Participación de los pueblos y comunidades indígenas.....	49
CONCLUSIONES.....	51
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	53



Cláusula de licencia y autorización para publicación en el Repositorio
Institucional

Jonnathan Daniel Astudillo Pañi en calidad de autor y titular de los derechos morales y patrimoniales del trabajo de titulación "El Nuevo Modelo de Gestión Educativa y su articulación con una Educación Intercultural Bilingüe en el 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, 08 de marzo de 2022

Jonnathan Daniel Astudillo Pañi

CI. 0107528184



Cláusula de Propiedad Intelectual

Jonnathan Daniel Astudillo Pañi, autor del trabajo de titulación "El Nuevo Modelo de Gestión Educativa y su articulación con una Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador", certifico que todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en la presente investigación son de exclusiva responsabilidad de su autor.

Cuenca, 08 de marzo de 2022

Jonnathan Daniel Astudillo Pañi

CI. 0107528184



AGRADECIMIENTOS

Agradezco a Dios por darme la sabiduría y perseverancia para lograr mis metas, así como por hacer realidad cada sueño. Asimismo, agradezco a mis padres, Fausto y Nancy, por ser un pilar fundamental en mi vida y creer en mí; gracias por ser mi mayor ejemplo de perseverancia y amor, ya que me permitieron convertirme en la persona que soy hoy. Mi más profundo agradecimiento a mi tutor, el Magister Nilson Araujo, por sus conocimientos, consejos, sugerencias y apoyo inquebrantable para completar mi trabajo de titulación.

Igualmente, a todos los docentes de la carrera de Educación General Básica, por las enseñanzas y por ser un gran ejemplo a seguir y formarme para ejercer esta digna profesión.

También quiero agradecer a Adriana, por su amabilidad y apoyo, por ser una persona tan maravillosa y por permitirme ser parte de su vida. Asimismo, quisiera expresar mi gratitud a mis amigos, Israel y Ariel, por acompañarme durante este proceso.

Jonnathan Daniel Astudillo Pañi



DEDICATORIA

Dedico mi monólogo a mis padres, que fueron personas extraordinarias que me convirtieron en la persona que soy hoy a través de su amor, ternura y sacrificio. Gracias a mis abuelos, Luis, Mariana y Rosa, por cada enseñanza y a nunca darme por vencido, gracias por ser mi mayor ejemplo a seguir, les admiro y espero convertirme en un excelente profesional ante sus ojos. Gracias por cuidarme, apoyarme y por ser mi motor para seguir adelante. Son la mejor familia que pude haber tenido.

Jonnathan Daniel Astudillo Pañi



INTRODUCCIÓN

A partir de la Constitución del año 2008, el Ecuador se reconoce como un Estado plurinacional e intercultural. La transición de un estado mono cultural a uno que reconoce el valor de la diversidad ha sido producto de un largo proceso en el que la lucha reivindicativa de los pueblos indígenas junto a propuestas como la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) ha jugado un papel crucial (Krainer, 2017). Logrando así, que en el sector educativo se establezca el respeto cultural, el uso del lenguaje nativo, la recuperación de la lengua materna y una educación que contribuya a la preservación y fortalecimiento de las creencias culturales, garantizando el derecho de los pueblos indígenas a acceder a una educación de calidad en su contexto habitual y en su propio lenguaje (Hidalgo, 2013).

Por tal motivo, el gobierno (2008) para garantizar y asegurar el cumplimiento del derecho a la educación, en el marco de una educación de calidad y calidez, y atendiendo a las realidades locales y culturales, estableció políticas orientadas a organizar el sistema educativo a través del Nuevo Modelo de Gestión Educativo (NMGE) que a diferencia de los modelos educativos anteriores, que han generado depresión, dependencia y analfabetismo y sus consecuencias se evidencian en el aumento de las tasas de desempleo y subempleo, bajos ingresos de la población, y deterioro de la calidad de vida (Reinoso y Ochoa, 2018). Realidad que se agudiza en educación rural y especialmente en los contextos de EIB.

El NMGE según Hidalgo (2013) establece: crear modalidades educativas acordes con las necesidades de la población indígena; desarrollar y utilizar materiales didácticos de acuerdo con criterios pedagógicos y socio-lingüísticos; capacitar a los profesores y proporcionar recursos básicos para la educación intercultural en diversas partes del país. Es decir, la educación apunta a sostener los conocimientos colectivos, las ciencias, tecnologías



y saberes ancestrales de los pueblos y nacionalidades indígenas, a partir de la libertad de enseñanza, y el derecho de las personas de aprender en su propia lengua y ámbito cultural. Ante esta situación se torna interesante conocer si el NMGE responde a los principios y planteamientos de una EIB.

Para dar respuesta al enunciado anterior, se plantea como objetivo principal de este trabajo analizar en qué medida el NMGE permite encuentros con la propuesta de la EIB. Para la consecución de este objetivo se plantea tres objetivos específicos: Caracterizar la EIB en Latinoamérica y Ecuador; Describir el NMGE y su implementación en Ecuador; Determinar bibliográficamente si el NMGE permite encuentros con los planteamientos y principios de la EIB. Para lo cual se parte de una metodología centrada en la investigación bibliográfica de carácter descriptiva que implica seleccionar, compilar y organizar información a partir de fuentes documentales, tales como libros, artículos de revista y diferentes investigaciones en el campo de la educación, interculturalidad y EIB. Por tal motivo, el presente trabajo monográfico se divide en tres capítulos.

En el primer capítulo se presentan definiciones de la EIB propuestas por organismos internacionales y autores particulares, para llegar a una caracterización general a partir de los fundamentos teóricos planteados por dichos autores. Además, se expone una breve historia de la evolución de la EIB en Ecuador. Así también, se exponen el desarrollo de la EIB en América Latina de acuerdo a avances, demandas y perspectivas de la EIB.

En el segundo capítulo se aborda la gestión educativa como el conjunto de acciones que permite mejorar al sistema educativo a partir de la implementación del NMGE. Asimismo, se realiza un énfasis en la descripción y acercamiento a las distintas políticas y



reformas educativas planteadas por los órganos de control dirigidas a fomentar y potenciar la EIB. Complementariamente, se presenta un acercamiento al proceso de implementación del NMGE en educación básica.

En el tercer capítulo se resaltan los planes y programas dirigidos a la EIB en Ecuador. Además, se expone el impacto del NMGE en la EIB, se analiza la propuesta del sistema educativo nacional con relación a la diversidad de contextos culturales y lingüísticos.

Al final del trabajo se plantean algunas conclusiones que destacan el reconocimiento legal e institucional a la EIB en Ecuador a partir de la lucha de los pueblos y nacionalidades indígenas por tener un sistema de educación autónomo y que responda a las verdaderas necesidades de sus pueblos y nacionalidades. Se recalca además como el sistema educativo actual se rige por un solo currículo, y los materiales educativos son insuficientes e inoportunos, promoviendo el monolingüismo y la hegemonía cultural del sector dominante, lo que ha representado una política regresiva en cuanto a lo alcanzado por los pueblos y nacionalidades indígenas. En este sentido, se podría mencionar que el NMGE está incumpliendo con el derecho constitucional de los pueblos indígenas a recibir una educación que preserve y mejore sus patrones culturales, idioma, cosmovisión e identidad nacional.



CAPÍTULO I

1. DEFINICIÓN DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE

La conceptualización de la EIB se expondrá desde diversos conceptos o definiciones planteados por diferentes autores en general y organismos internacionales. En este sentido, Abarca (2015) menciona que se puede entender a la EIB como “un modelo educativo que intenta dar respuesta a la formación de niño/as indígenas y/o migrantes, asegurando la diversidad cultural, étnica y lingüística, a fin de promover la identidad individual y nacional” (p. 3). De igual manera, el citado autor indica que la EIB se le concibe como un modelo educativo en constante cambio, con hincapié en lo lingüístico y sistematización de aspectos culturales y territoriales.

Para Comboni (1996) la EIB es el proceso por el cual los individuos, mientras recuperan sus propios conocimientos y habilidades, integran críticamente los conceptos más importantes de la ciencia y la tecnología occidentales, lo que les permite construir modelos de desarrollo sostenibles y auto identificables.

En cambio, López (1997) señala que la EIB es parte de la cultura local del alumno, en términos de cómo piensa, vive e interactúa con el entorno, así como de su propio conjunto de símbolos y significados culturales. En este sentido, el autor considera a la EIB como una educación abierta y flexible, enraizada y derivada de la propia cultura.

Cabe resaltar que la EIB es, por lo general según López y Küper (1999), una educación de base cultural que permite la integración de elementos y contenidos de otros horizontes culturales, incluida la cultura universal.



Desde la perspectiva del Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos (PROEIB Andes, 2001), la EIB es un enfoque político, educativo y crítico para fortalecer la diversidad cultural y lingüística, y atender las diversas formas de aprendizaje y enseñanza de las distintas nacionalidades, obteniendo la participación de la sociedad en su conjunto y, al mismo tiempo, obteniendo una sociedad plurinacional.

Según el Ministerio de Educación Nacional - Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (ME-UNESCO, 2008), la EIB se limita a planes, proyectos o políticas desarrolladas desde el gobierno hacia las comunidades indígenas y afrodescendientes, con la mayoría de estas comunidades ubicadas en áreas rurales.

Bajo el punto de vista del Ministerio de Educación del Ecuador (2010) la EIB tiene como objetivo incluir los conocimientos y habilidades de otras culturas que contribuyan al desarrollo integral de las personas y el medio ambiente, bajo el respeto de los ritmos de aprendizaje del alumno, aspectos psicosociales, habilidades creativas y conocimientos ancestrales.

