



**UNAE**

# **UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN**

Carrera de:

## **Educación Intercultural Bilingüe**

Itinerario Académico en: Pedagogía de la Lengua Kichwa

Análisis de las políticas públicas sobre formación docente para la Educación Intercultural Bilingüe contemporánea (2007-2021): Una perspectiva desde actores

Trabajo de Integración Curricular  
previo a la obtención del título de  
Licenciado/a en Ciencias de la  
Educación Intercultural Bilingüe

Autor:

Johe Sebastian Solano Saldaña

CI: 0106412067

Tutor:

Luis Germán Flores Bonilla

CI: 1709432221

**Azogues - Ecuador**

**Septiembre, 2021**



## Resumen

En el Ecuador, a partir del 2007, con la elección de Rafael Correa como Presidente de la República, inicia una nueva situación política en el país. Uno de los temas que marcó la disputa entre el gobierno y actores del movimiento indígena, fue la Educación Intercultural Bilingüe. Esto se dio porque el Estado asumió el control y la regulación del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe. Conjuntamente con esta reestructuración, se implementaron políticas públicas sobre la formación docente para la Educación Intercultural Bilingüe. Por esta razón, este trabajo de investigación tiene por objetivo principal analizar cómo las políticas públicas implementadas desde 2007 hasta 2021, movilizaron y generaron estrategias de diferentes actores frente a las políticas de formación de docentes para el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe -SEIB-. La metodología utilizada parte del paradigma socio crítico, con la aplicación de un enfoque cualitativo interpretativo y la aplicación de técnicas como el análisis documental y la entrevista semiestructurada. Los resultados encontrados evidencian que las políticas sobre formación docente se concretan principalmente, en la creación de la Universidad Nacional de Educación con la oferta de una carrera de pregrado en Educación Intercultural Bilingüe. El principal reto para desarrollar una política sobre formación docente para la EIB es la situación geográfica y la falta de asignación presupuestaria por parte del Estado ecuatoriano para mejorar la cobertura de la oferta académica. Finalmente, a manera de conclusión, se puede ~~establecer~~ afirmar que aún existe la formulación de normativas o mecanismos para articular la formación docente en territorio y con diferentes instituciones académicas y del Estado.

**Palabras claves:** política pública, política educativa, formación docente, Educación Intercultural Bilingüe, actores del sistema educativo

## **Abstract**

In Ecuador from 2007 with the election of Rafael Correa as president of the republic, a new political situation begins in the country. One of the issues that marked the dispute between the government and actors of the indigenous movement was Intercultural Bilingual Education. This occurred because through the implementation of public policies, the State assumed control and regulation of the Intercultural Bilingual Education System. Together with this restructuring, public policies were implemented on teacher training for Intercultural Bilingual Education. For this reason, the main objective of this research work is to analyze how the public policies implemented from 2007 to 2021 mobilized and generated strategies of different actors regarding the teacher training strategy for the SEIB. The methodology used starts from the socio-critical paradigm, with the application of a qualitative approach and the application of techniques such as documentary analysis and the semi-structured interview. The results found show that the policies on teacher training mainly land in the creation of the National University of Education with the offer of an undergraduate degree in Intercultural Bilingual Education. The main challenge to develop a policy on teacher training for the EIB is the geographical situation and the lack of budget allocation by the State to improve the coverage of the academic offer. Finally, as a conclusion, it can be established that there is still the formulation of regulations or mechanisms to articulate teacher training in the territory and with different academic institutions and the State.

**Keywords:** public policy, educational policy, teacher training, Intercultural Bilingual Education, actors of the educational system



**UNIVERSIDAD  
NACIONAL DE  
EDUCACIÓN**

### **Dedicatoria**

A las y los docentes del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe, que sus necesidades formativas sean atendidas desde la política pública.

Para Adrian.



**UNIVERSIDAD  
NACIONAL DE  
EDUCACIÓN**

### **Agradecimientos**

A mi familia de la UNAE: hoy todos dispersos  
en distintos lugares del país.

A quienes participaron voluntariamente  
en este trabajo de investigación.

A Germán Flores por guiar este  
proceso de investigación.

A Alexander Mansutti, Katherine Vásquez,  
Luis D'aubeterre, Silverio González  
y María Fernanda Acosta

Con mención especial a Diego Apolo.

## Índice del Trabajo

Contenido	
INTRODUCCIÓN.....	9
Capítulo 1: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	10
1.1. Preguntas de investigación.....	10
1.2. Objetivos.....	11
1.2.1. Objetivo General.....	11
1.2.2. Objetivos Específicos .....	11
1.3. Justificación .....	11
1.4. Situaciones y Hechos Históricos de la EIB en Ecuador (1940-2007) .....	12
1.4.1. Escuelas prediales y escuelas clandestinas (1940).....	13
1.4.2. El Instituto Lingüístico de Verano (1952) .....	14
1.4.3. Misión Andina del Ecuador (1956) .....	14
1.4.4. Escuelas Radiofónicas Populares del Ecuador (1964).....	15
1.4.5. Fundación <i>Runacunapac Yachana Huasi</i> (1970) .....	16
1.4.6. Sistema de Educación Radiofónico Bicultural <i>Shuar Achuar</i> (1972).....	16
1.4.7. Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi (1974) .....	17
1.4.8. Alfabetización en <i>kichwa</i> y el Centro de Investigaciones para la Educación Indígena- CIEI- (1978).....	19
1.4.9. Fortalecimiento de las Organizaciones Indígenas (1980) .....	20
1.4.10. Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural (1984) .....	21
1.4.11. La Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (1988) .....	22
1.4.12. Ley 150 para la Educación (1992) .....	22
1.4.13. Currículo para la Educación Intercultural Bilingüe (1992).....	23
1.4.14. El Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (1993).....	24
1.4.15. Programa Educación Intercultural Bilingüe en la Amazonía -EIBAMAZ- (2005-2012).....	24
1.5. Organización indígena y reformas constitucionales.....	25
1.5.1. Conformación de la CONAIE (1986) .....	25
1.5.2. La Constituyente de 1998 .....	26



1.5.3.	La Constitución de Montecristi (2008) .....	27
Capítulo 2. MARCO CONCEPTUAL .....		28
2.1.	Antecedentes .....	28
2.2.	El Estado ecuatoriano, el movimiento indígena y los actores educativos.....	30
2.2.1.	El Estado .....	30
2.2.2.	El movimiento indígena en el Ecuador (actores colectivos) .....	31
2.2.3.	Los actores educativos .....	32
2.3.	La política pública.....	33
2.3.1.	Gobernanza.....	34
2.3.2.	El neoinstitucionalismo .....	35
2.3.3.	Tipos de política pública .....	37
2.3.4.	El ciclo de las políticas públicas .....	38
2.4.	Política Educativa .....	40
2.4.1.	Política Educativa y Educación Intercultural Bilingüe.....	41
2.4.2.	Los Institutos Superiores Pedagógicos .....	42
2.4.3.	Políticas educativas para la formación docente .....	42
2.5.	La formación docente .....	44
2.5.1.	La capacitación como un elemento para complementar la formación.....	45
2.5.2.	El perfil que se requiere para ser docente de EIB .....	46
CAPITULO 3: METODOLOGÍA.....		47
3.1.	Técnicas e instrumentos de investigación.....	48
3.1.1.	El análisis documental y bibliográfico .....	48
3.1.2.	Entrevista semiestructurada .....	49
3.2.	Participantes de la Investigación .....	50
3.3.	Análisis de resultados .....	50
3.3.1.	Organización y reestructuración del SEIB. ....	54
3.3.2.	Políticas públicas para la formación docente frente a los nuevos desafíos del SEIB	60
3.3.3.	Perspectivas sobre la formación docente para la EIB.....	64
3.3.4.	Relación entre el Estado y la EIB.....	66
3.3.5.	Perfil docente requerido para la EIB .....	69



3.3.6.	Realidad de la formación de docentes en territorio EIB frente a la normativa del Estado	71
3.3.7.	Retos de la política pública para la formación de docentes .....	74
3.3.8.	Oportunidades para mejorar la política pública en formación docentes desde el contexto	77
Capítulo 4:	CONCLUSIONES.....	79
REFERENCIAS	.....	81
ANEXOS	.....	90



## INTRODUCCIÓN

La política pública sobre formación de docentes para la Educación Intercultural Bilingüe en Ecuador, fue casi inexistente hasta el año 2008. Desde esta fecha y con el cambio Constitucional planteado en la Carta Magna de Montecristi (2008), se establecieron disposiciones que colocaban a la formación docente como un aspecto necesario de fortalecer en Ecuador. De igual forma, desde este año se plantea la articulación del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe al Ministerio de Educación para su regulación y control. Estos planteamientos generaron ciertos conflictos entre el movimiento indígena y el Estado, sin embargo, con la expedición de la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) en el año 2011, este hecho se concretó.

Particularmente, la LOEI también consolidó nuevas políticas sobre la formación de docentes. Con la creación de la Universidad Nacional de Educación en el año 2015, se ofrece la carrera de Educación Intercultural Bilingüe, lo cual se convierte en un hecho importante para la formación de docentes en esta área específica. Además, desde el 2007 hasta el 2021 han surgido cambios estructurales para el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe: esto ha obligado a generar nuevas políticas de capacitación para los docentes del territorio, así como también programas de profesionalización docente.

Por estas razones, el objetivo de este trabajo es analizar de qué manera las políticas públicas implementadas desde 2007 hasta 2021 en Ecuador, movilizaron y generaron estrategias de los actores sociales-educativos frente a la estrategia de formación de docentes para el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe. Con este trabajo se presenta un análisis general de las políticas públicas para la formación docente implementadas. Así como también, una visión de las estrategias generadas por los diferentes actores de la Educación Intercultural Bilingüe, para lograr un balance entre el desarrollo de estas políticas, el rol del Estado en este proceso y la movilización de estrategias por parte de los actores educativos.

Para lograr este objetivo se utilizó una metodología con enfoque cualitativo: se realizó un análisis documental de la Constitución de la República del Ecuador (2008), la LOEI (2011), Planes Nacionales de Desarrollo (2007-2010, 2009-2013, 2013-2017, 2017-2021), Acuerdos Ministeriales (2012, 2013, 2014, 2017) y Decretos Ejecutivos (2009, 2010, 2018), para identificar las políticas públicas sobre formación docente implementadas en el

periodo de 2007-2021. Además, se aplicaron entrevistas semiestructuradas a actores políticos del Estado, actores del movimiento indígenas y actores educativos para conocer cuál es su posicionamiento frente a la normativa del Estado y cuáles son los retos y oportunidades que presenta el desarrollo de una política sobre formación de docentes en Educación Intercultural Bilingüe en el territorio.

## **Capítulo 1: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

De acuerdo a las políticas públicas que se planificaron, formularon e implementaron en los diez años del gobierno del Presidente Rafael Correa durante la llamada Revolución Ciudadana y, luego, durante los cuatro años del gobierno de Lenin Moreno, se evidenció una reestructuración en el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe. De tal manera, que el Estado ecuatoriano, al asumir la EIB desde el Ministerio de Educación, generó cambios en la normativa de los diferentes niveles políticos, administrativos y pedagógicos. Uno de los principales cambios fue que todo el sistema educativo se convirtió en intercultural y es bilingüe en territorios donde los pueblos y nacionalidades tienen su propia lengua.

También, se dieron reformas en el MOSEIB y en los currículos, lo que obligó a los diferentes actores educativos a acoplarse a nuevos lineamientos para ejercer su práctica de acuerdo a la nueva normativa. Estos cambios, generaron molestias e inconformidades entre diferentes actores del movimiento indígena y del Estado, debido a la falta de recursos para adecuarse a estas nuevas políticas y a la normativa estipulada. Los cambios que se evidencian en la actualidad han exigido un nuevo proceso de formación para los docentes que aspiren a laborar en este sistema educativo, pero también para los que ya forman parte del mismo.

Por eso, resulta necesario realizar un análisis sobre la implementación de las políticas públicas para la formación docente en EIB y cómo éstas han contribuido al desarrollo e implementación del SEIB. Así mismo, es necesario conocer las propuestas de políticas que han impulsado los actores del movimiento indígena para acompañar las políticas del Estado, desde diferentes territorios y organizaciones.

### **1.1. Preguntas de investigación**

Las preguntas de investigación que ha guiado este Trabajo de Integración Curricular son:



¿Cuáles son las políticas públicas para la formación docente en Educación Intercultural Bilingüe que se formularon e implementaron a nivel del Estado ecuatoriano?

¿Cuáles fueron las acciones y estrategias de formación docente implementadas en el territorio por diferentes actores indígenas frente a las intenciones del Estado durante el periodo 2007-2021?

## **1.2. Objetivos**

### **1.2.1. Objetivo General**

Analizar las políticas públicas implementadas desde 2007 hasta 2021 en Ecuador y su influencia en la movilización y generación de estrategias de los actores sociales-educativos para la formación de docentes del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe.

### **1.2.2. Objetivos Específicos**

- Analizar las políticas públicas de formación docente para la EIB formuladas en Ecuador entre el año 2007 y 2021.
- Analizar políticas particulares (no estatales) de formación docente de los principales actores educativos para enfrentar o acompañar las políticas públicas definidas e implementadas.
- Establecer el posicionamiento de cada uno de los actores educativos en la Educación Intercultural Bilingüe frente a los objetivos y la normativa implementada por el Estado sobre la formación docente.
- Determinar los retos y oportunidades que presenta la política pública en contextos de EIB para el desarrollo de una política de formación docente.
- Hacer un balance de los aspectos identificados por los actores sociales, funcionarios del Estado incluidos, sobre el logro de los objetivos de la formación docente en la EIB, implementada por el Estado y otros actores educativos.