A partir de estas consideraciones y según los autores citados se puede entender a la EIB como un enfoque educativo que no excluye lo propio, conserva su lengua materna y enseña las otras culturas, las otras lenguas. Es decir, la EIB debe garantizar el derecho fundamental de niños, niñas y adolescentes a recibir una educación que responda a su diversidad cultural y lingüística. Por consiguiente, la EIB no sólo está asociada una dimensión pedagógica, sino también un problema político asociado con el reconocimiento y la atención de las necesidades sociales de los pueblos indígenas y afrodescendientes.



2. DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN AMÉRICA LATINA

La historia de la EIB en América Latina se encuentra atravesada por una serie de procesos. Desde las primeras experiencias en la década de 1930 en países como México, Perú y Ecuador, hasta la actualidad, han marcado una trayectoria de desarrollo y demostrado la complejidad que conlleva brindar una educación relevante y de calidad a los estudiantes de este enfoque educativo.

Corbetta, y otras (2018) afirman que, durante los inicios de la invasión europea, en 1492, se inicia un movimiento de educación escolar indígena en universidades y sectores progresistas de la iglesia católica. A partir de ello, los niños y adolescentes indígenas aprendían a leer y escribir en su lengua materna, así como en castellano y latín, mediante materiales didácticos alternativos para la integración de los pueblos indígenas a la sociedad nacional.

Pero, en 1821, López y Küper (1999) mencionan que las autoridades del campo educativo de algunos países latinoamericanos promulgaron que las escuelas en las áreas indígenas se centraran más bien en uniformar lingüísticamente y culturalmente a los educandos por una enseñanza en castellano, dejando de lado la multiétnica y la pluriculturalidad. En consecuencia, de ello, la enseñanza para los educandos nativos fue todo un reto, ya que tenían que aprender los contenidos del nivel respectivo y, a la vez, aprender el castellano.

Debido a ello, Corbetta y otras (2018) indican que en muchos países latinoamericanos se solicitó que se coordinen y administren las escuelas por indígenas. Sumado a esto, los



afros latinoamericanos se unieron al movimiento educativo indígena, presentando demandas de reparación por los daños causados por las leyes y políticas esclavistas. En este sentido, las propuestas eran encaminadas a incrementar el ingreso, permanencia y egreso de la educación escolar, así como la valorización de las identidades culturales afrodescendientes, y su incorporación a los planes de estudio y materiales educativos escolares propios de sus culturas. No obstante, López y Küper (1999) enuncian que estas demandas fueron recibidas con una represión por parte de terratenientes a veces violentas y algunos clérigos que se oponían a que los pueblos indígenas y afrodescendientes recibieran educación.

Sin embargo, en los años sesenta, surgieron programas educativos institucionales alternativos, libres del criterio de neo-evangelización y alejándose de la política oficial de castellanización, y comenzaron a experimentar nuevas formas de bilingüización escolar (López y Küper, 1999). Ahora bien, en la década de los 70, Trapnell (1984) menciona que, gracias al crecimiento de los movimientos indígenas, al avance y evolución de proyectos de educación bilingüe de transición, y una mayor reflexión académica y conocimiento científico sobre el bilingüismo, surge la necesidad de un cambio en el currículo escolar para asegurar que este responda a los conocimientos, habilidades y valores tradicionales de la educación indígena.

Entonces, Leyton (2019) señala que surge la EIB y empieza a ser discutida en las constituciones nacionales por parte de un grupo importante de países latinoamericanos, durante las décadas de 1990 y 2000 (Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Ecuador, Guatemala, México, Nicaragua, Paraguay, Perú y Venezuela), analizándola como educación basada en el referente cultural del educando, pero abierta a la incorporación de elementos y contenidos de otros horizontes culturales, incluida la cultura global. Además, una educación



que incentive a los estudiantes a desarrollar sus habilidades comunicativas en dos idiomas al mismo tiempo, tanto de forma oral como escrita (Unamuno, 2015).

Actualmente, la mayoría de países latinoamericanos han implementado una EIB en sus contextos educativos a través de diferentes formas y enfoques de enseñanza en concordancia con los intereses y necesidades sociales de cada país.

3. AVANCES Y DEMANDAS ACTUALES DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE

Es imposible negar que la educación ha avanzado significativamente en las últimas décadas, particularmente en relación a la EIB. Según Fajardo (2011), la reducción de la deserción escolar y el aumento del número de años en la escuela, especialmente entre las niñas, ha significado una condición necesaria para reducir las desigualdades y mejorar la calidad de vida de las poblaciones indígenas y afrodescendientes. En la línea del mismo autor se afirma que otro avance en términos de EIB, es la adición de elementos nuevos y novedosos de aprendizaje, gestión del conocimiento y la integración de la teoría con la práctica, ya que ha ayudado a aprender a enseñar a personas, grupos y poblaciones culturalmente y lingüísticamente diversos. Por su parte, Comboni (1996) señala que en los últimos años varios países latinoamericanos han establecido leyes para garantizar el derecho a la educación de los pueblos originarios en sus marcos normativos y legales.

Si bien se han logrado avances importantes en los últimos años, y han permitido iniciar el camino hacia una verdadera propuesta educativa intercultural bilingüe. Según Rodríguez (2018) existen desafíos que presenta la EIB, como el caso de docentes que desconocen las cosmovisiones y lenguas indígenas por falta de una formación adecuada, ya



que utilizan el castellano como lengua primaria de instrucción, alfabetización y comunicación, provocando que los estudiantes tengan una alfabetización inadecuada en su lengua materna. A pesar de que un docente de la EIB debe haber tenido una formación integral en lenguas indígenas y competencias interculturales¹, permitiéndole dar respuesta a las necesidades pedagógicas, sociales y culturales específicas de sus alumnos (Villanueva, 2013).

Otro desafío son la utilización de textos oficiales que demuestran la falta de actividades adaptadas a las culturas y cosmovisiones indígenas, porque muchas de las actividades descritas en los textos consisten en leer, recitar y aprender historias occidentales, a pesar de que existen numerosos mitos y tradiciones indígenas que transmiten conocimientos (Rodríguez, 2018). También, el citado autor afirma que el material educativo es insuficiente, debido a que los textos están redactados en castellano, y que en su contenido predomina los modelos de vida ciudadanos y occidentales, propios de los niños blancos-mestizos de clase media alta, limitando la introducción puntual de elementos culturales concretos de los pueblos y nacionalidades indígenas a los educandos.

Por ende, Comboni (1996) propone crear espacios de socialización para que la interculturalidad se convierta en un componente de entendimiento y diálogo entre pueblos indígenas y no indígenas. Conduciendo a la recuperación de la heterogeneidad a través de un proceso democrático y pacífico, permitiendo a la EIB ser un programa de un proyecto nacional y no solo indígena. Asimismo, Loncon (2017) afirma que el currículum debe tener en cuenta a los profesionales y académicos preparados para una EIB que puedan contribuir a

¹ Según Cervantes (2009) las competencias culturales es la capacidad de un alumno de una segunda lengua o de una lengua extranjera para desarrollarse adecuada y satisfactoriamente en situaciones de comunicación intercultural.



mejorar la situación actual. Por ejemplo, Paronyan y Cuenca (2018) mencionan que la EIB en Ecuador exhibe logros significativos en términos generales y legales, pero es claro que las prácticas pedagógicas cotidianas revelan una larga historia de dominio e imposición de aspectos culturales, lo que hace la continuación de procedimientos metodológicos desde una cultura hegemónica.

4. PERSPECTIVA INTERCULTURAL BILINGÜE EN LOS SISTEMAS EDUCATIVOS

Al hablar de EIB se le puede entender desde una perspectiva bidimensional. Según López, y Küper (1999) como un modelo educativo que responde a grupos sociales con diferentes lenguajes y culturas, a través de una atención pedagógica especializada. Y, por otro lado, como resultado del desarrollo de una nueva visión global de la pedagogía en sociedades multilingües y multiculturales.

En este sentido, Abram (2004) señala que la EIB se implementó en América Latina bajo una perspectiva bilingüe, cuyo objetivo era el aprendizaje de la lectura y escritura en lengua vernácula del educando, así como el aprendizaje oral del castellano como segunda lengua, con el fin de preparar a los estudiantes para una transición a una educación solo en español. Aunque, se determinó que era necesario cambiar la perspectiva bilingüe y modificar el currículo escolar para que incluyera conocimientos, habilidades y valores tradicionales, para satisfacer las necesidades educativas básicas, y acercar la escuela a la comunidad y la vida cotidiana de los estudiantes.

En respuesta a esto, la educación bilingüe cambia su enfoque transicional al de mantenimiento, sin implicar un rechazo a la necesidad de una lengua común, y al mismo



tiempo, una propuesta educativa y pedagógica basada en los conocimientos, habilidades, valores y visiones de cada pueblo (Abram, 2004). En este sentido, Zuñiga (2008) afirma que la EIB es responsable de que los educandos mantengan y desarrollen su lengua materna, y que aprender una cultura compartida no implica la pérdida de la propia identidad, ni el abandono de la lengua materna, sino más bien la adquisición de los conocimientos necesarios para el propio desarrollo en la sociedad actual. Asimismo, López, y Küper (1999) consideran que la EIB debe encontrar soluciones a los problemas y necesidades a los que se enfrenta una determinada comunidad. Dicho de otra forma, una propuesta educativa hecha a medida a través de la construcción curricular a partir de la reflexión frente a lo ajeno, lo extraño, y lo otro, dando como resultado una pedagogía capaz de ayudar a la integración armoniosa entre lo propio y lo ajeno.

Actualmente, Serrudo y René (2010) afirman que la EIB tiene una perspectiva pedagógica intercultural cuyo objetivo es fortalecer la capacidad de comunicación entre personas y grupos diferentes, sin tener que dejar de ser diferentes, para construir puentes de comunicación que permitan la plena expresión de las diferencias, ya sean culturales o lingüísticas. Construyendo así, sociedades interculturales a partir de diversas identidades culturales y lingüísticas, bajo la solidaridad, justicia, cooperación, reciprocidad, y democracia.

Por último, se puede indicar que, si bien la modalidad de la EIB se propone garantizar la educación en la lengua y en la cultura de los pueblos originarios, se requiere de la implementación de políticas educativas y de estrategias acorde a las realidades y necesidades de los pueblos indígenas y afrodescendientes.



5. LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN ECUADOR

La EIB en Ecuador supone un proceso con múltiples antecedentes en el que confluyen diversos actores y factores. Según el MOSEIB (2013), el camino de la EIB en Ecuador comenzó en la década de 1930, cuando se iniciaron procesos educativos dirigidos específicamente a los pueblos indígenas del Ecuador. En estos procesos, Dolores Cacuango se destaca como pionera, estableciendo escuelas Kichwa-español para alfabetizar a niños indígenas en Cayambe.

Ya en 1963, el Instituto Lingüístico de Verano (ILV)² inicia un programa educativo cuyo objetivo era la evangelización y la traducción de la Biblia a las lenguas nativas de los pueblos indígenas de Chimborazo, Napo y Pastaza, y posteriormente a todos los pueblos indígenas del país. Además, la educación era brindada a los pueblos con el fin de facilitar el proceso de evangelización (MOSEIB, 2013).

En la década de 1964, la Junta Militar estableció la Misión Andina, a quien se encomendó la ejecución del programa de desarrollo del Plan Nacional de Desarrollo. Poco después, la Misión Andina preparó cartillas en el idioma Kichwa para la lectura de temas como: mitología, temas sociales e historia natural. Durante esta misma década, con la ayuda de Mons. Leonidas Proaño, se fundaron las Escuelas Radiofónicas Populares del Ecuador

² Según SIL Perú (s.f.) el ILV es una organización dirigida por voluntarios que investiga, documenta y apoya el desarrollo de las lenguas minoritarias del mundo, colaborando con las comunidades locales, los gobiernos nacionales y locales y otras organizaciones interesadas en promover la importancia de las lenguas y culturas indígenas.



(ERPE), dedicadas específicamente a la utilización de la lengua materna para la concientización, y el castellano para la alfabetización (MOSEIB, 2013).

Posteriormente, en la década de los setenta, Arellano (2008) menciona que se crearon una variedad de programas de educación bilingüe, entre ellos, el Sistema Radiofónico Bicultural Shuar Achuar (SERBISH), las Escuelas Indígenas de Simiatug, el Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi (SEIC), las Escuelas bilingües de la Federación de comunas “Unión de Nativos de la Amazonía Ecuatoriana” (FCUNAE). Programas que permitieron atender a los estudiantes de las zonas más remotas del país, crear material didáctico en la lengua Kichwa y formar maestros bilingües de las propias comunidades.

En 1980, se desarrolla el modelo educativo “Macac”, el cual elaboró material para la alfabetización en lenguas Kichwa, secoya-siona, huao y chachi; y material para la enseñanza del castellano como segunda lengua. De todos los proyectos de educación bilingüe desarrollados hasta 1988, este fue el de mayor cobertura nacional (MOSEIB, 2013).

En la década de 1986, el Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural (PEBI) firmó un convenio con el organismo de la República Federal de Alemania. Cuyos objetivos eran: desarrollar un plan de estudios y materiales didácticos para la escuela primaria utilizando el sistema de escritura unificado Kichwa; capacitar a los maestros de la escuela primaria en colaboración con los Institutos Pedagógicos Interculturales Bilingües; y apoyar y capacitar a las organizaciones indígenas en el campo educativo y cultural. Además, se formaron varias promociones en el campo de la educación bilingüe a nivel de licenciatura en colaboración con la Universidad de Cuenca (MOSEIB, 2013).



Más adelante, Vélez (2008) indica que la Confederación de Nacionalidades Indígenas de Ecuador (CONAIE), que lucha para que las organizaciones indígenas tengan su propia educación, firmó un convenio con el Ministerio de Educación y Cultura (MEC) en 1989, con el objetivo de realizar investigaciones lingüísticas y pedagógicas y desarrollar material alfabético para los estudiantes de las lenguas Kichwa, awa, chachi, tsachis y las otras existentes en el país.

Ya en 1992, el Congreso Nacional reforma la ley de educación, reconociendo a la EIB en el marco de la ley y otorgando a la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB) autonomía técnica, administrativa y financiera. Creando así en 1993, el MOSEIB cuya misión es rescatar, conservar y desarrollar la lengua, los saberes y la cultura de los pueblos y nacionalidades indígenas (MOSEIB, 2013).

Finalmente, en el año 2005, los pueblos y nacionalidades amazónicas para implementar el MOSEIB, elaboraron el Apliquemos el Modelo de Educación Intercultural Bilingüe (AMEIBA).

En esta propuesta se estableció la organización de la educación por unidades en sustitución de los años lectivos, guías de aprendizaje interactivo con las ciencias integradas, fortalecimiento del idioma ancestral y la identidad de los pueblos de la Amazonia, implementación del ritmo de aprendizaje de los estudiantes, promoción flexible, matrícula abierta, calendario educativo comunitario y evaluación cualitativa y continua (..) Los contenidos educativos están organizados en unidades de aprendizaje empleando la teoría integrada de la ciencia. Las unidades de aprendizaje son desarrolladas según el ritmo de avance de los estudiantes. El calendario educativo



comunitario, se organiza por semestres, incluido un mes de convivencia familiar comunitaria bajo la responsabilidad de las familias (MOSEIB, 2013, p. 20).

6. EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN LA LOEI

El Gobierno Ecuatoriano para visibilizar y empoderar a la comunidad indígena a través de la Constitución con énfasis en la EIB, promulgó una nueva Constitución en la que se estableció que:

El castellano es el idioma oficial del Ecuador; el castellano, el Kichwa y el shuar son idiomas oficiales de relación intercultural. Los demás idiomas ancestrales son de uso oficial para los pueblos indígenas en las zonas donde habitan y en los términos que fija la ley. El Estado respetará y estimulará su conservación y uso (Constitución del Ecuador, Art. 2, 2008).

A partir de ello, la enseñanza de lenguas indígenas forma parte de los mandatos legales que asume el país. Y al mismo tiempo, la promulgación de la nueva Constitución (2008) también produjo la emisión de nuevas leyes, así en el año 2011 entró en vigencia la nueva ley educativa, la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI). En la cual, en el título IV, se contempla la creación del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (SEIB) dirigido a través de la Subsecretaría de Educación Intercultural Bilingüe, “(...) de manera desconcentrada y con respeto a los derechos de las comunas, comunidades, pueblos y nacionalidades” (LOEI, Art. 77, 2011). Implicando tal desconcentración, la creación de cuatro subniveles de gestión (zonal, distrital, circuito y comunitario) cada uno con su respectivo organismo de coordinación (LOEI, Art. 83, 2011). De igual manera, en la LOEI, Art. 81, (2011) se establece los siguientes objetivos para el funcionamiento del SEIB:



- a) Desarrollar, fortalecer y potenciar la educación intercultural bilingüe, con criterios de calidad, desde el nivel inicial hasta el bachillerato y educación superior esta última regulada por la legislación pertinente, conforme a la diversidad cultural, para el cuidado, preservación y convivencia armónica con la Pachamama, para el desarrollo integral de las personas, la familia y la comunidad (p. 53)
- b) Garantizar que la educación intercultural bilingüe aplique un modelo de educación pertinente a la diversidad de los pueblos y nacionalidades; valore y utilice como idioma principal de educación el idioma de la nacionalidad respectiva y el castellano como idioma de relación intercultural (p. 53) y,
- c) Potenciar desde el Sistema Educativo el uso de idiomas ancestrales, de ser posible, en todos los contextos sociales (p. 53).

Conduciendo a que el SEIB comprenda el conjunto articulado de políticas, normas e integrantes de la comunidad educativa desde el nivel comunitario hasta los circuitos, distritos y zonas educativas, para establecer un vínculo directo con los procesos de aprendizajes en idiomas y culturas de los pueblos y nacionalidades indígenas (LOEI, Art. 77, 2011).

A pesar de esto, Montenegro (2020) considera que el surgimiento de la LOEI estableció una nueva estructura educativa en la que la indigeneidad se visibiliza como una frontera simbiótica y se expresa objetivamente en las instituciones educativas. Generando esta entidad legal, una división simbiótica entre indígenas y no indígenas.

Aunque, hay mucho que debatir, reflexionar, acordar y definir en términos de la evolución de la EIB en los contextos educativos latinoamericanos. En términos de desarrollo institucional, se ha garantizado a los pueblos indígenas el derecho constitucional a una



educación que contribuya a la preservación y fortalecimiento de su patrimonio cultural, idioma, cosmovisión e identidad étnica. También es necesario la preparación oportuna y adecuada de los docentes para el proceso de enseñanza-aprendizaje en este sistema y para mejorar aún más este proceso, es importante vincularse con otros actores claves de la comunidad escolar para crear una verdadera propuesta educativa.