## **1.3. Justificación**

El sistema educativo ha sido considerado como un instrumento para responder a los procesos globalizadores, a través del poder que ejerce el Estado sobre el mismo, para desarrollar nuevas competencias y conocimientos en la sociedad (Avendaño y Guacaneme, 2016). En el caso del Ecuador, el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe está normado

y controlado por el Estado desde la última década, por lo que resulta necesario identificar y analizar las políticas públicas que se formularon para la formación de docentes, frente a los nuevos cambios y reformas del sistema educativo.

Delors (1996) plantea que los sistemas educativos deben responder a las diferentes necesidades de la sociedad y, sobre todo, respetar la diversidad cultural que en ella se encuentra. Además, la Organización Internacional del Trabajo -OIT- (2015), en el Convenio 169, en su Artículo 27, señala que para el ámbito de la educación de los pueblos y nacionalidades se debe respetar la diferencia cultural, por lo que los gobiernos deben asegurar la formación de estas personas bajo sus propios modelos educativos. Por esta razón, es muy importante identificar cómo se han planteado las políticas de formación docente para la EIB y analizar cómo se han ido estructurando frente a estas demandas.

Desde hace una década, Ecuador, el Estado ecuatoriano asumió el control del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (SEIB), planteando nuevas propuestas y realizando varias reestructuraciones en sus modelos y currículos educativos. Esto condujo a una coyuntura problemática entre sus actores políticos, sociales y educativos, debido a la falta de formación docente para asumir estos nuevos retos y oportunidades en la normativa. Por esta razón, resulta necesario establecer el posicionamiento de estos actores frente a la normativa impuesta por el Estado, así como también, analizar y comprender sus argumentos y propuestas para el desarrollo de una política pública consistente y durable para la formación docente en el contexto de la EIB.

Por otra parte, este trabajo de análisis general de las políticas públicas para la formación docente implementadas por el Estado ecuatoriano en el periodo 2007-2021, y de las estrategias generadas por diferentes actores socio-políticos, permitirá a la Universidad Nacional de Educación disponer de un balance histórico analítico sobre los objetivos, logros y retos planteados para la formación docente en la EIB.

#### **1.4. Situaciones y Hechos Históricos de la EIB en Ecuador (1940-2007)**

Para abordar las diferentes temáticas que definen esta investigación es necesario comprender, en un inicio, los orígenes y las raíces de la Educación Intercultural Bilingüe -EIB- en Ecuador, debido a que, a través de los años, se ha consolidado como un sistema alternativo de educación, concebido principalmente para los pueblos y nacionalidades indígenas del Ecuador. Este proceso de consolidación ha involucrado la participación y movilización de diferentes actores individuales y colectivos, así como también de factores

sociales y decisiones políticas que encaminaron la reivindicación del derecho a la educación de las y los indígenas.

#### **1.4.1. Escuelas prediales y escuelas clandestinas (1940)**

El sistema educativo en el Ecuador de inicios del siglo XX excluía por completo a los indígenas, a pesar de que las políticas de la época incluían como un deber del hacendado, enviar a la escuela predial a las niñas y niños que vivían en sus tierras y que, en su mayoría, eran indígenas (González, 2015). A pesar de eso, el hacendado hacía caso omiso y se negaba a enviarlos a la escuela y, cuando lo hacía, el trato no era bueno debido a que la educación en la escuela predial era únicamente en castellano e incluía modelos occidentales (Rodas, 1998). Además, “los maestros eran los mestizos y los indígenas no ejercían roles “valorados socialmente” como era el ser profesores, pues simplemente no estaban “destinados” para hacerlo” (González, 2015, p.85).

Entonces, el sistema educativo tiene el rol de unificar la sociedad tanto en aspectos lingüísticos como culturales. Los únicos que podían ejercer el rol docente eran las personas mestizas, desconociendo por completo la riqueza cultural que un docente indígena pueda tener para contribuir a en la educación. Frente a esto, Dolores Cacuango, en los años 40, impulsaría las escuelas indígenas de Cayambe que, en sus inicios, fueron clandestinas, debido a que el Estado ecuatoriano sabía de su existencia, pero las prohibía y no las reconocía. En estas escuelas se enseñaba en lengua *kichwa*, lo que permitía un relacionamiento cultural armónico entre maestros y estudiantes, incluso el castellano se lo enseñaba a través del *kichwa*, incluyendo aspectos propios del contexto y la cultura local comunitaria (Moya, 1990; Rodas, 2007; Krainer, 2010; González, 2015).

Además, la organización colectiva indígena en Cayambe permitiría legalizar la Federación Ecuatoriana de Indios, FEI, una organización que lucharía por las reivindicaciones de población indígena víctima de la hacienda. En este proceso reivindicativo la educación se estableció como una prioridad para la población, por lo que se iniciaron también procesos de alfabetización *kichwa*-castellano autogestionados (Moya, 1990). En esta construcción de una educación diferente, el docente indígena tomó una posición importante al formar a estudiantes de distintos niveles educativos. Posteriormente, aspectos políticos se involucrarían en este proceso y “con la Junta Militar en 1963 dejó de funcionar la última escuela indígena de Cayambe” (Krainer, 2010, p.38).



#### **1.4.2. El Instituto Lingüístico de Verano (1952)**

El siguiente punto que se toma de referencia, data del año 1952, cuando el Estado, bajo el mandato del Presidente de la República Velasco Ibarra, autorizó al Instituto Lingüístico de Verano -ILV- realizar estudios sobre las lenguas indígenas del país, principalmente de la región Amazónica. Lastimosamente, este instituto tenía como finalidad, evangelizar a las comunidades indígenas a través de misioneros lingüistas que estudiaban a profundidad las lenguas vernáculas para luego traducir sus libros tanto al inglés como al castellano y lenguas indígenas. Además, el resto de sus investigaciones tenían acceso restringido (Krainer, 1996; Rodríguez, 2011). Este programa fue llamado de “Educación Bilingüe Intercultural”, debido a que una de sus funciones era la creación de material educativo en lenguas vernáculas, pero este material tenía siempre un enfoque religioso evangelizador (Flores, 2016).

Este programa se dio por finalizado en el gobierno de Jaime Roldós, en 1981, y se trató de implementar nuevamente con el gobierno de Febres Cordero, en 1984; pero las organizaciones indígenas mostraron un rechazo contundente a este programa (Krainer, 1996). En este proceso se evidencia el involucramiento de actores e instituciones privados, como el Instituto Lingüístico de Verano, que buscaban desarrollar nuevos procesos de educación bilingüe precautelando sus intereses. Al tener el respaldo del Estado ecuatoriano, estos actores introdujeron cambios culturales, económicos y sociales dentro de las comunidades. El involucramiento del ILV comenzó a tener fuertes repercusiones en las relaciones entre comunidades.

#### **1.4.3. Misión Andina del Ecuador (1956)**

En el año 1956, durante el mandato del Presidente ecuatoriano, Camilo Ponce Enríquez, entró en funcionamiento la Misión Andina del Ecuador -MAE- conformada por organismos internacionales como la Organización Internacional del Trabajo -OIT- y varios Ministerios del Estado, con el fin de implementar políticas públicas que promovieran la integración de las comunidades indígenas al modelo estatal, para impulsar el desarrollo productivo y capitalista del país (Prieto y Páez, 2017). Entre sus principales políticas públicas, la educación se consideraba como un factor clave de desarrollo, por eso, al introducirse en las comunidades, la Misión Andina del Ecuador implementaba programas de alfabetización en diferentes escuelas, con el fin de inducir la cultura y valores occidentales modernos positivistas del desarrollo económico productivo, a toda su población indígena (Clavijo, 2011).

La vía para llegar a las comunidades indígenas era a través de su lengua propia, por lo que algunos materiales educativos que se produjeron tenían esa pertinencia lingüística del contexto (Krainer, 1996). Sin embargo, “la escuela se convirtió en una institución de aculturación, en un medio para llevar la modernidad a las comunidades indígenas” (Krainer, 1990, como se citó en Clavijo, 2011, p.54). Esta desproporción llevó a generar rechazo por las comunidades a los diferentes proyectos que planteaba la Misión Andina del Ecuador. Este proceso de concertación desarrollista por parte del Estado ecuatoriano y de los organismos internacionales fracasó con el tiempo.

#### **1.4.4. Escuelas Radiofónicas Populares del Ecuador (1964)**

En 1964, nacen las Escuelas Radiofónicas Populares del Ecuador por iniciativa de Monseñor Leónidas Proaño, en la provincia de Chimborazo. A través de programas radiales iniciaron los procesos de alfabetización de adultos utilizando la lengua *kichwa* y el castellano. Además, estos programas difundían contenidos relacionados a la liberación de los pueblos, la concientización del ser humano y también, programas de evangelización (Inuca, 2017). Al ser el único medio de comunicación con el que contaban las poblaciones indígenas en las comunidades, las Escuelas Radiofónicas Populares del Ecuador se convirtieron en espacios públicos para exponer los reclamos y abusos que aquellas sufrían por parte de familias dominantes (Ávalos, 2017). Así es como dichas escuelas promovían e iniciaban procesos de organización comunitaria, local y nacional, buscando la unidad y fortaleza de los pueblos indígenas para reivindicar sus derechos.

Ávalos (2017) afirma que un elemento de comunicación importante que se dio a través de las ERPE, fue el periódico Jatari, un medio de comunicación escrito en lengua *kichwa*. Este medio escrito permitía a la población indígena fortalecer la comunicación escrita y en su propia lengua, además de exponer los problemas que acontecían en las comunidades. Estos procesos de organización indígena permitieron fortalecer su identidad cultural, para posteriormente reclamar y exigir a los gobiernos de turno sus derechos y el debido cumplimiento de las leyes y normas que estaban vigentes. El modelo pedagógico desarrollado en las Escuelas Radiofónicas Populares del Ecuador tiene una estrecha relación con la pedagogía de la liberación de Paulo Freire. De esta forma, se fue consolidando un reclamo nacional por una educación intercultural bilingüe que respete los saberes y las lenguas de los pueblos amerindios del Ecuador.



#### **1.4.5. Fundación *Runacunapac Yachana Huasi* (1970)**

En 1970, en Simiatug –Guaranda-, nace la Fundación *Runacunapac Yachana Huasi* “interesada en la formación de los educadores comunitarios, llamados *Yachaicamayuc*; y en la elaboración de planes y programas y materiales para la educación primaria bilingüe” (Krainer, 1996, p.44). Al respecto, Torres (1985) plantea que las escuelas bilingües promovidas por esta Fundación, se formaron en diferentes recintos teniendo como lengua oficial el *kichwa*, logrando independizarse de las escuelas fiscales de la época para y ser reconocidas por el Ministerio de Educación. Posteriormente, esta misma Fundación, creó el Instituto de Capacitación “*Shimi Atuc Jatun Capari*”, con la dirección y el control por parte de las organizaciones indígenas. Este proceso sirvió para que el resto de organizaciones impulsara los programas de formación y capacitación de indígenas, tanto para docentes como para otras profesiones.

Este reconocimiento de estas escuelas y la apertura del Estado para ampliar la cobertura educativa se dió debido a la modernización del Estado ecuatoriano, planteada desde los años 50 en el periodo de gobierno del Presidente Galo Plaza. Este concepto tomaría fuerza y se consolidaría en el período del Gobierno de la Dictadura desde 1972 hasta 1979. Durante estos años se consideró a la educación como una vía para el desarrollo, además se buscó la “modernización” de la sociedad y de la economía, por lo que en los años de la dictadura se implementaron políticas educativas basadas en la industrialización, que buscarían ampliar la cobertura del acceso a la educación para un mejor desarrollo (Arcos, 2008). En este intento de “modernización” de la sociedad se buscaba ampliar la cobertura de la educación primaria, especialmente en zonas rurales.

#### **1.4.6. Sistema de Educación Radiofónico Bicultural *Shuar Achuar* (1972)**

En el año de 1972, se implementó el Sistema de Educación Radiofónico Bicultural *Shuar Achuar* (SERBISH), para los territorios de la Amazonía, por la organización indígena *Shuar* y la Misión Salesiana, a través de convenios con el Estado (Martínez, 2007). Este programa estuvo enfocado en resolver las principales necesidades del pueblo Shuar con un enfoque social, político y cultural, de acuerdo a la realidad que vivían las comunidades de la Amazonía. Su estructura contaba con telemaestros, teleauxiliares y textos en lengua shuar y castellano que desarrollaban los procesos de enseñanza aprendizaje en las con niñas y los niños indígenas (Mashinkish, 2012).



En el caso de las comunidades *Achuar*, Ujukam (1997) considera que existieron aspectos negativos en este proceso de educación, ya que las comunidades *Achuar* no contaban con docentes de la propia nacionalidad. Los maestros eran de la nacionalidad *Shuar* y querían imponer su dialecto sin considerar el *Achuar*, a pesar de tener las mismas raíces lingüísticas. Frente a esta última situación, se evidencia un aspecto fundamental para la Educación Intercultural Bilingüe, que es la formación de docentes de las propias nacionalidades, que conozcan la lengua ancestral para desarrollar los procesos educativos con las y los estudiantes. Estas confrontaciones por los aspectos lingüísticos y culturales fueron desatendidas por los actores que llevaban a cabo las políticas públicas para la formación docente.