CAPÍTULO II

1. DEFINICIÓN DEL NUEVO MODELO DE GESTIÓN EDUCATIVA

Para contextualizar al NMGE, es preciso partir de una definición de modelo conceptual, a la luz de esto, Cassasus (2002) considera que la gestión educativa es un acto colectivo y que necesariamente debe estar relacionada con el contexto y con la diversidad que se desprende de él, afirmando que:

La gestión no está solamente relacionada con el interior de la organización, sino también con el entorno. De hecho, hoy en la gestión la presencia del entorno es cada vez mayor. Todas las organizaciones y particularmente el sistema educativo, son entidades con múltiples puntos de contacto con el entorno y, por lo tanto, con una preocupación especial hacia él. La multiplicidad de la relación interna/externa y los parámetros de la gestión sugieren que el sujeto responsable de la gestión, no tiene que ser necesariamente pensado como un sujeto individual, sino que éste puede ser un sujeto colectivo o un sujeto participativo (p. 27).

De igual forma, Molano (2016) enfatiza que gestionar procesos en el ámbito educativo implica no solo enfocarse en los procedimientos mecánicos y tecnificados, sino también entender que la educación tiene un propósito, y que ese propósito debe cumplirse. En consecuencia, el plan debe tener en cuenta las necesidades reales de las personas que pertenecen a la institución.

En cambio, Borrero (2019) manifiesta que la gestión educativa es una disciplina que permite a los estudiantes aplicar la teoría a la práctica teniendo en cuenta las leyes y políticas



que rigen la administración pública. En consecuencia, la formación debe ser tanto interna como externa, teniendo en cuenta las necesidades específicas y los contextos socioculturales de los grupos socialmente desfavorecidos. Dicho de otra manera, no podemos separar conocimiento y experiencia, ya que esta es la base para que el estudiante se involucre en la pre-reflexión, llegue a la conceptualización y aplique sus conocimientos y comprensión en el instante de argumentar sus saberes (González, 2010).

Por su parte, Villagómez y otras (2019), argumentan que la gestión educativa se apoya en un esfuerzo colaborativo de todos los actores para impulsar acciones críticas y analíticas; y que busca comprender el entorno para contribuir a la resolución de problemas a través del apoyo curricular y el desarrollo docente. De igual forma, Blanco y Quesada (citado en Molano, 2016) definen la gestión educativa como un proceso necesario, adecuado y relevante para la organización y calidad del desempeño de cualquier institución, donde están presentes elementos como el clima organizacional, el liderazgo y la conducta gubernamental; con estos elementos, la gestión educativa se convierte en un proceso necesario, adecuado y relevante para la movilidad de cualquier institución.

En este aspecto, para garantizar y asegurar el cumplimiento del derecho a la educación, el sistema educativo ecuatoriano crea el NMGE, proyecto que propone reorganizar el Ministerio de Educación mediante la ejecución de procesos de descentralización desde la oficina central hacia las zonas, distritos y circuitos, fortaleciendo así los servicios educativos, y acercarlos a los ciudadanos. Además, el proceso se rige por los principios de justicia, transparencia, igualdad de oportunidades y no discriminación (LOEI, p. 3, 2011).



2. OBJETIVOS DEL NUEVO MODELO DE GESTIÓN

EDUCATIVA

Desde los últimos 20 años, el sistema educativo ecuatoriano ha enfrentado numerosos desafíos para atender las demandas sociales. Debido a que las funciones administrativas educativas estaban centralizadas, lo que generó ineficiencia e impidió que una gran parte de la población tuviera un acceso fácil y rápido a los servicios educativos, por lo que la planificación educativa ignoraba las realidades y demandas locales. Y a su vez, la distancia entre las direcciones provinciales y las instituciones educativas constituyó como una barrera para la entrega de recursos y servicios educativos. Igualmente, existía una desorganización administrativa y organizativa en el sistema educativo, ocasionando: una cobertura ineficaz del sistema en todos los niveles; una distribución desigual de los recursos humanos; la falta de programas de formación y mejora continua del profesorado; una oferta educativa poco pertinente, y altos índices de analfabetismo, repitencia y deserción (Boletín Informativo 01. NMGE, 2012).

En respuesta a esto, el Ministerio de Educación (2006) plantea el Plan Decenal de Educación del Ecuador que contempla:

- Brindar una educación temprana a los niños menores de cinco años, de manera equitativa y de calidad, respetando sus derechos, diversidad y tasas naturales de crecimiento y aprendizaje (p. 6).
- Universalizar la educación general básica de primero a décimo, a través de una educación de calidad con enfoque inclusivo y de equidad, a todos los niños (as), para que desarrollen sus competencias de manera integral y se conviertan en ciudadanos



positivos, activos, capaces de preservar el medio natural y cultural y de sentirse orgullosos de su identidad pluricultural y multiétnica; en la articulación con Educación Inicial y Bachillerato (p. 8).

- Erradicar el analfabetismo y fortalecer la educación de adultos, considerando a la alfabetización como un punto de partida en el marco de una educación inclusiva (p. 24).
- Administración escolar que implica, alimentación escolar, textos, uniformes, infraestructura, equipamiento, mobiliario. Sobre esta base se han constituido las Unidades Educativas del Milenio (UEM), con el objetivo de brindar una educación de calidad y calidez, mejorar las condiciones, el acceso y la cobertura educativa, y así desarrollar un modelo educativo que responda a las necesidades locales y nacionales (p. 28).
- Implementación del Sistema Nacional de Evaluación que implica el monitoreo de la calidad de la educación que brinda el sistema educativo ecuatoriano y la definición de políticas que permitan mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por tal razón, se estableciesen estándares de calidad educativa, que sirvan para orientar, apoyar y monitorear la gestión de los actores del sistema educativo hacia su mejoramiento continuo (p. 36). Entre estos tenemos: los de gestión escolar, que son las prácticas institucionales que contribuyen a la formación deseada de los estudiantes; de desempeño profesional, que son descripciones de lo que debe hacer un profesional educativo competente; estándares de aprendizaje; que se refieren a los logros de aprendizaje que los estudiantes deben alcanzar a lo largo de la trayectoria escolar; y, los de infraestructura escolar, que establecen los requisitos esenciales que



deben poseer los espacios y ambientes escolares para contribuir al alcance de resultados óptimos en la formación de los estudiantes y en la efectividad de la labor docente (Reinoso, y Ochoa, 2018).

- Por último, revalorizar la profesión docente y el mejoramiento de la formación inicial, capacitación permanente, condiciones de trabajo y calidad de vida, a través de cursos de formación continua; el re categorización y ascensos; la profesionalización docente con maestrías internacionales; y la implementación del programa Quiero Ser Maestro (p. 42).

Objetivos que buscan transformar la escuela en una comunidad de aprendizaje que fortalezca la identidad de los estudiantes, desarrollen sus capacidades y fomenten el compromiso social a través de tres pilares: calidad, cobertura y gestión (Red de Maestros y Maestras por la Revolución Ciudadana, 2016).

3. LAS POLÍTICAS DE EDUCACIÓN DESTINADAS A LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE

En el ámbito ecuatoriano, existe una serie de normativas que se refieren a la educación y en específico a los derechos de la EIB. Por esta razón, se estableció:

Garantizar el sistema de educación intercultural bilingüe, en el cual se utilizará como lengua principal de educación la de la nacionalidad respectiva y el castellano como idioma de relación intercultural, bajo la rectoría de las políticas públicas del Estado y con total respeto a los derechos de las comunidades, pueblos y nacionalidades (Constitución del Ecuador, Art. 347, 2008).



Además, se establece que la educación es un sistema nacional cuyo objetivo es desarrollar y crear capacidades. Donde el sujeto que aprende está en el centro del sistema, y su educación debe ser de naturaleza holística, permitiendo que los estudiantes se desarrollen en el contexto de la rica diversidad cultural del Ecuador (Constitución del Ecuador, Art. 343, 2008). Este enfoque está en línea con lo establecido en la Constitución del Ecuador, Art. 57, (2008), que especifica los derechos de las comunas, comunidades, pueblos y nacionalidades indígenas en relación con la EIB.

En el marco general del NMGE, la LOEI (2011) obliga a aplicar la interculturalidad en el diseño y formulación del Plan Nacional de Educación, el currículo nacional obligatorio, los textos escolares, los estándares de calidad educativa y todos los ámbitos de la práctica educativa. Adicionalmente, la LOEI (2011) contempla un apartado específico sobre el sistema de EIB. Es decir, en el Título IV de la LOEI (2011), se presenta el funcionamiento del SEIB, los fundamentos, objetivos y fines; y las obligaciones del Estado con la EIB.

Por su parte, el Código de la Niñez y Adolescencia del Ecuador (2003) recalca el acceso a una educación primaria adecuada a las necesidades culturales de las niñas y niños. Estableciendo en el Art. 37 que los niños/as y adolescentes tienen derecho a una educación de alta calidad que les asegure el acceso a maestros calificados, materiales educativos, laboratorios, aulas, instalaciones y recursos, así como a un entorno propicio para el aprendizaje. Por lo tanto, es necesario el desarrollo de programas y proyectos flexibles y abiertos para satisfacer las necesidades culturales de los educandos.

En cuanto al Plan Nacional del Buen Vivir 2017-2021 (PNBV), se establece en la política 2.7 “Promover la valoración e inclusión de los conocimientos ancestrales en relación



a la gestión del sistema educativo, servicios de salud, manejo del entorno ambiental, la gestión del hábitat y los sistemas de producción y consumo” (Consejo Nacional de Desarrollo, 2013, p. 63). En este sentido, se señala incorporar la dimensión de las particularidades y especificidades poblacionales y la valoración de los conocimientos de las culturas ancestrales en las acciones públicas y en la prestación de servicios públicos, como práctica permanente de pertinencia cultural para la inclusión y la diversidad (Consejo Nacional de Desarrollo, 2018).

Asimismo, la política 2.5 del PNBV plantea “Garantizar la preservación de las lenguas tradicionales, el multilingüismo y el sostenimiento de sistemas de educación intercultural y conocimiento de las diversidades” (Consejo Nacional de Desarrollo, 2013, p. 63). Articulando ambas políticas, se propone incrementar la tasa neta de matrícula de personas por auto identificación étnica (indígena, afro ecuatorianos y montubios) con acceso a educación general básica, bachillerato y superior, así como mejorar los servicios públicos de educación y salud con enfoque intercultural (Consejo Nacional de Desarrollo, 2018). En relación a estas metas, es importante aclarar que no solo se debe considerar la tasa de matriculación, sino también la culminación de los estudios de niñas, niños y adolescentes.

4. DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE

Durante las décadas de 1970 y 1980, cuando los pueblos indígenas se movilaron cada vez más, la CONAIE presentó al gobierno una serie de demandas de alto nivel, algunas de las cuales estaban relacionadas con la educación. Las demandas de las organizaciones indígenas en el ámbito educativo fueron: el reconocimiento y oficialización de los programas de educación indígena que operan en el país y el reconocimiento del poder de las organizaciones indígenas para dirigir y administrar dichos programas (Moya, 1990). Por tal



razón, en noviembre de 1988, la CONAIE elaboró una propuesta educativa para el Gobierno Nacional, que resultó en el establecimiento de la DINEIB, una organización pública, técnica, administrativa y financiera descentralizada que tenía como objetivo ayudar al mejoramiento de la calidad de la vida de los pueblos y nacionalidades indígenas (MOSEIB, 2013).

Para Montaluisa (citado en Barrera, 2012), primer director nacional de la DINEIB, el establecimiento de la DINEIB ha proporcionado a los pueblos indígenas un acceso igualitario a la educación en comparación con los pueblos no indígenas. Debido a que la DINEIB como lo establece el MOSEIB (2013) contaba con funciones y atribuciones propias entre las que se pueden mencionar las siguientes:

- Desarrollar un currículo basado en las necesidades, requerimientos y particularidades culturales y lingüísticas de cada nacionalidad indígena (p. 23).
- Fomentar la creación y uso de materiales educativos de acuerdo con criterios pedagógicos y socio-lingüísticos adecuados (p. 23).
- Planificar, dirigir e implementar la EIB en colaboración con el Consejo Nacional de Desarrollo del Ecuador (CONADE) y organizaciones indígenas (p. 23).
- Implementar y evaluar actividades educativas para la salud, la preservación del medio ambiente y el bienestar de los estudiantes. Tomando en cuenta que la preservación del medio ambiente es fundamental para la supervivencia de los pueblos indígenas, ya que no solo sirve como su hábitat, sino también como parte de su cosmovisión (p. 23).
- Desarrollar y evaluar programas y proyectos educativos para el desarrollo de comunidades indígenas (p. 24).



- Formar y capacitar profesores y otros recursos esenciales para la EIB en las diversas partes del país, así como dirigir, organizar y dirigir la educación de instituciones educativas bilingües (p. 24).

Cabe resaltar que la DINEIB se fundó sin materiales ni personal capacitado, lo que requirió un gran esfuerzo por parte de los pueblos indígenas para seguir adelante con éxito (Krainer, 2010). Pero, el Gobierno de Rafael Correa promulga el Decreto Ejecutivo No. 1585 publicado en el Registro Oficial No. 539 del 3 de marzo del 2009, a través del cual se abolió el control que las organizaciones indígenas tenían sobre la EIB, el decreto en cuestión planteó tres cambios importantes:

1. El decreto quitó la rectoría de la DINEIB sobre la educación indígena y la delegó en la autoridad educativa nacional, el Ministerio de Educación, con el argumento de apoyar y fortalecer el sistema de la EIB (Regulación del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe, Art. 1, 2009).
2. Definir una nueva estructura para el SEIB, estructura que se encuentra en la cúspide el Ministerio de Educación, luego la Subsecretaría de Diálogo Intercultural, seguido del Consejo Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, y la Direcciones Provinciales Interculturales Bilingües (Regulación del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe, Art. 2, 2009).
3. Quitar el poder que tienen las organizaciones indígenas sobre la selección de autoridades en el SEIB; tanto el cargo de subsecretario de diálogo intercultural como los cargos de director nacional y directores provinciales pasaron a ser cargos de libre nominación y remuneración por parte del Ministro de Educación (Art. 1, Art. 3, 2009).



Entonces, se deroga a la DINEIB como institución descentralizada, transformándola en un órgano dependiente del Ministerio de Educación, partiendo del supuesto de que todo el sistema educativo se volverá intercultural (Pinos, 2020). Dicho de otra manera, al integrar los sistemas hispano y bilingüe, se espera lograr una mayor unidad de visiones sobre los sistemas educativos interculturales y su reestructuración dentro de una nueva territorialización educativa. Esta propuesta se basa en derechos constitucionales e internacionales e invita a las organizaciones indígenas y afrodescendientes a participar en un proceso educativo inclusivo y de alta calidad (Krainer, 2010).

4. SECRETARIA DEL SISTEMA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE

Tras la derogación de la DINEIB, las organizaciones indígenas criticaron la unificación educativa, alegando que viola el derecho a la autodeterminación reconocido en los tratados internacionales, permitiéndoles establecer sus propias instituciones y definir sus propias políticas y lineamientos educativos (Krainer, 2010). Por ello, en marzo de 2009, la CONAIE impone un reclamo de inconstitucionalidad contra el Decreto Ejecutivo No. 1585 ante la Corte Constitucional.

Como resultado, el 29 de diciembre de 2009, el gobierno deroga el Decreto Ejecutivo No. 1585 pero mantiene el mismo espíritu en materia de rectoría y gestión de la EIB. Entre los planteamientos más significativos de dicho decreto se encuentran los siguientes:

- La rectoría queda en manos del Ministerio de Educación (Regulación del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe, Art. 1, 2009).



- Los cargos de los directores de la dirección nacional, las direcciones provinciales, y las direcciones de las nacionalidades dejan de ser cargos de libre nombramiento y remoción por parte del ministro y pasan a ser cargos cuya designación se la hace a través de un concurso de oposición y merecimientos. En la comisión calificadora participan el Ministro de Educación y otras tres autoridades del Estado (Regulación del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe, Art. 2, 2009).
- Se establecen inhabilidades para ocupar los cargos de director nacional, director provincial y director de nacionalidades, que dejan fuera a muchos de los exfuncionarios de la DINEIB. Entre dichas inhabilidades constan las siguientes: haber ejercido el cargo por dos períodos, haber sido sancionados por desacato a la autoridad, y haber sido promovidos o participado en la paralización inconstitucional del servicio público educativo (Regulación del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe, Art. 7, 2009).

Luego de varios meses de debate en el seno de la Asamblea Constituyente, así como de numerosas sesiones de diálogo y discusión entre el gobierno y las organizaciones indígenas, finalmente se aprobó la LOEI el 11 de enero de 2011. Un sistema educativo unificado con ciertas concesiones mínimas para la EIB que, según Morocho (citado en Merchán, 2016):

La propuesta del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (...) se reduce únicamente a las retóricas, al nombramiento de las autoridades indígenas en los diferentes niveles donde exista gran representación indígena, a unas instancias dentro de los niveles desconcentrados sin jurisdicción, sin competencias y atribuciones que la DINEIB tenía y sigue teniendo. Se establece una Subsecretaría con funciones limitadas



a participar en los diferentes procesos y coordinar la formación y evaluación con las instituciones de educación superior (p. 192).

Atribuciones y deberes de la subsecretaría del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe que están fundadas en la LOEI, Art. 87 (2011) y son

- a) Definir y formular la política pública de Educación Intercultural Bilingüe considerando las líneas estratégicas, prioridades y necesidades del SEIB determinadas por el Consejo Plurinacional del SEIB. Además, revisará y ajustará, de ser el caso, las líneas estratégicas del SEIB al Plan Nacional de Desarrollo y al Plan Nacional de Educación (p. 65).
- b) Definir y adoptar estrategias de gestión técnica y financiera del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (p. 65).
- c) Proponer estrategias de evaluación y seguimiento permanente del cumplimiento de las políticas públicas del SEIB (p. 66).
- d) Participar en los procesos de diagnóstico, planificación, organización, dirección, ejecución, control, evaluación y reforma de planes, programas y proyectos, currículo, talentos humanos, presupuestos, modalidades, estándares de calidad, investigación científica, infraestructura, elaboración de materiales y tecnologías educativas del Sistema Nacional de Educación en general, y del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe en particular (p. 66).
- e) Impulsar, en coordinación con la Universidad de la Educación, el Instituto Nacional de Evaluación y el Instituto de Lenguas y Saberes Ancestrales, la formación y evaluación continua de los educandos y profesionales de las comunidades, pueblos y nacionalidades indígenas con enfoque intercultural y plurinacional mediante el



aprendizaje de los idiomas ancestrales en los ámbitos filosófico, científico, tecnológico y artístico (p. 66), y,

f) Las demás que la Ley y los reglamentos determinen (p. 66).

Pese a ello, las organizaciones indígenas seguían solicitando a la Asamblea la creación de una secretaría o Ministerio de Educación indígena para una verdadera plurinacionalidad. Por ello, el gobierno de Lenin Moreno y tras la petición de la CONAIE, mediante el Decreto Ejecutivo No. 445 publicado en el Registro Oficial No. 301 del 6 de junio del 2018, se establece la Secretaría del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (SESEIB), con independencia administrativa, técnica, pedagógica, operativa y financiera, para coordinar, gestionar, monitorear y evaluar las políticas públicas de la EIB con el fin de proteger los derechos de las comunidades, pueblos, y naciones, basados en los principios de interculturalidad y plurinacionalidad.