#### **1.4.7. Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi (1974)**

Para el año de 1974, ya se había expedido la Ley de la Reforma Agraria que permitía a los grupos indígenas y campesinos, especialmente de la Sierra, recuperar la propiedad de sus tierras; pero con el regreso de la dictadura, el contexto político generó una fuerte oposición a la expedición de un reglamento y aplicación de esta ley, particularmente por parte de los grupos de poder conformados por terratenientes y hacendados (Maldonado, 1980). Este regreso de la dictadura permitió una mayor organización por parte de los grupos indígenas de la Sierra, quienes lucharon por las tierras y por terminar con el sistema de explotación impuesto por la hacienda y los terratenientes (Poaquiza, 2013).

En Cotopaxi surgiría el Movimiento Indígena de Cotopaxi, denominado así en la época, actualmente llamado Movimiento Indígena y Campesino de Cotopaxi, que lucharía por la tierra y por la educación, debido a la necesidad de ganar espacios territoriales para construir sus escuelas y a su vez aprender a leer y escribir (Poaquiza, 2013). Esta necesidad de saber leer y escribir se da, justamente, porque los dirigentes del movimiento necesitaban iniciar los registros de sus tierras, leer documentos administrativos y tener conocimiento de la normativa legal vigente. Por esa razón, Poaquiza (2013) afirma que surgió el Proyecto Quilotoa, enfocado en la alfabetización de los habitantes de las parroquias que se encuentran en las faldas del volcán Quilotoa.

Este proyecto fue apoyado por los párrocos salesianos, pero era rechazado por parte de los docentes hispanos, quienes manifestaban su inconformidad por la educación indígena, igualmente se oponía el sistema político de la dictadura, manifestando que brindar



educación a los indígenas descomponía el orden social ya era considerada como un factor que promovía el comunismo (Poaquiza, 2013).

Poaquiza (2013) manifiesta que este proyecto no contaba con docentes preparados por lo que, al inicio participaron docentes italianos voluntarios y luego, jóvenes que terminaban la educación primaria en escuelas hispanas. Es así como se inició la conformación del Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi, las cuales fueron reguladas por las propias comunidades y que tenían el control sobre el proyecto educativo, así como también de los docentes que se incorporaban a este sistema escolar (Granda, 2016).

Según Granda (2016), el Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi estaba planteado para educar a las comunidades en su propia lengua, ~~que era~~ el *kichwa*, y revalorizando su cultura. Este proceso de formación, inicialmente duraba cuatro años de estudio y el proceso formativo era a través de cartillas pedagógicas. Además, el SEIC estuvo basado en la pedagogía de la liberación y articulado con actividades productivas, artesanales ~~y al~~ para el desarrollo integral de la persona (Manangón, 2015). Este sistema fue institucionalizado en el año de 1989, a través de la Dirección Provincial de Educación Intercultural Bilingüe-Cotopaxi, lo que permitió que los docentes comunitarios pudieran finalizar la secundaria e ingresar a programas de formación docente en el Instituto Quilloac, la Universidad Politécnica Salesiana y la Universidad Técnica de Ambato (Poaquiza, 2013; Granda, 2016). El año de 1999, esta experiencia se consolidó como Sistema de Educación Experimental Intercultural de Cotopaxi, ya que agrupaba un colegio denominado *Jatari Unancho* y varios *Huahuacunapac* -centros de educación infantil y básica- distribuidos en diversas parroquias (Manangón, 2015).

Este fue uno de los sistemas que se articuló progresivamente y denotó una gran organización de sus actores, para establecer a la educación como prioridad en sus comunidades, parroquias y cantones de la provincia de Cotopaxi. Por esa razón, es un referente importante que permite comprender la importancia de la interacción socio-política entre los diversos actores participantes y, además, el rol clave de los docentes comunitarios en este proceso educativo, a pesar de contar solamente con formación primaria. Este proceso de institucionalización fue importante porque les permitió obtener nuevos conocimientos para su formación docente que, posteriormente se vio reflejado en su trabajo educativo con las diferentes comunidades.



#### **1.4.8. Alfabetización en *kichwa* y el Centro de Investigaciones para la Educación Indígena- CIEI- (1978)**

Debido a los altos índices de analfabetismo en zonas rurales del Ecuador y los problemas de las comunidades indígenas con los terratenientes, existió la necesidad de plantear soluciones que disminuyeran estos problemas (Arcos, 2008). Esto llevó a plantear una política educativa que pudiera reducir el analfabetismo, por eso, en 1978, surgió un convenio entre la Pontificia Universidad Católica del Ecuador -PUCE- y el Ministerio de Educación y Cultura -MEC- para “implementar la fase experimental de alfabetización bilingüe quichua-castellano teniendo la posibilidad de estudiar el quichua en la universidad” (Krainer, 1996, p.45). Durante su campaña política presidencial (1978-1979), el entonces candidato, Jaime Roldós Aguilera, planteó un programa de alfabetización, compromiso que cumpliría una vez en la Presidencia de la República, concretándose en el convenio con la PUCE y con la creación del Centro de Investigaciones para la Educación Indígena -CIEI-.

Posteriormente, en 1979, Ecuador retornó al camino democrático tras elegir a Jaime Roldós y Osvaldo Hurtado como Presidente y Vicepresidente de la República, respectivamente. Uno de los aspectos que llamó la atención en el primer discurso presidencial fue su intervención de unos minutos en *kichwa*, en los que el mismo Presidente afirmó que la voz de la población indígena tenía que estar presente en ese nuevo periodo republicano para el Ecuador (Archivo Jaime Roldós Aguilera, 2013). Este mensaje fue elaborado en el programa de alfabetización liderado por la PUCE y su mensaje incluía a todas y todos los habitantes del Ecuador, refiriéndose específicamente a las diferentes etnias, pueblos y nacionalidades. Además, se refirió a la inclusión de todas y todos para superar las barreras de la pobreza y alcanzar la libertad del pueblo.

Como una de las muestras claras y relevantes para dar cumplimiento a ese discurso y al plan de trabajo del gobierno, en el año de 1980 se implementó el Programa Nacional de Alfabetización en *Kichwa*, a cargo del Centro de Investigaciones para la Educación Indígena -CIEI- y se entregó la gestión del mismo, mediante convenio, a la PUCE (Krainer, 1996). Este programa se implementó en las regiones Sierra y Amazonía bajo el Modelo Educativo “MACAC” y estuvo conformado por tres fases: alfabetización, post alfabetización e inserción a la educación infantil o primaria (Yáñez et al., 1982). Al respecto, Haboud (2019) indica que el dicho programa se implementó en 900 centros educativos de 11 provincias del Ecuador y se caracterizó por utilizar la lengua *kichwa* como lengua principal de enseñanza en los

procesos educativos y al castellano como segunda lengua. De acuerdo con Yáñez et ál. (1982) este programa revalorizaba y recuperaba las culturas ancestrales porque:

plantea la integración de la educación en la vida cotidiana y el reconocimiento de sus problemas y de las posibilidades potenciales y reales de la comunidad para permitir a la población su participación efectiva en sus propias propuestas de desarrollo de beneficio tanto para tales grupos como para el país, fundamentándose en la revalorización de sus componentes socio-culturales, lengua, formas organizativas, valores éticos, pedagógicos, mentales, etc. (p.20-21).

También, en este programa se creó material para la enseñanza de la lengua kichwa, que armonizaba con la realidad de las comunidades indígenas, sus elementos culturales y los relacionaba con las diferentes problemáticas de la sociedad. De igual forma, se capacitó a varios lingüistas para continuar con los procesos educativos (Haboud, 2019). Además, en 1980 se crearon Institutos Normales Bilingües para la formación de docentes, pero conservaban las mallas curriculares en castellano y dedicaban poco tiempo a la enseñanza del *kichwa* (Valiente y Küper, 1998). Este proceso educativo permitió que, en 1982, se expidiera el Acuerdo Ministerial 00529, en el que se contempla “oficializar la educación bilingüe bicultural, estableciendo en las zonas de predominante población indígena planteles primarios y medios donde se imparta instrucción en los idiomas quichua y castellano o su lengua vernácula” (Ministerio de Educación, 2013, p.23). Todo este programa concluiría en 1986.

#### **1.4.9. Fortalecimiento de las Organizaciones Indígenas (1980)**

La lucha por dar cumplimiento a la Reforma Agraria de 1974, e impulsar el derecho a la educación de acuerdo a sus necesidades y elementos culturales, se intensificó desde las organizaciones indígenas. Hasta 1980, ya se habían consolidados dos organizaciones de gran relevancia: el Ecuador *Runakunapak Rikcharimuy* -ECUARUNARI- y la Confederación de Nacionalidades Indígenas de la Amazonía Ecuatoriana – CONFENIAE-, que agrupaban a los movimientos indígenas de la Sierra y la Amazonía, respectivamente (CONAIE, 1988). Estas dos organizaciones afirmaron que dentro del Ecuador existen nacionalidades y pueblos, que fueron discriminados y excluidos a través de diferentes políticas homogeneizadoras (González, 2011).

De esa forma, se organizó un primer encuentro de las dos organizaciones en octubre de 1980 y resolvieron conformar el Consejo de Coordinación de las Nacionalidades

Indígenas del Ecuador -CONACNIE- y promover una organización para la Región Costa (CONAIE, 1988). El CONACNIE, al agrupar a las dos organizaciones indígenas más grandes del país, profundizó la confrontación contra el Estado ecuatoriano, que trataba de homogenizar la sociedad con acciones discriminatorias y violentas, especialmente del gobierno del Presidente Febres Cordero (González, 2011). Para el ámbito educativo, el CONACNIE apoyó e impulsó programas educativos bilingües en diferentes ciudades y provincias, especialmente en la Sierra. Al ser una organización mucho más amplia y consolidada, comenzó a proponer alternativas para desarrollar una educación que entienda y respete las características de cada pueblo y nacionalidad.

#### **1.4.10. Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural (1984)**

Durante los años de 1984 y 1985, se firmó un convenio entre los gobiernos de Ecuador y Alemania para llevar a cabo el Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural -PEBI-, ejecutado por la Cooperación Técnica Alemana. El PEBI tuvo tres fases: 1) el plan piloto, que se desarrolló entre 1985 y 1986 para seleccionar las escuelas de ejecución, 2) desarrollada entre 1986 y 1990 en el que se trabajó en 8 provincias de la Sierra en 74 escuelas y, 3) llevada a cabo entre 1990 y 1993 en el que se consolidó la creación de materiales escolares, mejoramiento de la infraestructura, se fortaleció la formación de docentes para el PEBI y se potenció la investigación y publicación (Valiente y Küper, 1998).

El Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural –PEBI- tuvo también tres objetivos principales que se desarrollaron durante sus años de ejecución: 1) elaborar un currículo para la Educación Intercultural Bilingüe –EIB- y material educativo tanto para estudiantes como para docentes, 2) formar y capacitar a expertos en elaboración de materiales educativos, así como también a maestros para este tipo de educación y, 3) concretar las bases para un modelo de seguimiento del sistema que se estaba instaurando (Valiente y Küper, 1998). El PEBI estuvo caracterizado por instaurar un modelo de educación bilingüe de mantenimiento, es decir utilizar la lengua *kichwa* como lengua principal de enseñanza durante toda la primaria y al castellano como segunda lengua (Abram, 2004). Además, se enfatizó en la interculturalidad como la forma de “involucrar a los sistemas como tales, toda una nación de estudiantes y alumnos, para poder acercarse, conocerse, convivir en paz e igualdad” (Abram, 2004, p.1).



#### **1.4.11. La Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (1988)**

Uno de los esfuerzos principales de la CONAIE fue institucionalizar la EIB como un sistema de educación, lo cual se concretó cuando el “presidente Rodrigo Borja dictó el decreto ejecutivo 203, del 15 de noviembre de 1988, que reformó el Reglamento a la ley de Educación” (Almeida et al., 2005, p.99) y creó la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe -DINEIB-. Como una de sus primeras acciones, el Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural –PEBI-, en su segunda fase, pasó a formar parte de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe y la CONAIE participó cooperativamente para continuar con la ejecución del proyecto (Valiente y Küper, 1998).

Las principales funciones de la DINEIB estaban encaminadas a elaborar un currículo para la EIB, el diseño de un modelo educativo para este sistema educativo, la creación de material educativo, la coordinación con las organizaciones indígenas y la ejecución de programas de formación de docentes para la EIB (Valiente y Küper, 1998; Ministerio de Educación, 2013). Desde estos planteamientos, surgió en 1988 “un sistema educativo con una visión renovada que promueve el respeto a la diferencia, que recoge conocimientos culturales muy diversos, y muy distintas formas de organización, al mismo tiempo que afirma la lengua y que difunde ciertos saberes indígenas ancestrales” (González, 2001, p.47).

#### **1.4.12. Ley 150 para la Educación (1992)**

Desde inicios de 1990, en América Latina se presentaron reformas educativas orientadas a mejorar la calidad de la educación. Uno de los aspectos que se consideró indispensable para lograrlo fue descentralizar la educación hacia diferentes niveles de gobiernos locales y gubernamentales (Arcos, 2008). La descentralización de la educación “se refiere a la transferencia de competencias tanto administrativas como pedagógicas del Gobierno central a los Gobiernos locales o a las escuelas” (Ponce, 2010, p.30). Estas reformas estuvieron orientadas por las recomendaciones del Banco Mundial a los países y la operacionalización de los créditos económicos para el sector social.