En relación con eso, la SESEIB impulsó una variedad de políticas educativas y acciones estratégicas, incluida la distribución de materiales curriculares y didácticos para facilitar la acción pedagógica en los Centros Comunitarios Interculturales Bilingües (Ministerio de Educación, 2019).

En este aspecto, la SESEIB se convirtió en la agencia gubernamental encargada de mejorar la calidad de la educación de las personas y naciones indígenas en todos los niveles y en todas las modalidades con el fin de fortalecer el conocimiento de la lengua ancestral y la ciencia a través del SEIB del Ecuador, amparado por la Constitución del país y avalado por la LOEI (Universidad Nacional de la Rioja, 2021).



5. PROCESO DE LA IMPLEMENTACIÓN DEL NUEVO MODELO DE GESTIÓN EDUCATIVA EN EDUCACIÓN BÁSICA

El proceso de transformación del sistema educativo se inició con la promulgación de la LOEI en enero de 2011, que estableció que la Autoridad Educativa Nacional estaba compuesta por cuatro niveles de gobernanza, uno central y tres dispersos (zonal, distrital y circuital). Por tal motivo, la desconcentración de la Autoridad Educativa Nacional se basó en la fragmentación del territorio ecuatoriano en nueve zonas, con dos subsecretarías de educación ubicadas en Quito y Guayaquil. Así también, se crearon 140 distritos y 1134 circuitos (Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo, 2012).

Y en enero de 2012, el Estatuto Orgánico de Gestión por Procesos Ministerial mediante el Acuerdo Ministerial 020-12, fueron definidos las atribuciones y responsabilidades de los niveles desconcentrados con el fin de:

Garantizar el acceso y calidad de la educación inicial, básica y bachillerato a los y las habitantes del territorio nacional mediante la formación integral, holística e inclusiva de niños niñas, jóvenes y adultos, tomando en cuenta la interculturalidad, la plurinacionalidad, las lenguas ancestrales y género desde un enfoque de derechos y deberes para fortalecer el desarrollo social, económico y cultural, el ejercicio de la ciudadanía y la unidad en la diversidad de la sociedad ecuatoriana (Ministerio de Educación, p. 2, 2014).

A partir de ello, la Subsecretaría de Apoyo, Seguimiento y Regulación de la Educación (ASE, 2013) determina el nuevo esquema organizacional de la conducción de la educación, estableciendo trabajar con los siguientes cinco niveles de desconcentración:



- Nivel central, con las facultades de rectoría, regulación y planificación (p.11).
- Nivel zonal, con las facultades de regulación, planificación, coordinación y control de los servicios educativos de su zona (p.11).
- Nivel distrital, con las facultades de planificación, coordinación, control y gestión de los proyectos y servicios educativos de su distrito, oferta de información a los diferentes niveles y modalidades educativas del territorio (p.11).
- Nivel de circuito, con facultades de planificación y gestión, brinda acompañamiento pedagógico a las instituciones educativas y docentes (p.12).
- Instituciones educativas, con facultades de planificación y gestión de su institución (p.12).

Se pretende así la descentralización del sistema educativo, un camino de la cobertura a la calidad y representando un esfuerzo significativo del país para mejorar la educación pública en los últimos cinco años (Reinoso, y Ochoa, 2018).

Pese a ello, Terán (2018) afirma que la gestión local carece de autonomía y se limita a gestionar las decisiones de toma centralizada, a pesar de que existen cuatro niveles de gestión, uno nacional y tres niveles dispersos: zonal, distrital y circuital (Ministerio de Educación, 2011). Por otra parte, Enríquez (2008) enfatiza que no existen procesos de aprendizaje e intercambio que permitan a las organizaciones aprender de las fortalezas de las demás. De ahí la distancia y poco arraigo de la educación con el territorio, sus necesidades y potencialidades, y su aporte limitado al desarrollo local y nacional. En este sentido, los procesos de descentralización y desconcentración se caracterizan por ser burocráticos, centralizados, homogeneizadores, y aislantes de la realidad, porque no toman en cuenta la cultura organizacional de cada escuela y no responden a las demandas de su entorno. Por



tanto, decir que el alumno es el centro de atención y que la educación es cada vez más democrática no tiene sentido si no se tiene en cuenta la cultura organizativa de cada escuela.



CAPÍTULO III

1. LOS PLANES Y PROGRAMAS DIRIGIDOS A LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE

El gobierno ecuatoriano ha prestado mucha atención a la formación del profesorado. En este sentido, en la actualidad hay cinco institutos pedagógicos interculturales bilingües acreditados por el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (Paronyan y Cuenca, 2018). Por ejemplo, la Universidad de Cuenca ha formado una alianza estratégica para el desarrollo del talento humano en el SEIB. La iniciativa de investigación está orientada a desarrollar investigadores de las naciones indígenas de Ecuador, cuyo objetivo principal del programa es brindar formación inicial docente a través de los Institutos Superiores Pedagógicos Interculturales Bilingües de la Amazonía. Una de las experiencias exitosas que ha precedido a este programa ha sido el Programa de Licenciatura en Educación Básica Intercultural Bilingüe, que tiene su sede en Puyo (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF, 2017).

Asimismo, el Centro de Investigaciones de la Educación Indígena-CIEI de la Universidad Católica es otro programa exitoso. La principal contribución fue la publicación de materiales educativos en lenguas indígenas (Paronyan y Cuenca, 2018).

También, la Universidad Andina ha desarrollado el proyecto Escuelas lectoras, que se está implementando en varias escuelas indígenas del país con el objetivo de diagnosticar y fomentar el uso de lenguas ancestrales. En cambio, la Universidad Politécnica Salesiana ofrece una Licenciatura en EIB, mientras que la Pontificia Universidad Católica del Ecuador



prepara un Programa de Interpretación y Traducción en Lenguas Indígenas a través de su Escuela de Lingüística (Haboud, 2019).

Por otro lado, se han realizado eventos científicos destinados a promover e intercambiar experiencias. Como el III Encuentro Internacional de la Red de Ibis Dinamarca, realizado en Puyo bajo el lema "La ciencia indígena en el currículo", fue uno de los aportes más significativos. Debido a que esta reunión sentó un precedente para discutir el conocimiento indígena. Tras este hecho, las investigaciones sobre el conocimiento de los pueblos indígenas han tenido como objetivo sistematizar la sabiduría, la ciencia y el conocimiento de los pueblos indígenas (UNICEF, 2017).

A escala mundial, también existen propuestas innovadoras destinadas a promover la interculturalidad y el interlingüismo entre las comunidades indígenas ecuatorianas y los grupos radicados en Estados Unidos. Asimismo, se han establecido redes con pueblos indígenas y universidades de todo el mundo desde Estados Unidos y Europa, particularmente España (Haboud, 2019).

2. ANÁLISIS DEL NUEVO MODELO DE GESTIÓN EDUCATIVA A LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE

La EIB exige respuestas a los problemas que surgen de la premisa de que los pueblos y naciones indígenas deben integrarse a la sociedad nacional abandonando su forma de vida, su lengua y su cultura para promover el desarrollo del país. Bajo este paradigma educativo dominante, la EIB es vista como un problema que debe ser abordado (Gaona, 2021).

En este aspecto, la implementación del NMGE propone a la EIB el respeto cultural, uso de la lengua materna, recuperación de la lengua materna y una educación que contribuya



a la preservación y fortalecimiento de las creencias culturales, garantizando al mismo tiempo el derecho de los pueblos indígenas a una educación de alta calidad en su propio idioma. Sin embargo, el NMGE permite encuentros con la propuesta de la EIB, para contestar a ello, se analizará la propuesta del sistema educativo nacional con relación a la diversidad de contextos culturales y lingüísticos, para lo cual se considera el diseño del currículo de Educación Básica, y su congruencia con la realidad social, la formación docente, la eficiencia técnica de los establecimientos educativos, y si los recursos didácticos mejoran los procesos de enseñanza aprendizaje de los estudiantes.

2.1. Inversión Económica

La Constitución actual establece que el gobierno es responsable de financiar la educación, haciéndola gratuita, abierta, democrática y obligatoria para todos los ciudadanos, a fin de asegurar su eficacia y eficiencia. Ante esto, el Estado ha destinado 195 millones de dólares en 2018 para fortalecer el sistema de EIB con el objetivo de mejorar su calidad. Se trata de un aumento del 22% con respecto a lo invertido en 2017 y un aumento del 78% desde 2016. Mejorando sustancialmente en cuanto a la inclusión de los sectores más marginados del país al sector educativo. Asimismo, se han distribuido 2.320 computadoras nuevas a los profesores de EIB. También se han invertido 3,5 millones de dólares en la creación y equipamiento de bibliotecas comunitarias y, 5,4 millones en equipos de educación infantil familiar comunitaria (Ministerio de Educación, 2018).

2.2. Docentes

De acuerdo a la LOEI, Art. 94 (2011), quienes deseen trabajar en instituciones educativas interculturales bilingües deben demostrar dominio del idioma local o nacional. No obstante, Yantalema y otras (2018) señalan que hay un déficit de profesores bilingües en

Jonnathan Daniel Astudillo Pañi



las escuelas del SEIB. Rodríguez (2015) afirma que esto se debe a que los docentes actuales tienen acceso a una oferta académica que no considera las lenguas indígenas, y la interculturalidad es una disciplina que está ausente en los planes de estudio de los futuros educadores.