En el caso del Ecuador, se evidenció esta toma de decisiones en el año 1992, cuando se expidió la Ley 150 de Educación, en la cual se estableció que la DINEIB “es el organismo técnico, administrativo y financiero descentralizado, responsable de implementar el sistema educativo para atender a las necesidades de los pueblos indígenas” (Krainer, 2010, p.41). En este caso se evidenció una descentralización particular en Ecuador, porque la dirección y

control de la EIB la asumieron las organizaciones indígenas a través de la CONAIE. Además, el reconocimiento legal permitió a la DINEIB tomar acciones en cada territorio. A partir de esta ley, la DINEIB logró fortalecerse como institución y “creó 17 Direcciones Provinciales de Educación Bilingüe y de 8 Direcciones por 10 nacionalidades (Awa, Wao, Achuar, Zapara, Siona, Secoya, Tsachila y Cofán)” (Haboud et al., 2006, p.9-10).

Esta ley permitió configurar dos sistemas educativos en Ecuador: un sistema denominado hispano, que se maneja con la estructura tradicional educativa y asiste, por lo general, población no indígena; y un sistema educativo intercultural bilingüe que lo administró la DINEIB: un sistema que nació desde las comunidades de pueblos y nacionalidades indígenas (González, 2011). Con esta ley, el Estado tenía la obligación de asignar presupuesto a través del Ministerio de Educación y Cultura, denominado así en ese tiempo, lo que permitió regular el sueldo de los docentes. La asignación presupuestaria fue inequitativa porque “la inversión p/c en la educación primaria hispana es de USD 261 y en la EIB de USD 134, y para los docentes indígenas USD 340 vs. USD 487 para los docentes del sistema hispano” (Krainer, 2010, p.40).

#### **1.4.13. Currículo para la Educación Intercultural Bilingüe (1992)**

Una vez reconocido el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe, era necesario plantear las bases del modelo educativo y un currículo para guiar los procesos administrativos, de gestión y de enseñanza-aprendizaje en las escuelas que pertenecían a este sistema. En 1992, los aportes principales para este diseño se tomaron de los trabajos que había realizado el Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural –PEBI-, sobre todo respecto al manejo del bilingüismo de mantenimiento, aunque con algunas discrepancias entre los miembros del PEBI y de la DINEIB (Valiente y Küper, 1998). Este currículo planteó la lengua materna como la lengua de enseñanza principal y al castellano como segunda lengua, además, su construcción tuvo aportes de los padres de familia y de la comunidad sin desapegarse por completo del currículo nacional (López y Küper, 1999).

El currículo propuesto por el PEBI tenía articulado las asignaturas y el número de horas propuestas para desarrollar el contenido en las horas de encuentro entre docentes y estudiantes. Las asignaturas propuestas fueron: Lengua materna y segunda lengua castellano, Estudios Sociales, Ciencias Naturales, Matemáticas, Arte Indígena y Educación Física. Las mismas buscaban recuperar la historia de los pueblos y nacionalidades indígenas, sus costumbres, tradiciones, saberes ancestrales, cosmovisión y la relación de los seres

humanos con el entorno que los rodea (Krainer, 1996). En este proceso se tomaba en cuenta la participación de la comunidad y de los padres de familia en los entornos de aprendizaje.

#### **1.4.14.El Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (1993)**

El Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe –MOSEIB-, entró en vigencia desde 1993. En este documento se encuentran los principios, políticas, objetivos y metas de la EIB. Los cuatro principios que orientan la práctica docente en la EIB son: 1) la identificación y pertinencia, 2) el aprendizaje adecuado, 3) la relación con la familia y comunidad y 4) la interculturalidad científica (Haboud et al., 2006). Estos principios se orientaron hacia la apropiación y revalorización de la cultura de los pueblos y nacionalidades indígenas, además, plantean a la interculturalidad como un camino para valorar los conocimientos ancestrales y buscar el respeto entre todas las relaciones culturales.

Krainer (2010) sostiene que hubo inconvenientes al momento de aplicar el MOSEIB en las escuelas, debido a la falta de lineamientos metodológicos, ya que era una nueva herramienta para los docentes, directivos y administrativos. Por esa razón, surgió la necesidad de iniciar procesos de formación y capacitación de docentes que pertenecían al SEIB. Es así, como surgieron algunos programas que contribuyeron a la formación de docentes de las nacionalidades y pueblos indígenas. El papel de las universidades y de los institutos pedagógicos fue esencial para contribuir a estos procesos formativos.

#### **1.4.15.Programa Educación Intercultural Bilingüe en la Amazonía -EIBAMAZ-(2005-2012)**

El programa de Educación Intercultural Bilingüe en la Amazonía se desarrolló en la región Amazónica de los países de Perú, Bolivia y Ecuador, éste fue impulsado por la UNICEF y el Gobierno de Finlandia. Los objetivos de este programa fueron: crear programas de formación docente para la Amazonía, crear material educativo y desarrollar investigaciones sobre la lengua de cada nacionalidad para fortalecer los procesos educativos en las comunidades (Arratia, 2006). Este programa abrió un camino para lograr procesos de formación docente a nivel de licenciatura y maestrías para docentes de EIB en Ecuador (Valdivia, 2006).

Desde 2005 hasta 2012, el programa EIBAMAZ, conjuntamente con la Universidad de Cuenca y la DINEIB, lograron crear una licenciatura en Educación Infantil Comunitaria para docentes en ejercicio de las nacionalidades amazónicas. Además, el programa reformó



las mallas curriculares de los Institutos Superiores Pedagógicos Interculturales Bilingües (UNICEF, 2012). Tanto los programas de licenciatura como los tecnológicos, con el apoyo de EIBAMAZ, articularon la formación y capacitación docente con la creación de material educativo para las escuelas de la Amazonía: a partir de las investigaciones de los propios docentes se logró rescatar y producir materiales pedagógicos desde la experiencia. Este proyecto fue uno de los últimos que se implementaron en la Educación Intercultural Bilingüe, dirigido por organismos internacionales y articulado por las organizaciones indígenas en el territorio.

Luego de hacer esta recopilación de experiencias de la EIB en el Ecuador desde su proceso de gestación en los años 40, se puede evidenciar que existió un proceso de organización política de los diferentes pueblos y nacionalidades que demandó el derecho a una educación propia. Al momento de conseguir la oficialización de su sistema de educación, existió una dependencia de presupuestos y el financiamiento de parte de organismos internacionales lo que concentró los procesos educativos y formativos solamente en los grupos indígenas de la Sierra.

También se puede evidenciar que la capacitación y profesionalización docente estaba articulada con diferentes universidades e institutos pedagógicos del país. Estos procesos no eran continuos y tenían muy poca acogida por parte de los docentes, por eso la mayoría de los docentes de EIB, hasta 2007 no contaban con un título de tercer nivel, tampoco se han diseñado programas de capacitación para fortalecer su práctica pedagógica en los centros educativos. Por otro lado, es necesario tomar en cuenta estas experiencias para mejorar los procesos de formación docente que se quieran plantear para atender a la EIB.

## **1.5. Organización indígena y reformas constitucionales**

### **1.5.1. Conformación de la CONAIE (1986)**

Dentro del periodo de tiempo en el que se desarrolló el Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural (PEBI), surgieron acontecimientos relevantes que lograron consolidar y reconocer la EIB en el Ecuador. Uno de esos acontecimientos fue en noviembre de 1986, cuando se conformó oficialmente la Confederaciones de Nacionalidades Indígenas del Ecuador -CONAIE-, que pasó a ser la organización social y política que representó de forma legítima a los pueblos y nacionalidades indígenas del Ecuador (CONAIE, 1988). Al conformarse como una organización nacional, comenzó a regirse bajo sus propios estatutos, con diversos lineamientos de acción y confrontando de manera directa las políticas del

Estado. La CONAIE puso en evidencia debilidades y problemáticas, no sólo de poblaciones indígenas, sino de varios sectores de la sociedad ecuatoriana (Almeida et al., 2005).

Al conformarse la CONAIE, sus dirigentes plantearon acciones con respecto a la educación: oficializar la lengua propia de los pueblos y nacionalidades, defender su propia cultura, impulsar y apoyar el PEBI, elaborar material para las instituciones educativas con pertinencia y apoyo para el acceso a la educación de la población indígena (CONAIE, 1988). Para consolidarse como actores políticos, la CONAIE realizó el glorioso primer levantamiento indígena del siglo XX en el año de 1990, en el cual “los grupos indígenas comenzaron a hablar por sí mismos, en vez de ser representados por otros grupos” (Almeida et al., 2005, p.173.). En este escenario, se exigieron los derechos colectivos y también se colocaron en la esfera pública los conceptos: plurinacionalidad, interculturalidad y la autodefinition de pueblos y nacionalidades indígenas (Chato, 2019). Todo esto generó cambios estructurales en la sociedad ecuatoriana.

### **1.5.2. La Constituyente de 1998**

Los resultados de la lucha del movimiento indígena por más de una década se verían reflejados en la Constitución de 1998 de Ecuador. Esta Carta Magna contendría nuevos hitos para la historia del Ecuador, después de siglos de exclusión, racismo y esclavitud para con los pueblos y nacionalidades indígenas. En su Artículo 1 señala que “el Ecuador es un estado social de derecho, soberano, unitario, independiente, democrático, pluricultural y multiétnico. [...] El castellano es el idioma oficial. El quichua, el shuar y los demás idiomas ancestrales son de uso oficial para los pueblos indígenas [...]” (Constitución de la República del Ecuador, 1998, p.1).

Este precedente significaría que el Ecuador reconocía que en su territorio existen múltiples culturas y etnias, lo cual fue un paso importante para otorgar derechos ineludibles a los pueblos y nacionalidades indígenas. Uno de esos derechos sería la educación y estaría reconocido en el Artículo 69, que plantea que “el Estado garantizará el sistema de educación intercultural bilingüe; en él se utilizará como lengua principal la de la cultura respectiva, y el castellano como idioma de relación intercultural” (Constitución, 1998, p.23).

Al reconocer la Educación Intercultural Bilingüe como un derecho de los pueblos y nacionalidades, toda la lucha impulsada desde el movimiento indígena desde los años 40 tomó un significado importante. Pues esta conquista, impulsaría nuevamente a los actores indígenas a continuar con las luchas contra el racismo y la exclusión de los procesos sociales.

Así mismo, este proceso permitiría consolidar el SEIB y continuar con su ampliación en territorios, especialmente, de la Amazonía. Luego de esto, no se presentaron cambios significativos a nivel estructural del SEIB, particularmente, los procesos se encaminaron a fortalecer la EIB desde la creación de material educativo, hasta la formación y capacitación docente.

### **1.5.3. La Constitución de Montecristi (2008)**

Otro acontecimiento importante para el Ecuador fue la Constitución de Montecristi, en el año 2008, que se planteó con la elección de Rafael Correa como Presidente de la República, a través del movimiento Alianza País. Para la elaboración de esta Carta Magna, varias organizaciones sociales presentaron propuestas, una de ellas fue la CONAIE, quien presentó un documento con cinco fundamentos y principios que esperaba que fueran considerados dentro de la nueva Constitución.

El punto que tuvo mayor impulso fue el planteamiento de la construcción de un Estado plurinacional, mientras que, ~~en~~ sobre el tema de la EIB, se planteó ~~que se considerara~~ una partida presupuestaria específica para la DINEIB, a fin de garantizar ~~para mantener~~ la autonomía del SEIB y que toda la educación del país tenía que ser intercultural (CONAIE, 2007). Considerando estos aspectos, la actual Constitución nacional vigente (2008) establece en su Artículo 1. “El Ecuador es un Estado constitucional de derechos y justicia, social, democrático, soberano, independiente, unitario, intercultural, plurinacional y laico. Se organiza en forma de república y se gobierna de manera descentralizada” (p.8). Esto permite reafirmar que en el Ecuador existen múltiples nacionalidades que tienen que relacionarse interculturalmente.

De igual forma, en su Artículo 27. se establece que la educación será intercultural; en el art. 57. se garantiza que la EIB tiene que potencializarse en todos sus niveles y que debe tener una carrera docente, finalmente en el art. 347. se responsabiliza al Estado directamente de la EIB (Constitución, 2008). A partir de esta Carta Magna, se desprenden las nuevas leyes, reglamentos y reformas para la organización del Estado y para administrar las diferentes instituciones que forman parte del mismo.

## Capítulo 2. MARCO CONCEPTUAL

### 2.1. Antecedentes

Entre los principales estudios antropológicos realizados en América del Sur, Mansutti (2006) plantea que es necesario otorgarle mayor participación a los pueblos y nacionalidades indígenas en la construcción de las agendas políticas de los Estados-nación, con la finalidad de construir relaciones interculturales que permitan evidenciar las problemáticas de estos grupos étnicos amerindios y darles respuestas más eficaces. En el caso de la EIB, siempre se ha contado con la participación diversos actores indígenas para plantear soluciones a su sistema educativo.

En el contexto del Perú, luego de realizar una investigación documental, Zavala (2007) identifica que los programas de formación de maestros indígenas bilingües fueron creados a través de un diagnóstico de necesidades de los padres de familia y miembros de diversas comunidades, para estructurar los lineamientos de formación docente de la Educación Intercultural Bilingüe en ese país. Además, afirmaba que la interculturalidad estaba tomando fuerza y ya no se la concebía únicamente, como un enfoque para la educación rural, sino que tomaba fuerza en las diferentes normativas en los sistemas educativos para la construcción de una sociedad más respetuosa, justa y equitativa.