2.3. Cobertura educativa e infraestructura

La descentralización de los servicios educativos conlleva a la ampliación de cobertura o universalización de la matrícula. Logrando establecer 1791 Unidades Interculturales Bilingües para el año 2017, lo cual representa el 10,6% de instituciones educativas a nivel nacional. De estas, 21 pertenecen a la categoría de Guardianas de la Lengua (Instituto Nacional de Evaluación, 2018). Pero, en 2011, el Ministerio de Educación implementó el Plan de Reordenamiento de la Oferta Educativa (PROE), que tenía como objetivo el cierre de centros educativos interculturales bilingües en zonas rurales con el fin de fusionarlos con las UEM (Yantalema et al., 2018). Resultando esto en desigualdades que obstaculizaron el bienestar educativo de los estudiantes, como lo evidencia un estudio realizado por Yantalema y otras (2018), que incluyó a 284 familias de 13 aldeas Kichwa y encontró que las percepciones de inseguridad aumentaron del 13% al 61% durante la transición del hogar a la escuela. Estas cifras reflejan la nueva realidad de los niños en las comunidades, ya que se ven obligados a recorrer mayores distancias debido a la falta de transporte o la presencia de tramos abandonados, en los que incluso se han presentado casos de abuso sexual. Incluso por la ubicación de las UEM, muchos estudiantes han tenido que trasladarse a una escuela hispanohablante, imposibilitando el acceso a una educación desde una cosmovisión propia de la EIB.



2.4. Currículo

El sistema de educación intercultural tiene la obligación de incluir los conocimientos de los pueblos y nacionalidades en el sistema educativo general (Pastrano et al, 2019). Pese a ello, el contenido curricular no incluye las cosmovisiones y conocimientos científicos de las diversas etnias del Ecuador. Aunque, los contenidos del currículo nacional actual están organizados en bloques, estos bloques no constituyen una integración de saberes ancestrales (Álvarez y Chasiquiza, 2012). Por ejemplo, en el tema de ecosistemas, se pudo haber incluido el ciclo agrícola de acuerdo con el calendario agro festivo o el aporte nutricional de los granos andinos. De igual modo, la planificación educativa actual y los temas curriculares se basan en un análisis superficial como actualizar el currículo, renombrar materias o establecer estándares de calidad que no se corresponden con la realidad del país (Álvarez y Chasiquiza, 2012). Dicho de otra manera, las reformas curriculares continúan sin agregar contenidos de las epistemologías de los pueblos indígenas de Ecuador o temas que aborden las nuevas necesidades de la sociedad y el medio ambiente, ya que solo actualizan contenidos de las asignaturas tradicionales (Delgado et al., 2018).

2.5. Recursos educativos

Los textos educativos con los que estudian los educandos conforman otro eslabón importante de la EIB. Sin embargo, Rodríguez (2015) menciona una brecha existente entre las realidades de los estudiantes, cuya vida se desarrolla en el campo, y los contenidos de los textos, que están orientados a la vida urbana y tienen fuertes influencias occidentales. Por tal motivo, la falta de representación y referencia a la diversidad étnica en libros e ilustraciones, así como la presencia casi nula de los pueblos indígenas frente a la omnipresencia de la



mestiza, contribuyen a reforzar las representaciones folclóricas de los demás y a ampliar la brecha entre los grupos culturales que componen el mapa étnico del Ecuador.

Esto se puede ver en los textos de historia, donde se continúan enseñando los contenidos a partir de la versión de los grupos de poder, quienes crearon héroes, historias y narrativas para legitimar su poder y, en consecuencia, considerarlos como los únicos que tienen o pueden producir conocimiento. Ante ello, se oculta las otras versiones de la historia que provienen de la vida de los pueblos indígenas en estos textos educativos, Como resultado, la escuela continúa perpetuando actitudes discriminatorias hacia los pueblos indígenas y los estudiantes no consideran otras interpretaciones de la historia, porque desarrollan una sola narrativa (Erreyes et al., 2017).

2.6. Salud y nutrición

Los efectos sobre la salud y la nutrición de los niños están ligados a problemas de movilidad y cambios de horario diario. Según Yantalema y otras (2018), en su investigación los encuestados afirman que la comida que distribuye el Ministerio de Educación son barras de granola o galletas y leche enriquecida, alimento que no tiene relación con su cultura alimenticia y a veces no es consumido por los estudiantes debido a su monotonía. Además, en determinados casos, esta alimentación genera problemas de salud, que repercuten directamente en la economía de la familia.

2.7. Evaluación

La evaluación se puede utilizar para orientar la educación hacia un mayor nivel de calidad demostrando cuáles son las necesidades más importantes que deben satisfacerse y demostrando coherencia entre el conocimiento y el desempeño (Fernández, 2017). Pero



Muyolema (2015) sostiene que los sistemas evaluativos, tanto para la educación básica como superior, son imperialistas y hostiles al carácter plurinacional, pluricultural y multilingüe de la sociedad ecuatoriana. En este sentido, los sistemas evaluativos son ajenos e inadecuados para las realidades de nuestra sociedad según lo que se plantea tanto en la LOEI como en el NMGE con especial énfasis a lo que se refiere a la realidad de la EIB ecuatoriana.

2.8. Participación de los pueblos y comunidades indígenas

Debido a la transformación de la DINEIB en una agencia dependiente del Ministerio de Educación, a los pueblos indígenas y las comunidades educativas se les negó la participación plena en el proceso educativo. A pesar de que los pueblos y nacionalidades indígenas al gestionar la EIB, representaba una forma de asegurar, fomentar y practicar los principios constitucionales de plurinacionalidad e interculturalidad en la implementación de los derechos colectivos en todos los ámbitos, basados no solo en la participación sino también en la autonomía, la toma de decisiones, y en la formulación de políticas públicas dirigidas a atender sus necesidades y expectativas (Muyolema, 2015).

Con relación a lo anotado anteriormente, se puede mencionar que: la EIB incide positivamente en la asistencia, promoción y reducción de la deserción y reincidencia de los estudiantes en las escuelas (Paronyan y Cuenca, 2018). Sin embargo, sigue existiendo diferencias entre las escuelas rurales y las ubicadas en áreas urbanas, que indican desventajas empezando desde sus estructuras físicas, así como la provisión de materiales como libros, textos, cartillas, y otras ayudas didácticas pertinentes y acordes a la diversidad cultural y lingüística presente en nuestro país. También existen otros factores desfavorables para la EIB, como se da en el campo curricular, ya que se establece lo que se debe aprender, cómo se debe aprender y a qué propósitos se debe llegar, todo esto desde la implementación de un



currículo único, es decir, una educación pensada, diseñada y dirigida por el Estado sin tomar en cuenta la voz de los pueblos y naciones indígenas (Muyolema, 2015). Como resultado, el gobierno ecuatoriano solo parece reconocer a la EIB, pero siempre dentro de la misma estructura inequitativa y asimétrica que los ha mantenido discriminados (González, 2011).



CONCLUSIONES

A partir de la revisión bibliográfica, se plantean las siguientes conclusiones:

La demanda de una EIB por parte de los movimientos indígenas en Ecuador jugó un papel significativo en la formación de la identidad indígena, ya que implicó la discusión pública de las diferencias culturales en igualdad de condiciones. En este contexto, los movimientos indígenas contribuyeron para que el Estado reconociera su derecho a proponer e implementar un modelo educativo alternativo al tradicional. Si bien ha existido un proceso de reconocimiento legal e institucional a la EIB en Ecuador a partir del reconocimiento de la lucha de los pueblos y naciones indígenas. El sistema educativo se rige por un solo currículo, y los materiales educativos son insuficientes e inoportunos, promoviendo el monolingüismo y la hegemonía cultural del sector dominante. Como resultado, el progreso de la EIB en Ecuador se ha medido más en términos formales que en la práctica.

La gestión de la EIB a través de la DINEIB representaba para los pueblos y naciones indígenas el derecho a tener una educación propia, basado en la autonomía, la toma de decisiones, y en la formulación de políticas públicas dirigidas a atender sus necesidades y expectativas. Sin embargo, la implementación de la LOEI estableció que la rectoría de la EIB pasará a manos del Estado, lo que provocó una disputa por la gestión de la EIB entre las intenciones del proyecto político de los pueblos indígenas, que abogan por la creación de un Estado plurinacional, y las intenciones del Estado, cuyo proyecto ha centralizado la toma de decisiones y ha establecido una gestión vertical y autoritaria, lo que ha representado una política regresiva en cuanto a lo alcanzado por los pueblos y nacionalidades indígenas. Esta disputa ha generado que al movimiento indígena se le siga invisibilizando como un sujeto político con propuestas alternativas y la capacidad para desafiar a la hegemonía educativa.



El NMGE plantea garantizar y asegurar el cumplimiento del derecho a la educación acorde a las realidades y necesidades de los pueblos indígenas, sin embargo, desde sus principios y propuestas teóricas-pedagógicas se alejan de los principios de la EIB, lo que repercute en una especie de colonización por medio de prácticas pedagógicas en función a la cultura hegemónica. En este sentido, el NMGE está incumpliendo el derecho constitucional de los pueblos indígenas a recibir una educación que preserve y mejore sus patrones culturales, idioma, cosmovisión e identidad nacional.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abarca, G. (2015). Educación intercultural bilingüe: educación y diversidad. *Apuntes Educación y Desarrollo Post 2015*, 9.
- Abram, M. (2004). Estado del arte de la educación bilingüe intercultural en América Latina. Washington, DC, 16.
- Acuerdo Ministerial 020- 12, en <https://www.gob.ec/regulaciones/acuerdo-ministerial-020-12#:~:text=Garantizar%20el%20acceso%20y%20calidad,ancestrales%20y%20g%C3%A9nero%20desde%20un>
- Álvarez, C., & Chasiquiza, L. M. (2012). Educación, currículo y modos de vida: referentes para la construcción del conocimiento en el contexto ecuatoriano. *Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*, (13), 270-293.
- Arellano, A. (2008). Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador: La propuesta educativa y su proceso. *Alteridad*, 3(1), 64-82.
- Boletín Informativo_01_Nuevo Modelo de Gestión Educativa, Quito, 2012
- Borrero, R. (2019). Procesos de gestión del talento humano en el sector educativo gerencial de Colombia. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 4(7), 293-307.
- Casassus, J. (2002). Problemas de la gestión educativa en América Latina: la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B. *Em Aberto*, 19(75).
- Cervantes, C. (2009). *Diccionario de términos clave de ELE*.