Williamson (2012), en un estudio realizado en Chile, destaca los principales avances en política pública para la conformación y consolidación de la EIB en diferentes territorios. Destaca, principalmente, la falta de financiamiento por parte del Estado chileno para construir las bases de una educación enfocada en las necesidades de los pueblos indígenas. Por ello, recalca que la asignación presupuestaria permite expandir y consolidar un modelo educativo que respete la cultura de las diferentes comunidades. Además, señala que es de vital importancia formar docentes para trabajar en estos contextos, por lo que el Estado chileno debe garantizar y financiar programas de formación docente en EIB en las Universidades.

En Ecuador, el ideal que propone el MOSEIB, de acuerdo con lo estipulado por el Ministerio de Educación (2013), es una educación basada en los principios de la cosmovisión de los pueblos y nacionalidades ancestrales del país. En el año 2017, se desarrollaron y estipularon los currículos educativos para cada nacionalidad del Ecuador. Estos avances,

permiten posicionar a la EIB en el contexto ecuatoriano, pero en el campo de la formación docente, aún existen carencias debido a la falta de programas educativos que promuevan ofertas públicas de la carrera de Educación Intercultural Bilingüe.

Por otro lado, Rodríguez (2015), a través de un análisis de la EIB desde las políticas públicas educativas, afirma que el Estado ecuatoriano, a través de diferentes reformas educativas, trata de universalizar la interculturalidad. Por lo tanto, plantea la necesidad de formar docentes para trabajar con el SEIB, respetando la cosmovisión y revitalizando la lengua ancestral de los pueblos y nacionalidades. Además, señala que las diferentes organizaciones indígenas están en desacuerdo con la normativa planteada por el Gobierno Nacional para la EIB.

En esta misma línea, Bastidas (2015), mediante un estudio cualitativo, entrevista a actores educativos dedicados a la administración y gestión del SEIB, con la finalidad de conocer cuál es el perfil profesional requerido para ser un docente del SEIB. En este estudio, se identifica la estrecha relación que tienen ~~una~~ la formación docente para la EIB, con prácticas de inmersión comunitaria y educativa. Entre sus principales conclusiones, Bastidas (2015) plantea que es necesario mayor número de docentes que tengan formación en EIB, recalcando la importancia de plantear políticas públicas de Estado, en función de la realidad de cada territorio, para atender las demandas de cada pueblo y nacionalidad. Frente a este reto, la formación docente es fundamental para consolidar el sistema educativo de la EIB.

Así mismo, Rodríguez (2017) en su trabajo analiza las Unidades Educativas del Milenio y la Educación Intercultural Bilingüe, en la cual plantea que existe un bajo número de docentes con formación en Educación Superior en EIB, lo que conlleva a tener una planta docente sin conocimiento del MOSEIB y sin el manejo de la lengua. Por lo tanto, las instituciones que ofrecen formación en EIB, tienen que apuntar a la integración de sus profesionales en estos centros educativos. Por eso, se deben formular políticas públicas para la formación docente que apunten a la integración de profesionales en educación, en los diferentes contextos para que, a través de diferentes estrategias didácticas y pedagógicas puedan cumplir con las necesidades del SEIB y a la vez, fortalecer la educación para los pueblos y nacionalidades.

Como punto importante, Espinoza, Herrera y Castellano (2019), a través de un estudio realizado en Ecuador, concluyen que, en la formación docente, es necesario vincular



estrategias que incluyen el diálogo y los saberes de los pueblos y nacionalidades para fortalecer el respeto y la convivencia entre culturas. En tal sentido, se vuelve necesario la adquisición de conocimientos que busquen transversalizar la interculturalidad en los procesos educativo y de esta forma, atender al sistema educativo intercultural con mayor énfasis al SEIB.

Con anterioridad, Walsh (2000) había mencionado que existe cierto peligro cuando los Estados promueven la interculturalidad dentro de sus políticas, pues en ocasiones estas propuestas no responden a las demandas directas de los actores de los pueblos y nacionalidades. Esta afirmación, ayuda a comprender la coyuntura que se vivió entre el gobierno de Rafael Correa y diversos actores de organizaciones indígenas. Por un lado, existieron quienes estaban de acuerdo con que el Estado plantee nuevas bases para la EIB, pero, por otro lado, existieron actores que no sentían que sus demandas estaban identificadas en las políticas públicas educativas.

## **2.2. El Estado ecuatoriano, el movimiento indígena y los actores educativos**

Al momento de hablar de actores, es necesario identificar diferentes clasificaciones, por un lado, el Estado y sus instituciones, y por otro, los actores sociales colectivos. En este trabajo, lo que se busca es una aproximación que permita entender el rol del Estado y del movimiento indígena -actores colectivos- en el tema de la Educación Intercultural Bilingüe. Así como también su accionar respecto a las políticas públicas para la formación de docentes. Finalmente, se plantea a los actores educativos, quienes actúan de acuerdo a las políticas implementadas.

### **2.2.1. El Estado**

El Estado es quien tiene el monopolio de la dominación dentro de un territorio, incluso de la violencia contra la sociedad, es válida porque tiene el respaldo burocrático y jurídico y, en caso de existir una oposición por parte de la sociedad, el Estado recurre a la violencia física para enfrentar estas coyunturas (Weber, 1922). Por eso, toda acción que el Estado ejecuta, tiene por finalidad modificar o controlar los comportamientos de la sociedad. Al ser quien tiene el monopolio de la fuerza física, mediante represión armada policial, militar o la política, el Estado garantiza el orden de la sociedad de acuerdo a las medidas que implementa. Al ser el Estado quien tiene la dominación absoluta, la sociedad gira en torno a aquellos mandatos que interponen.

Desde la perspectiva de Durkheim (2012), el Estado es el único organismo autorizado “para hablar y actuar en nombre de la sociedad” (p.59). El autor hace una distinción importante entre las administraciones y el Estado. Por un lado, sitúa a los Ministerios, Secretarías y Consejos como las partes del Estado que tienen capacidad para tomar decisiones y cambiar alguna situación o problemática de la sociedad. Por otro lado, se encuentran las administraciones del Estado, entendidas como universidades, escuelas, servicio de seguridad, entre otros, que actúan bajo las decisiones impuestas por el Estado, pero no forman parte del mismo. Finalmente, quienes conforman estas administraciones como docentes, directivos, policías, médicos y otros, son servidores públicos que actúan o se comportan de acuerdo a lo que el Estado ha implementado en cada área (Durkheim, 2012).

Para comprender mejor esta conceptualización, se puede ejemplificar la estructura del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe de la siguiente manera: El Estado ecuatoriano actúa a través del Ministerio de Educación y éste, a su vez, sobre la Secretaria del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe; las Coordinaciones Zonales Distritales, las Direcciones de Educación; y los centros educativos son los que llevan a cabo las acciones que se deciden desde el Ministerio o la Secretaría; finalmente, los analistas, directores, coordinadores, docentes y administrativos son los servidores públicos de estas unidades administrativas. El rol del Estado ecuatoriano jerarquiza los niveles de poder, es decir, va de un nivel macro a un nivel micro para plantear acciones o decisiones. La sociedad, por lo tanto, no se involucra directamente en los temas, siempre existen designados y delegados para buscar soluciones a los conflictos de cada sector.

### **2.2.2. El movimiento indígena en el Ecuador (actores colectivos)**

Los actores colectivos son aquellos que tienen un nivel de integración, puede ser alto o bajo, pero se agrupan de acuerdo a intereses compartidos y, en ocasiones, estas agrupaciones no son formalizadas (García, 2007). Por su parte, Fuenmayor (2017) señala que los actores colectivos luchan construirse una identidad social, por eso, una definición de los actores sociales puede ser la de movimientos que se agrupan por uno o varios objetivos en común. Cuando los movimientos comienzan a tomar fuerza, sus demandas son visibles en el escenario social o político, por lo que pueden insertarse en las agendas de gobierno o en las decisiones de política pública (Pacheco, 2020). Al momento de que un movimiento ha ganado fuerza y espacio, su nivel de incidencia en el sector político y social es mucho más fuerte y sus demandas comienzan a ser visibles.

En el caso del Ecuador, el movimiento indígena tomó fuerza desde finales de los años 80 e inicios de los 90 del siglo pasado. La representación del movimiento indígena a nivel nacional fue a través de la CONAIE, que, desde su gestación, ha impulsado la interculturalidad en los procesos sociales, culturales y políticos (Lalander y Ospina, 2012). La Educación Intercultural Bilingüe es uno de los puntos de la agenda indígena por los que ha luchado la CONAIE y, con la oficialización de este sistema educativo en 1988, inició un proceso de construcción de la EIB a través de políticas públicas desde la DINEIB (González, 2011). La DINEIB desde su gestación, estuvo representada por autoridades designadas por la CONAIE, es decir: tenían autonomía para designar a los representantes desde las bases del movimiento (Illicachi, 2015).

Desde el 2011, con la expedición de la Ley Orgánica de Educación Intercultural, “la DINEIB perdió la autonomía administrativa y presupuestaria que había tenido desde su creación, pasando a depender del Ministerio de Educación” (Hernández, 2016, p.57). Esta dependencia se dio a través de una Subsecretaría de Educación Intercultural Bilingüe, y desde el 2018, de una Secretaría, en la que las autoridades eran designadas desde el Ejecutivo. Por esa razón, Hernández (2016) señala que la CONAIE perdió el poder y tuvo una participación limitada, o casi nula, para dirigir los procesos de EIB. Con esto, se incrementaron las tensiones y disputas entre la CONAIE y el gobierno de Alianza País. Por esa razón, algunos actores creen necesario recuperar la autonomía del SEIB. Además, se pueden identificar dos actores: el movimiento indígena y la Secretaría del SEIB.

### **2.2.3. Los actores educativos**

Los actores educativos son aquellos que participan directamente en el sistema educativo, comprendidos en sus distintos niveles de jerarquía. Para Chávez (2019), los actores educativos que tienen participación en el desarrollo de una política pública, son aquellos que tienen un nivel de jerarquía superior, entendido como las personas que están dirigiendo el Ministerio de Educación o alguna Secretaría. Por otro lado, Latorre (2009) caracteriza a los docentes y directivos de centros escolares como aquellos actores educativos que llevan a cabo las políticas públicas, es decir, son los encargados de interactuar en la formación de los ciudadanos, de acuerdo a lo que se implementa desde las jerarquías superiores. En este sentido, Marín et al. (2017) plantean que los directivos y docentes interactúan directamente con la sociedad -niñas, niños, jóvenes, familia, comunidad-, por lo que la operacionalización de la política educativa se lleva a cabo desde sus prácticas.



También Chávez (2019) recalca que los docentes y directivos tienen muy poca participación al momento de formular una política educativa, por lo que su participación en ocasiones se invisibiliza y, por ende, se invisibilizan los problemas que enfrentan en su práctica diaria. A través de esta distinción de los actores educativos, se identifica que en el desarrollo de una política educativa, es nula la participación de quienes ejercen un rol en el territorio, como ~~son~~ los directivos y docentes. De igual forma, dentro del sistema educativo participan actores que tienen roles más burocráticos, que no es necesario abordar por ahora.

### **2.3. La política pública**

Encontrar una definición de políticas públicas se vuelve complejo debido a las diferentes posturas asumidas por los autores que trabajan en esta área. Por eso, Santana (2018) manifiesta que la definición de políticas públicas tiene varias aristas y no se ha llegado a una única definición. En este sentido, Meny y Thoening (1992) plantean el concepto de política pública como las acciones que un actor público va a realizar para intentar solucionar diferentes demandas de la sociedad o problemas que han sido identificados. En base a estos autores, se define a las políticas públicas, como las acciones o decisiones de actores políticos y públicos para asumir y resolver los problemas de la sociedad en un momento histórico determinado.

Esta definición permite identificar el rol que tiene el gobierno al momento de decidir cuáles son sus prioridades y cuáles no, para plantear las políticas públicas que encaminarán su gestión, así como también las respuestas a los problemas identificados o manifestados por la sociedad. Al momento en que se decide no hacer algo, también se está hablando de política pública porque no hay acciones dentro de las agendas y el no accionar trae también repercusiones y conflictos con diferentes actores de la sociedad.

Por ejemplo, Roth (2002) afirma que las políticas públicas existen en la medida que las diferentes instituciones del Estado se plantean objetivos para cambiar diferentes conflictos de la sociedad y modificar su comportamiento a través de determinadas acciones. Además, Velásquez (2009) define el concepto de política pública, como el conjunto integrado de recursos, acciones y decisiones que las autoridades públicas ejecutan cuando identifican una demanda social. Por lo que, dentro de esta ejecución se requiere la participación de diversos actores; ante esto, una acción que se implemente puede traer consigo diferentes resultados no previstos. Es decir, los nuevos resultados pueden plantear nuevos problemas que requieren de una política pública.

Fontaine (2015) plantea que los problemas sociales tienen que convertirse en problemas públicos que el Estado asume para buscar soluciones, a través de diversos abordajes, con acciones que permitan reducirlos significativamente. Además, existen problemas que difícilmente desaparecerán debido a los continuos cambios que surgen en la sociedad y las diferentes causas que los ocasionan. Por eso, es indispensable tener en cuenta que, al implementar una política pública se puede desencadenar problemas que no estaban previstos.

Por otro lado, Subirats et al. (2018) señalan que quienes juegan un papel importante para impulsar una política pública, son los actores colectivos o movimientos sociales que, si bien, no tienen la capacidad de producir una política pública, son quienes impulsan o tratan de incluir dentro de las agendas de gobierno, sus principales demandas o problemas que requieren atención y apoyo por parte del Estado. En el caso de Ecuador, diversos movimientos sociales han promovido e impulsado propuestas de políticas públicas referidas a temas como territorialidad, economía, salud y educación. De igual forma, han protestado por el manejo y control de diferentes instituciones del Estado, como es el caso del movimiento indígena, reclamando por su propio sistema de educación, manifestando que el Estado ha intentado regular su funcionamiento sin conocer a profundidad sus principales demandas y formas de organización.

Con base a esto, Lascoumes y Le Galès (2014) reflexionan sobre la acción pública como sinónimo de política pública, debido a la intervención que tiene el Estado sobre los problemas sociales como solucionador de conflictos. En este punto, explican diversos cambios de la acción pública estatal en coordinación con actores culturales, políticos, sociales e institucionales. Estos cambios permiten fortalecer la institucionalidad estatal, pero también buscan el desarrollo de los territorios para que converjan entre sí. Lastimosamente, en Latinoamérica la organización de las instituciones está en continuo cambio, al igual que los espacios de organización territorial. Por tal motivo, continuamente se generan espacios de disputa sociopolítica por el manejo de las instituciones y de los bienes públicos entre actores del sector público, social, político y, en ocasiones, privado.

### **2.3.1. Gobernanza**

Para Cerrillo (2005) la gobernanza está “caracterizada por lo interacción entre una pluralidad de actores, las relaciones horizontales, la búsqueda del equilibrio entre poder público y sociedad civil y la participación en el gobierno de la sociedad en general, y no de

un único actor” (p.13). Esta nueva forma de gobernar deja de lado la idea de un Estado completamente autoritario y abre la posibilidad de generar trabajos conjuntos con la ciudadanía para resolver sus problemas y necesidades.

Además, Peters y Pierre (2005) plantean la gobernanza como “una nueva manera de pensar sobre las capacidades estatales y las relaciones entre el Estado y la sociedad” (p.37). Para que las relaciones de gobernanza comiencen a suceder se debe establecer normas y principios que determinen las acciones de los actores en el desarrollo de la política pública (Cerrillo, 2005). La adaptación del Estado a estas nuevas relaciones condujo a una transformación en tres direcciones (Pierre y Peters, 2000): hacia arriba, en donde organismos internacionales inciden directamente en el Estado o los Estados adoptan sus agendas para definir sus políticas públicas; hacia abajo, en donde el Estado descentraliza su poder hacia los gobiernos seccionales, locales o regionales; hacia afuera, cuando participan actores privados o no estatales, para ejercer funciones que, clásicamente le correspondían al Estado y que encaminan sus acciones, por lo general, hacia la privatización.

Las nuevas relaciones contemporáneas que se dan en este proceso de gobernanza no eximen al Estado de su control sobre las diferentes acciones que se toman. Por eso, Fontaine (2015) plantea que la gobernanza es la coordinación y orientación que el Estado ejecuta para regular el poder, con la finalidad de mejorar las relaciones entre actores y el fortalecimiento de las instituciones de poder. Frente a esto, el papel de las instituciones en este nuevo modelo de gobernanza juega un rol muy importante porque define regulaciones entre el Estado y la ciudadanía, así como diferentes comportamientos de la sociedad. Además, las instituciones son una parte importante al momento de llevar a cabo una política pública, ya sea en diferentes contextos territoriales o en áreas estatales.

Las políticas que se desarrollaron para estructurar el SEIB, tuvieron como finalidad organizar el poder en el sector educativo y generalizar la toma de decisiones. Para las políticas sobre formación docente para la EIB, se plantean de una forma general y regulan los programas académicos encaminado la normativa hacia un solo modelo de Estado y que responda las demandas identificadas para mejorar la formación de docentes para el SEIB.

### **2.3.2. El neoinstitucionalismo**

Una nueva corriente que analiza a las instituciones en el desarrollo de la política pública para entender su alcance en determinados contextos, se denomina neoinstitucionalismo. Para Santana (2018) el neoinstitucionalismo es determinante para el análisis de políticas públicas



porque “en esta perspectiva la política puede moldear a la sociedad, pero también la sociedad puede moldear a la política, funcionando de manera relativamente autónoma cada una de ellas” (p.11). También, Rivas (2015) señala que el neoinstitucionalismo centra su estudio en el desarrollo de las instituciones, partiendo de que las mismas son creadas por personas y posteriormente sufren alteraciones por otras personas de acuerdo al manejo que quieran los gobiernos de turno.

De acuerdo a Roth (2002), se identifican diferentes enfoques referentes al neoinstitucionalismo para llevar a cabo el análisis de políticas públicas: el normativo, el histórico, el de elección racional, el económico y el sociológico. El enfoque normativo fue propuesto por March y Olsen (1997) quienes se refieren, principalmente, a las normas que definen las instituciones para regular el comportamiento de las personas, las políticas públicas o las acciones de distintos colectivos. El enfoque histórico, se refiere a la dependencia de las políticas públicas de políticas pasadas, es decir: los diferentes actores adoptan medidas luego de observar las coyunturas históricas para establecer ~~los~~ diferentes choques entre las instituciones y determinar un camino para la acción pública (Roth, 2002). El enfoque de elección racional, percibe las instituciones como creadoras de beneficios para los actores sociales de acuerdo a las preferencias que los mismos demandan o negocian (Roth, 2002). El enfoque económico, se centra en el Estado como operador de los diferentes costos de transacción a través de sus instituciones. Finalmente, el enfoque sociológico del neoinstitucionalismo, considera los aspectos culturales de la sociedad como instituciones que influyen en el comportamiento de los actores para determinar el manejo de las organizaciones (Roth, 2002).

Todos estos enfoques aportan al análisis de la política pública a través de las instituciones y cómo estas interactúan en determinados contextos o áreas. Estos aspectos permiten establecer que las instituciones afectan el comportamiento de la ciudadanía, además involucran diferentes estructuras normativas para la sociedad y finalmente, el contexto social y político incide en la implementación de las políticas públicas de acuerdo a la realidad que demandan sus actores o en los que quieren incidir directamente para contrarrestar diversos fenómenos. Al crear diferentes instituciones se está ejerciendo el poder y lo que se busca principalmente, es generar una identidad a través de las interacciones que tienen los actores en pro de desarrollar una política pública (March y Olsen, 1997).

Este enfoque neoinstitucionalista permite entender las razones por las que una política pública genera conflictos entre sus diferentes actores sociales una vez que se está implementado: precisamente, porque a través de una política pública no se puede satisfacer a toda la población a través de una sola acción. Por lo general, cuando se quiere cambiar algo dentro de un ámbito, por ejemplo, en educación, se tendrá diferentes perspectivas sobre lo que se va a cambiar y la forma en que podría implementar los cambios. Cuando comienzan a existir disputas, el Estado, en ocasiones decide hacer lo que beneficiará a la mayoría de la población, pero en otras ocasiones, sus acciones estarán determinadas por la agenda de intereses personales o grupales que pretenden cumplir sus diversos actores.

Además, permite analizar en parte, la pregunta de investigación planteada en este trabajo de investigación, debido a que, a través del Ministerio de Educación y de la Secretaría del SEIB, se plantean nuevas normativas para la formación de docentes, específicamente, en el caso de la EIB. Paralelamente, emerge una nueva institución de educación superior, ~~que~~ es la UNAE, la cual fue encargada de diseñar y ofrecer la carrera de pregrado Licenciatura en Educación Intercultural Bilingüe. A través de esta universidad se pretendería responder a las necesidades formativas que tienen los docentes del SEIB y también preparar nuevos docentes para este sistema educativo ecuatoriano en general.

### **2.3.3. Tipos de política pública**

Resulta necesario distinguir cuatro tipos de políticas públicas, que son: constituyentes, distributivas, redistributivas y regulatorias. Las políticas constituyentes se refieren al sistema político y están enfocadas a temas legislativos o a la distribución del poder para lograr diferentes instituciones de control a través del Estado, por ejemplo, reformas en la Constitución, creación de Ministerios, entre otros (Roth, 2002; Canto, 2018). Las políticas distributivas se caracterizan por la distribución de los servicios del Estado a diferentes actores, por lo general estas políticas se encaminan a la privatización de los servicios debido a que los actores privados son quienes compiten con el Estado el control de diferentes áreas como la salud o educación (Canto, 2018).

Las políticas redistributivas son las que el Estado implementa, principalmente, para redistribuir la riqueza a través de la recaudación de impuestos; es decir, quienes tienen más recursos tienen más y quienes tienen menos pagan menos, para posteriormente invertir en áreas como la salud y educación, dependiendo los intereses que tenga el Estado (Canto, 2018). Las políticas regulatorias son las que se implementan para que el Estado

pueda controlar y regular las diferentes instituciones, así como también, el comportamiento de la ciudadanía, para cumplir con los objetivos que se plantea; por ejemplo, la creación de diferentes leyes o códigos (Meny y Thoenig, 1992; Roth, 2002; Canto, 2018).

En el caso del Ecuador, se puede ejemplificar perfectamente el desarrollo de estas diferentes políticas a partir del año 2007, con el cambio de gobierno. Para el año 2008, se convocó a una Asamblea Constituyente para elaborar una nueva Constitución (2008) en la cual la estructura del sistema político cambió a cinco poderes y se estipularon diferentes derechos de reivindicación, como el acceso gratuito a la educación pública en todos sus niveles (Art. 348). Es necesario aclarar que, la educación es obligatoria y gratuita hasta el 10mo año de Educación Básica, y es gratuita hasta el nivel de pregrado.

Para lograr esto, se implementaron diferentes políticas redistributivas con la finalidad de destinar mayores recursos al sistema educativo. Posterior a ello, un ejemplo claro de política regulatoria, es la aprobación de la Ley Orgánica de Educación -LOEI- (2011), la cual, en su Artículo 5 establece que el Estado es la autoridad nacional del sistema educativo y ejercerá rectoría a través del Ministerio de Educación. Este tema se lo profundizará de mejor manera en el apartado de política educativa.

#### **2.3.4. El ciclo de las políticas públicas**

Todos estos aspectos que se han analizados aquí respecto a la política pública, permiten tener un mejor entendimiento de la misma, debido a su gran amplitud. Por eso, es necesario especificar el ciclo que cumple una política pública para su desarrollo, con la finalidad de determinar las etapas que interesan en este trabajo de investigación. El ciclo de política pública está formado por cinco fases: 1) identificación de problemas, 2) formulación de acciones o políticas públicas, 3) toma de decisión, 4) implementación y 5) evaluación (Roth, 2002; Subirats, 2013).

En la primera fase, es clave el papel de los actores políticos y de las autoridades públicas al momento de identificar un problema e incluirlo dentro de la agenda política de la autoridad pública (Roth, 2006). Para incluir estos problemas existen factores condicionantes como los recursos presupuestarios, leyes y voluntades políticas que determinan si un problema pasa a ser parte o no la agenda política pública (Subirats, 2013). Por lo general, en esta fase, los actores sociales intentan impulsar diversos problemas hacia la agenda de actuación política a través de medios de comunicación o de distintas vocerías (presión social) (Roth, 2002). Cuando se ha ingresado en dicha agenda, se identifican los

intereses de los actores públicos en las determinadas áreas o problemas de la sociedad, así como las prioridades del Estado para el desarrollo del país (Subirats, 2013).

La segunda fase, consiste en la formulación de soluciones a los diferentes problemas que los actores públicos han identificado (Roth, 2002). En esta fase se presenta una primera formulación de políticas públicas que puede ser a partir de los diferentes planes o programas que existen en las instituciones o bien plantean una nueva ruta para articular diferentes soluciones hacia un problema que se ha detectado (Gutiérrez et al., 2017). A partir de esta formulación de política pública, comienzan a desprenderse los diferentes planes, programas y proyectos que darán respuesta a esta política de acuerdo a los objetivos y metas planteadas.

La tercera fase, referida a las decisiones (Meny y Thoenig, 1992), consiste en utilizar determinados criterios para encaminar la viabilidad de la política pública a su implementación: en este punto, es necesario ser razonables con el problema y los objetivos que se quieren alcanzar. Además, Roth (2002) aclara que la política pública únicamente se encuentra en palabras, debido a que en este punto se traza la hoja de ruta para llevar a cabo su implementación y los actores públicos, a través de la palabra, logran identificar las distintas posturas de los actores sociales sobre lo que se quiere implementar. Por lo tanto, en esta fase, se generan los primeros acercamientos entre los actores involucrados.

La cuarta fase, que consiste en la implementación, consiste en transformar las palabras en acciones y es aquí, donde se determina la mayoría de fallas al momento de implementar la política pública (Roth, 2002). Es necesario indicar que esta implementación es ejecutada por diferentes instituciones conformadas por actores con criterios técnicos y conocimientos que tratan de modificar o solucionar algo en un determinado contexto (Meny y Thoenig, 1992). En este proceso, los actores políticos definen aquellos objetivos que los actores públicos tienen que cumplir para dar respuesta a la problemática social que se ha identificado y que es parte de la formulación de la política (Hill y Hupe, 2002).

Uno de los modelos de implementación que ha sido útil para el análisis de política pública es el *top-down* (de arriba hacia abajo) en el cual “los implementadores y grupos objetivo coinciden con las metas establecidas por una autoridad, entendidas como órdenes de ejecución de la política” (Santana, 2018, p.24). Un aspecto determinante en este proceso, es la situación política que determina el seguimiento o la continuidad de las diferentes políticas, por ello la atención continua a diferentes aspectos es algo clave para lograr que la política pública siga implementándose en determinados contextos.