Comboni, S. (1996). La Educación intercultural bilingüe. Una perspectiva para el siglo XXI. Nueva sociedad, 146, 122-135.

Constituyente, A. (2008). Constitución del Ecuador. República del Ecuador. Quito, Ecuador.

Corbetta, S., Bonetti, C., Bustamante, F., y Vergara, A. (2018). Educación intercultural bilingüe y enfoque de interculturalidad en los sistemas educativos latinoamericanos: avances y desafíos. Recuperado de: <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/6134>

de Maestros, R., y de la Revolución Ciudadana, M. (2016). Propuesta de la comunidad educativa como insumo para el nuevo Plan Decenal de Educación 2016-2025.

Decreto Ejecutivo 1585, (2009), Registro Oficial Suplemento 539.

Decreto Ejecutivo 445, (2018), Registro Oficial Suplemento 301.

Delgado, R. C. (2009). Regulación del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe. Recuperado de: <https://www.cpccs.gob.ec/docs/normativaDocs/350859.pdf>

Desarrollo, C. N. (2021). Plan Nacional del Buen Vivir 2017-2021.

Ecuador, C. N. (2014). Código de la Niñez y Adolescencia. Quito: Congreso Nacional.

Ecuador, M. D. (2013). Subsecretaría de apoyo, seguimiento y regulación.

Ecuador, M. D. (2012). Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo. Quito: Semplades.

Ecuador, P. R. (2011) Ley Orgánica de Educación Intercultural.



Educación, M. D. (2013). Modelos del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB).

Educación, M. D. (2006). Plan Decenal de Educación del Ecuador 2006-2015.

Educación, M. D. (2010) Educación Intercultural Bilingüe. Recuperado de:
<https://educacion.gob.ec/educacion-intercultural-bilingue-princ/>

Educación, M. D. (2014). Guía General para el personal que ingresa por primera vez al Ministerio de Educación.

Educación, M. D. (2018). Educación Intercultural Bilingüe arroja un balance positivo. Recuperado de: <https://educacion.gob.ec/educacion-intercultural-bilingue-arroja-un-balance-positivo/>

Educación, M. D. (2019). Orientaciones pedagógicas para fortalecer la implementación del MOSEIB.

Enríquez, F. (2008). Organización territorial del sistema educativo a nivel local. Recuperado de: <https://biblio.flacsoandes.edu.ec/libros/digital/57105.pdf>

Erreyes, H., García, T., y Zurita, G. (2017). La realidad educativa ecuatoriana desde una perspectiva docente. *Revista iberoamericana de educación*, 75(2), 9-20.

Fajardo, D. (2011). Educación intercultural bilingüe en Latinoamérica: un breve estado de la cuestión. *LiminaR*, 9(2), 15-29.

Fernández, S. (2017). Evaluación y aprendizaje. MarcoELE. *Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (24).



- Gaona, Y. (2021). ¿El sistema nacional de educación intercultural responde al derecho a la educación de los Pueblos y Nacionalidades Runa?. Recuperado de: <https://inredh.org/el-sistema-nacional-de-educacion-intercultural-responde-al-derecho-a-la-educacion-de-los-pueblos-y-nacionalidades-runa/>
- González, T. (2010). Evaluación Inclusiva y Calidad Educativa: Concreciones Conceptuales y Metodológicas. *Revista Educação, Artes e Inclusão*, 1 (3), 19-29.
- González, T. (2011). Movimiento indígena y educación intercultural en Ecuador. Ediciones CLACSO, Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Haboud, M. (2019). Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador. Guayaquil: Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE).
- Krainer, A. (2010). IV. Propuestas y Perspectivas para Políticas Educativas en el Siglo XXI. Recuperado de: <https://biblio.flacsoandes.edu.ec/libros/digital/43863.pdf>
- Krainer, A., Aguirre, D., Guerra, M., y Meiser, 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.
- Leyton, E. (2019). Educación intercultural en el contexto Latinoamericano: Una mirada a la Etnomatemática. *Autoctonía: Revista de Ciencias Sociales e Historia*, 3(2), 244-267.
- López, L. (1997). La diversidad étnica, cultural y lingüística latinoamericana y los recursos humanos que la educación requiere. *Revista iberoamericana de educación*, 13(1), 47-98.



López, L., y Küper, W. (1999). La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas. *Revista Iberoamericana de educación*, 20, 17-85.

Merchán, S. (2016). Estado, educación y pueblos indígenas en los Andes ecuatorianos. *Alteridad*, 11(1), 221-230.

Ministerio de Educación Nacional-Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2008). VIII Congreso Latinoamericano de EIB, Buenos Aires, Fondo de Naciones Unidas.

Molano, A. (2016). La gestión educativa: Hacia la optimización de la formación docente en la educación superior en Colombia. Recuperado de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-89322016000100005

Montenegro, J. (2020). La educación intercultural bilingüe en Ecuador. ¿Continuidades coloniales?. *Contribuciones a las Ciencias Sociales*, (63), 20.

Morocho, M. (2010). La Comisión Ocasional de Educación de la Asamblea Nacional no recogió las observaciones de los pueblos y nacionalidades. *Red de Comunicadores Interculturales Bilingües del Ecuador*, 22.

Moya, R. (1990). Educación bilingüe en el Ecuador: retos y alternativas. *Indiana*, 11, 387-406.

Muyolema, A. (2015). La CONAIE en el ojo del huracán del correísmo. Recuperado de: https://kb.osu.edu/bitstream/handle/1811/69724/CLAS_AN_SP15_Muyolema_LaC ONAIE.pdf



- Paronyan, H., y Cuenca, M. (2018). Educación intercultural bilingüe en Ecuador: retos principales para su perfeccionamiento y sostenibilidad. *Transformación*, 14(3), 310-326.
- Pinos, J. (2020): “La educación intercultural bilingüe en Ecuador. ¿Continuidades coloniales?”, *Revista Contribuciones a las Ciencias Sociales*.
- PROEIB, A. (2001). Estudios sociolingüísticos y socioeducativos de las Tierras Bajas de Bolivia.
- Quintana, E., Inguillay, P., y Bonilla, R. (2019). La enseñanza y el aprendizaje de la Lengua Kichwa: incidencia en la inclusión de niños nativos en la escuela de Educación Básica “Mushuk Pakari”. *República del Ecuador (Ensayo)*. Roca. *Revista científico-educacional de la provincia Granma*, 15(3).
- Reinoso, J., y Ochoa, M. (2018). El nuevo modelo de gestión educativa y su impacto en las escuelas de educación básica del cantón Cañar, Ecuador. *Killkana sociales: Revista de Investigación Científica*, 2(4), 1-8.
- Rioja, U. N. (2018). La educación intercultural bilingüe: claves y aplicaciones en Ecuador. Recuperado de: <https://ecuador.unir.net/actualidad-unir/educacion-intercultural-bilingue/>
- Rodríguez, M. (2015). ¿Interculturalidad para todos? Políticas públicas y prácticas educativas en Ecuador. *Revista de recerca i formació en antropologia*, 20 (1), 110-148.



Rodríguez, M. (2018). Construir la interculturalidad. Políticas educativas, diversidad cultural y desigualdad en Ecuador. *Íconos. Revista de Ciencias Sociales*, (60), 217-236.

Serrudo, A., y René, A. (2010). La modalidad de educación intercultural bilingüe en el sistema educativo nacional.

SIL Perú (s.f.) ILV. Recuperado de: https://peru.sil.org/es/sobre_sil_peru

Terán, N. (2018). “Discursos y políticas de escolarización del bachillerato ecuatoriano frente al dilema de la igualdad educativa 2007-2014”. Documento de trabajo UASB-E.

Trapnell, L. (1984). Mucho más que una educación bilingüe. *Shupihui» (Iquitos)*, (30), 239-46.

Unamuno, V. (2015). Los hacedores de la EIB: un acercamiento a las políticas lingüístico-educativas relativas a la educación indígena desde las aulas bilingües del Chaco. Recuperado de: https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/69808/CONICET_Digital_Nro.ac452062-4cf2-4c84-924f-eb72f2c2b71e_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y

UNICEF. (2017). Licenciatura en educación intercultural bilingüe con énfasis en investigación de culturas amazónicas. Recuperado de: https://www.unicef.org/ecuador/licenciatura_en__educacion_intercultural.doc

Vélez, C. (2008). Trayectoria de la educación intercultural en Ecuador. *Revista Educación y Pedagogía*, (52), 103-112.

Villagómez, P., Giraldo, D. L., y Passailaigue, R. (2019). Generación de valor en la gestión educativa. Tendencias y estado actual en la REDEI, Ecuador. *Revista Espacios*, 40(9).



Yantalema, G., Yantalema, A., de La Torre, M., Castro Mayancela, M., y Pinguil, J. (2018).

Análisis del Impacto del Plan de Reordenamiento de la Oferta Educativa en 26 comunidades Kichwas de la Sierra y parte de la Amazonía ecuatoriana. Recuperado de: <http://8.242.217.84:8080/jspui/handle/123456789/33466>

Zuñiga, M. (2008). La educación intercultural bilingüe: El caso peruano. Lima: Foro

Latinoamericano de Políticas Educativas [FLAPE]. Recuperado de: https://indigenasdelperu.files.wordpress.com/2015/09/28_peru_eib-interculturalidad.pdf