Finalmente, la fase de evaluación consiste en establecer el funcionamiento de las diferentes acciones: el cumplimiento de los objetivos, el impacto de los diferentes programas que se desprenden de la política pública y las necesidades que han surgido a lo largo de todo el proceso (Subirats, 2013). Para esta investigación, las fases de formulación e implementación son las que han servido para el análisis.

Luego de este abordaje de la política pública en distintas perspectivas, es necesario dar paso al tema de política educativa, para profundizar en algunos aspectos luego de la revisión de estas teorías.

#### **2.4. Política Educativa**

La política educativa es parte del sistema general de las políticas públicas y se caracteriza por tener objetivos, estrategias y metas que un sistema político considera necesarias para lograr el bien común o lo que moralmente establezcan como beneficioso para la sociedad (Capella, 2004). El proceso histórico que permitió considerar a la educación dentro de las políticas públicas se debe a la secularización y la modernización. La secularización puso límites a la participación de la Iglesia en la educación, mientras que la modernización se implicó la inclusión de la familia y la comunidad en los procesos educativos (Arcos, 2008).

Desde los años 50, a partir de la teoría de la modernización se determinaron diferentes factores que formarían parte del desarrollo, entre ellos apareció la educación, de manera que para mejorar la calidad de vida de las personas comenzó a enfatizarse en cubrir las necesidades básicas de los ciudadanos y no únicamente, con el ingreso *per cápita* (Bárcena et al. 2019). A partir de esto, el papel de los organismos internacionales como la UNESCO, ha sido muy importante, al considerar a la educación como uno de los principales factores del progreso y desarrollo de los países y también, considerarla como un bien que las personas adquieren a lo largo de su vida.

Uno de los principales autores que aportó en este ámbito es Sen (1985), quién planteaba que el desarrollo de las personas tiene que enfocarse en las capacidades que alcanzan a través de procesos educativos, con el fin de ser libres para hacer lo que deseen hacer. Esta corriente de pensamiento marcaría que los Estados nacionales comenzaran a asumir plenamente el manejo de la educación. En el caso del Ecuador, des los años 50, se aplicaron diferentes reformas educativas encaminadas hacia la ampliación del acceso a la



educación (Arcos, 2008). Las políticas educativas de la época estaban encaminadas al aumento de la infraestructura, número de docentes y reducción del analfabetismo.

#### **2.4.1. Política Educativa y Educación Intercultural Bilingüe**

En 1988, a través de las reivindicaciones y luchas de las organizaciones indígenas, se logró institucionalizar la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe -DINEIB- como parte del Ministerio de Educación (Krainer, 2010). Este espacio ganado por la población indígena demandaba un arduo esfuerzo, debido a que no contaba con personal debidamente capacitado, tampoco con los materiales didácticos necesarios. Esta institucionalización consistía en que el Ministerio de Educación se hacía cargo únicamente, del gasto corriente de la EIB, entendido principalmente como el pago de salarios a sus docentes. Mientras que le permitía a la DINEIB actuar con autonomía en los procesos educativos, llevándolos a cabo con pertinencia cultural y lingüística (Krainer, 2010).

Posteriormente, en los años 90 se dio un cambio significativo a la educación, al considerar, no solamente el acceso a la educación como prioridad, sino que se incluyó el tema de la calidad. Hubo un cambio significativo en el rol del Estado ecuatoriano, que le permitió la privatización de diferentes organismos y empresas públicas, y en temas referidos a la educación, se delegó mayor responsabilidad y poder de decisión a las instituciones educativas y a los padres de familia (Arcos, 2008). En el año 1996 en Ecuador se produjo una reforma significativa del currículo con la implementación del sistema por grados y el fortalecimiento de la Educación Intercultural Bilingüe (Ponce, 2010).

Para el año 2011, nuevamente se produjo una nueva reforma educativa a través de la aprobación de la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI), que estableció transversalizar la interculturalidad en todo el sistema educativo. Además, el SEIB pasó a ser controlado únicamente por el Estado (Rodríguez, 2017). La LOEI (2011) plantea aspectos importantes como la ampliación de su cobertura, la gratuidad para los diferentes niveles educativos, el mejoramiento de la infraestructura, la formación de docentes, la categorización docente y una mayor asignación presupuestaria a todo el sistema educativo. Con respecto a esto último, establece que el Estado se encargará de los dos sistemas educativos -el intercultural y el intercultural bilingüe-. En el 2013, se llegó a asignar un 4.91% del PIB al sistema educativo nacional, considerado uno de los presupuestos educativos más altos en la historia del país (Santana, 2018). Dicho presupuesto fue

destinado a obras de infraestructura, aumento salarial a los docentes y ~~para~~ programas de formación docente.

#### **2.4.2. Los Institutos Superiores Pedagógicos**

Los Institutos Superiores Pedagógicos surgieron desde el año 1973 y se encargaban de la formación de docentes: estos institutos funcionaron hasta el año 2014, “existían 28 ISPED), de los cuales, 5 se dedicaban de la formación de docentes para la Educación Intercultural Bilingüe” (Fabara, 2017, p.54). En el año 2007, cinco Institutos Superiores Pedagógicos Interculturales Bilingües: “Quilloac”, “Canelos”, “Martha Bucaram”, “Jaime Roldos Aguilera” y “Shuar Achuar” estaban distribuidos en 22 provincias del Ecuador; éstos llevaron a cabo un proceso de rediseño curricular, logrando unificar una sola malla curricular y se enfocaron, principalmente, en establecer un programa de estudios de 3 años de duración: 2 de formación académica y 1 de prácticas comunitarias rurales (UNICEF, 2007).

Este rediseño curricular estuvo apoyado y direccionado por el Consejo de Educación Superior (CES) y logró establecer un programa que atendía a las diversas características del MOSEIB: atendía al fortalecimiento de la lengua y se enfocaba en contextualizar el aprendizaje de acuerdo a las comunidades (Paronyan y Cuenca, 2018 Sin embargo, al Carbonell (2019) señala que los Institutos Superiores Pedagógicos Interculturales Bilingües tuvieron dificultades para concretar su accionar en territorio, debido a que no tenían un sólido programa para la atención de la diversidad lingüística, especialmente en la Amazonía. Los docentes que se formaron en estos institutos, al finalizar su formación obtuvieron un título de nivel tecnológico. Todos estos centros de formación entraron en un proceso de evaluación y acreditación en el año 2013: en la actualidad, aún existen estos institutos y siguen formando docentes en EIB.

#### **2.4.3. Políticas educativas para la formación docente**

Las políticas educativas para los procesos de formación docente tomaron fuerza en América Latina durante la última década. Las principales políticas que se implementaron estuvieron diseñadas para: mejorar la selección de aspirantes a docentes en los programas, la adjudicación de becas o estipendios para los estudiantes que opten por carreras de docencia, la acreditación y evaluación de los programas de formación docente y la regulación de las mallas curriculares de acuerdo a los objetivos de cada país (Elaqqua et al., 2018). Las políticas sobre formación docente buscan articular un proceso en conjunto, de acuerdo a las



necesidades del sistema educativo nacional y que sus programas se establezcan en un mismo sentido.

En el Ecuador, las políticas de formación docente se articularon desde la Constitución de 2008, al plantear la creación de una Universidad pedagógica pública nacional para la formación de docentes. En la disposición vigésima se plantea que “el Ejecutivo creará una institución superior con el objetivo de fomentar el ejercicio de la docencia y de cargos directivos, administrativos y de apoyo en el sistema nacional de educación” (Constitución, 2008, p.134). Posterior a ello, con la LOEI, en el año 2013 se plantearon nuevos lineamientos para orientar la formación de docentes: el Gobierno Nacional declaró a la educación como una de las carreras de interés público y, por tanto, se exigió que los estudiantes que desearan estudiar las carreras de Formación Docente debían alcanzar el puntaje de 800/1000 puntos en el examen de admisión (ENES) (Fabara, 2017, p.54). De igual forma, se creó un plan de becas para las personas que accedan a carreras de formación docente.

Para el año 2014 los Institutos Superiores Pedagógicos fueron cerrados debido a que no cumplieron con los parámetros de evaluación y acreditación establecidos por parte del Consejo Nacional de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior. Los únicos que permanecen hasta la actualidad son los cinco Institutos Superiores Pedagógicos Interculturales Bilingües que otorgan títulos de nivel tecnológico en docencia de EIB (Fabara, 2017). Además, entre el 2015 y el 2018 se ofrecieron programas de becas para los estudiantes que optaran por la carrera de docencia, de igual forma, con la creación de la Universidad Nacional de Educación, se proyectó la revalorización docente al ofrecer carreras únicamente en formación de docentes (Castellanos, 2017).

Dentro de las carreras de Educación ofrecidas por la UNAE se encuentra la de Licenciatura en Educación Intercultural Bilingüe, esta misma carrera también la oferta ofrece la Universidad Estatal de Bolívar. Esto demuestra que la EIB comienza a atenderse desde una formación de docentes del SEIB. Mira (2017) asume que, al contar con programas de formación docente para la EIB, se está fortaleciendo su sistema al adjudicarle ~~con~~ docentes formados con distintos enfoques y con una visión integral de lo que supone la interculturalidad en territorios indígenas.



**Tabla 1: Total de docentes vinculados al SEIB**

Periodo Lectivo	Género		Total
	Masculino	Femenino	
2009-2010	4808	4123	8931
2010-2011	5292	4489	9781
2011-2012	5483	4653	10136
2012-2013	5277	4591	9868
2013-2014	5107	4588	9695
2014-2015	4765	4165	8930
2015-2016	4561	4029	8590
2016-2017	4624	4257	8881
2017-2018	4697	4354	9051
2018-2019	4658	4407	9065
2019-2020	4570	4431	9001
2020-2021	4485	4365	8850

Fuente: Archivo Maestro de Instituciones Educativas (2009-2021)

## **2.5. La formación docente**

Partiendo del planteamiento de Biesta (2016), cuando señala que hay una transición de la enseñanza al aprendizaje y que esto repercute en el docente porque, prácticamente, tiene que ser un administrador del aprendizaje de sus estudiantes. Este planteamiento del aprendizaje como única guía que tiene que dar el docente es vacío, porque la educación tiene que ser comprendida desde el “ser enseñado” para afrontar algo, para buscar soluciones a diversos problemas. El saber enseñar implica que un docente está en capacidad para ser crítico ante los problemas de la sociedad y es capaz de entender que el sistema educativo es un medio para combatir y criticar aquellas prácticas que destruyen el bienestar de la sociedad.

Entender la formación docente desde los programas de formación de educación superior, especialmente los de licenciatura, conduce a comprender que se están preparando profesionales en el área de la educación y que éstos atiendan aquellos requerimientos planteados por el Estado que se visibilizan en los currículos educativos (Cuenca, 2015). Por

esa razón, las carreras docentes en las universidades tienen una misma orientación. Para Villagómez (2012) la formación docente está relacionada con los cambios implementados desde la política educativa, por tal motivo, la normativa es la que guía la formación docente.

Además, Esteban et al. (2013) señalan que los programas de formación docente para la Educación Intercultural Bilingüe, tienen que ser enfocados en base al desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo, para fomentar el respeto y la convivencia armónica entre culturas. También recalcan que es necesario el proceso de inmersión cultural y educativo, para que los estudiantes en formación docente mejoren sus capacidades comunicativas, a través de las lenguas ancestrales con las que se relacionan los diferentes pueblos. Por eso, es necesario poner énfasis en que la formación docente para la EIB tiene que involucrar los saberes y conocimientos de las comunidades, así como de sus actores principales. De esa forma, las competencias adquiridas por los estudiantes en formación docente tienen que brindarle autonomía al momento de tomar decisiones en los procesos educativos y formativos de su práctica profesional.

### **2.5.1. La capacitación como un elemento para complementar la formación**

La capacitación docente constituye un proceso esencial de la formación docente, ya que la misma brinda al docente nuevas herramientas para acompañar los nuevos cambios que la sociedad y el sistema educativo demanda (Sandoval, 2015). La capacitación tiene por objetivo atender necesidades puntuales que los docentes presentan en su práctica, para que, de esa forma, su práctica vaya de la mano con las características de los estudiantes en los diferentes territorios (Faria et al., 2016). El interés de las capacitaciones es precisamente, profundizar en conocimientos específicos para que los docentes mejoren su práctica profesional y personal con los estudiantes.

Desde la perspectiva de Aguavil y Andino (2019), los docentes de Educación Intercultural Bilingüe tienen que reunir características específicas de acuerdo a los lineamientos que propone el MOSEIB, por esa razón, es necesario enfocar los procesos de capacitación en temas como: la vida comunitaria, el desarrollo integral, la vinculación, la naturaleza y otros. Ante los constantes cambios que presenta la sociedad ecuatoriana, es necesario que la capacitación de docentes de EIB se articule con las demandas del MOSEIB y los nuevos retos de la sociedad. Además, tiene que ir de la mano con la vinculación comunitaria de cada pueblo y nacionalidad indígena.

Para Viveros (2016) es importante generar procesos de capacitación continua para docentes interculturales bilingües, debido a que, por lo general, son los que presentan mayores dificultades en sus evaluaciones. Por esa razón, una mejor capacitación docente permitirá tener mejores resultados de aprendizaje y el docente estará atendiendo los requerimientos solicitados para cumplir los objetivos planteados.

### **2.5.2. El perfil que se requiere para ser docente de EIB**

El docente de EIB tiene que conocer la cultura del lugar donde realiza su labor diaria, es indispensable que sepa relacionarse con la comunidad para desarrollar mejores procesos educativos. Además, Pozzo y Parucci (2017) mencionan que el docente de EIB tiene que conocer la lengua propia de la comunidad con la cual interactúa: esto permitirá que se relacione de forma eficaz, porque en la oralidad de los pueblos se encuentra todo el conocimiento y los saberes que caracterizan a los seres humanos. Por esta razón, la práctica docente idónea es aquella que busca generar vínculos permanentes entre las personas de la comunidad y el centro educativo.

En el caso del Ecuador, el perfil del docente de EIB está caracterizado en el MOSEIB. Este documento es la guía y orientación para la práctica docente en contextos donde existe EIB. Las principales pautas que orientan el perfil del docente son las siguientes: un manejo eficiente del currículo de cada nacionalidad, conocimiento y participación en las prácticas culturales, vinculación directa con la familia y la comunidad en espacios de aprendizaje, manejo de la lengua ancestral para una relación intercultural bilingüe y el cuidado a la naturaleza para lograr una armonía de saberes (Ministerio de Educación, 2013). Todas estas ~~noiones que~~ pautas que orientan el perfil del docente de EIB tienen que ser atendidas tanto en programas de formación docente como de capacitación.

### **CAPITULO 3: METODOLOGÍA**

Esta investigación parte del paradigma socio crítico, porque identifica y analiza críticamente los factores que transforman a la sociedad y sus vínculos con el poder (Creswell y Creswell, 2018). Además, este paradigma está caracterizado por buscar y comprender aquellas subjetividades de la sociedad ante determinados problemas (Hesse y Johnson, 2016). Mediante el paradigma socio crítico se pretende generar conocimiento desde las propias acciones que acontecen a en la sociedad para lograr una reconstrucción entre la teoría y la práctica. Esto significa comprender la realidad entre lo que se dictamina y lo que se practica o actúa bajo una determinada situación o acción.

Asimismo, este trabajo de investigación tiene un enfoque cualitativo, porque profundiza en la realidad inter-subjetiva de la sociedad para comprender la realidad que se está investigando (Mertens, 2018). Desde la perspectiva de Sabino (1992), este enfoque obliga a que la investigación sea cuidadosa con el análisis e interpretación de los datos recolectados, porque agrupa pensamientos, sentimientos y perspectivas de los sujetos de acuerdo a la realidad que viven en su contexto. Es así, que este enfoque permite conocer aquellas perspectivas de las personas de acuerdo a sus formas de actuar, sentir y pensar.

En este caso, la investigación estudia las políticas públicas formuladas e implementadas para la formación de docentes en EIB en el Ecuador en el periodo de tiempo de 2007 hasta el 2021. En este periodo de tiempo se revisa las acciones tomadas por el Estado y las normativas que fueron implementados. Además, se caracteriza diversas opiniones de actores que formaron parte de estas acciones entre 2007 y 2021.

Los métodos de esta investigación son descriptivo, interpretativo y heurístico. Es descriptivo porque se describe la realidad desde el punto de vista de los participantes de la investigación para generar nueva información (Guevara et al. 2020). El interpretativo profundiza en las experiencias de las personas que viven los acontecimientos que resultan parte del problema, por eso se trata de crear nuevos y minuciosos significados (Duque y Aristizábal, 2019). El método heurístico permite crear nuevas categorías de información y documentar los referentes teóricos para dar respuestas a las problemáticas planteadas (Pont, 2019). A partir de estos métodos, la investigación ha sido abordada con la finalidad de presentar nuevos resultados al análisis de las políticas públicas sobre formación de docentes en EIB. De igual forma, las experiencias recopiladas en las entrevistas a diferentes actores, permitieron orientar hacia el uso de nuevas categorías en base a sus experiencias.



### **3.1. Técnicas e instrumentos de investigación**

Debido a que el mundo está atravesando una pandemia, el sistema educativo tuvo que migrar de la presencialidad a la virtualidad. En el caso del SEIB esta situación se tornó aún más compleja, porque la mayoría de las instituciones educativas están en comunidades rurales, de difícil acceso, con poca o nula conectividad a Internet y con normas muy estrictas para ingresar o con acceso completamente restringido. De igual forma, los diferentes actores del SEIB viven en esas comunidades, por lo que la comunicación y el contacto con ellos se vuelve aún más difícil. Por esa razón, para este trabajo de investigación se utilizaron únicamente dos técnicas de investigación: el análisis documental y la entrevista semiestructurada, que resultaron ser óptimas para una modalidad virtual de estudio. A partir de esto se logró recolectar la información necesaria para dar respuesta a los objetivos que se plantearon.

#### **3.1.1. El análisis documental y bibliográfico**

El análisis documental y bibliográfico permitió agrupar y organizar la información que existe en documentos normativos, legales y de producción científica académica, con la finalidad de identificar los datos adecuados para la investigación (Sabino, 1992). En esta ocasión, se analizó diferentes fuentes y archivos en los que se identificó la formulación e implementación de las principales políticas públicas para la formación docente en Educación Intercultural Bilingüe comprendidas en el periodo de 2007 hasta el 2021. ~~Dentro de~~ Entre estos documentos estuvieron: los Planes Nacionales de Desarrollo, la Constitución de la República del Ecuador (2008), Leyes, Decretos Ejecutivos y Acuerdos Ministeriales.

Las Planes Nacionales de Desarrollo son documentos que guían toda la planificación del Estado, en estos documentos, principalmente se formulan las políticas públicas para los diferentes sectores de la sociedad. En la Constitución (2008) se establece que es obligación del Presidente de la República electo presentar este documento. Desde el año 2007 hasta el 2021, se elaboraron cuatro Planes Nacionales de Desarrollo (PNB), debido a que cada periodo de gobierno tiene que presentar el PND que guiará la gestión y administración de los recursos del Estado. Éstos contienen: conceptos, diagnósticos de situaciones claves o críticas del país, las políticas públicas que se formulan de acuerdo a las problemáticas, estrategias para implementar las políticas y metas que se espera cumplir en cada periodo de gobierno.



La Constitución de la República que rige en el Ecuador fue redactada participativamente en el año 2008. En este documento se evidencia todos los derechos y deberes fundamentales que tienen los ciudadanos, se estipulan las obligaciones que tiene el Estado y sus funcionarios para cada sector de la sociedad. A partir de esta Constitución, se desprenden todas las demás leyes y normas secundarias y se desarrollaron nuevas leyes legislaciones que permitieron regular las funciones de la sociedad ecuatoriana actual. En este caso, se analizó la Ley Orgánica de Educación Intercultural que rige desde el año 2011. Este documento permite comprender la reestructuración del Sistema Educativo y en especial la del SEIB.

Los Decretos Ejecutivos son documentos expedidos desde la Presidencia de la República, a través de éstos se crean nuevas carteras de Estado, se designan autoridades y se regulan las funciones de diferentes actores. Los Acuerdos Ministeriales son más técnicos porque se expiden desde un Ministerio ~~en~~ específico: a través de éstos se gestionan recursos, jerarquía del personal y organizan material y personal. En este trabajo se analizaron Decretos vinculados al área de educación y los Acuerdos expedidos por el Ministerio de Educación. Todos estos documentos fueron analizados a través de una matriz que permitió categorizar toda la información (Anexo 1).

Asimismo, para el análisis se recopilaron documentos de organismos internacionales como: la UNESCO, CEPAL, Convenios 107 y 169 de la OIT, Declaraciones de Barbados 1 y 2 y de la CONAIE. En estos últimos se presentan propuestas y planteamientos con respecto a la EIB y la formación de docentes, parten de lo ocurrido a nivel nacional. Se analizaron a través de una matriz (Anexo 2).

### **3.1.2. Entrevista semiestructurada**

La entrevista semiestructurada permitió conocer las perspectivas de las personas que participaron como informantes de la investigación, gracias a una lista de preguntas, las cuales se pudieron reestructurar conforme avanzaba el diálogo (Sabino, 1992; Suárez, 2017). La entrevista es una técnica que ayuda a complementar la información que se requiere en una ~~la~~ investigación (Bassi, 2015). Luego de la aplicación de las entrevistas se organizaron los datos aportados por los informantes, de forma temática o categorizada. En estas entrevistas se identificaron los posicionamientos explícitos de los actores informantes (líderes indígenas y funcionarios del SEIB), con respecto a las políticas formuladas e implementadas por el Estado en el periodo analizado.

De ello se hizo un arqueo de las opiniones expresadas, y de los objetivos planteados en las diferentes políticas públicas sobre la formación de docentes en EIB luego de la reestructuración del SEIB. Se utilizaron guías de entrevistas (Anexo 3); de igual forma toda la información se organizó en matrices de análisis (Anexo 4).

### **3.2. Participantes de la Investigación**

Debido a la pandemia, el contacto con algunos actores informantes fue muy complicado. No obstante, se aprovechó una visita realizada a la UECIB San Jacinto, ubicada en el cantón Mera de la provincia de Pastaza, para realizar una entrevista semi-estructurada al Rector de esta institución educativa y un número de docentes que asistían a la institución porque eran vecinos de la comunidad. Se logró obtener entrevistas de los siguientes actores:

- Subsecretario para el Diálogo Intercultural -2011-2012-.
- Secretario de Educación Intercultural Bilingüe -2018-actualidad-.
- Líder indígena de la nacionalidad Sápara.
- Líder indígena del pueblo Waranka.
- Rectora de la Universidad Nacional de Educación.
- Rector de la UECIB San Jacinto.
- 4 docentes de la UECIB San Jacinto – pertenecientes a la nacionalidad *Kichwa*-.
- 2 docentes de la nacionalidad Waorani.

### **3.3. Análisis de resultados**

En este capítulo se presenta los resultados que se obtuvieron luego de realizar el análisis documental y las entrevistas a los actores. En un primer momento, se agrupó los objetivos específicos con la técnica de recolección de datos y con las fuentes, para de esta forma tener una orientación en el proceso de análisis y el alcance de cada uno de los objetivos planteados en esta investigación.



Tabla 2: Unidad de Análisis

OBJETIVOS	TÉCNICA DE RECOLECCIÓN DE DATOS	FUENTES
OE1. Identificar y analizar las políticas públicas de formación docente para la EIB formuladas en Ecuador entre el año 2007 y 2021.	Análisis de documentos	<ul style="list-style-type: none"><li>• Plan Nacional de Desarrollo (2007-2010).</li><li>• Constitución de la República del Ecuador (2008).</li><li>• Decreto Ejecutivo 1585 (2009).</li><li>• Plan Nacional de Desarrollo (2009-2013).</li><li>• Decreto Ejecutivo 196 (2010).</li><li>• Ley Orgánica de Educación Intercultural (2011).</li><li>• Acuerdo Ministerial 225-11. (2011).</li><li>• Acuerdo Ministerial 177-12 (2012).</li><li>• Acuerdo Ministerial 484-12 (2012).</li><li>• Acuerdo Ministerial 311-13 (2013).</li><li>• Acuerdo Ministerial 440-131 (2013).</li><li>• Plan Nacional de Desarrollo (2013-2017).</li><li>• Acuerdo Ministerial 015-14 (2014).</li><li>• Acuerdo Ministerial 035-14 (2014).</li><li>• Plan Nacional de Desarrollo (2017-2021).</li><li>• Acuerdo Ministerial Nro. MINEDUC-2017-00017-A (2017).</li><li>• Circular Nro. MINEDUC-VE-2017-00004-C (2017)</li><li>• Decreto Ejecutivo 445 (2018).</li></ul>



		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Resolución Nro. SESEIB-SESEIB-2019-0004-R (2019).</li> </ul>
<p>OE2. Identificar las políticas particulares (no estatales) de formación docente de los principales actores educativos para enfrentar o acompañar las políticas públicas definidas e implementadas.</p>	<p>Análisis documental</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Propuestas desde la CONAIE.</li> <li>• Propuestas desde la UNESCO.</li> <li>• Propuestas desde la CEPAL.</li> <li>• Convenios 107 y 169 de la OIT.</li> <li>• Barbados 1 y 2.</li> <li>• Artículos relacionados a Dolores Cacuango, pedagogía popular, Teología de la Liberación, IAP-Fals Borda.</li> </ul>
	<p>Análisis de Entrevista</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Líder indígena de la Nacionalidad Sápara.</li> <li>• Líder indígena de Bolívar.</li> </ul>
<p>OE3. Establecer el posicionamiento de cada uno de los actores educativos en la Educación Intercultural Bilingüe frente a los objetivos y la normativa implementada por el Estado.</p>	<p>Análisis de Entrevista</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Subsecretario de Diálogo Intercultural (2011-2012).</li> <li>• Secretario de Educación Intercultural Bilingüe (2019-2021).</li> </ul>
	<p>Análisis de Entrevista</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Docentes y directivos de una institución educativa del SEIB. cual</li> </ul>



OE4. Determinar los retos y oportunidades que presenta la política pública en contextos de EIB para el desarrollo de una política de formación docente.	Análisis de Entrevista	<ul style="list-style-type: none"><li>• Docentes y Directivos de una institución educativa del SEIB.</li><li>• Rectora de la Universidad Nacional de Educación.</li></ul>
OE5. Hacer un balance de los aspectos identificados por los actores sociales, Estado incluido, y del logro de los objetivos de formación docentes del Estado y los actores educativos.	Análisis documental, bibliográfico y entrevista.	Toda la información.

**Fuente:** Elaboración Propia

Luego de agrupar los datos en las matrices del Anexo 1, 2, 3 y 4 se procedió a realizar una triangulación a través de la matriz presentada en el Anexo 5. En este proceso también fue necesario codificar las entrevistas de la siguiente forma:

**Tabla 3: Codificación de entrevistas**

<b>Actores</b>	<b>Código</b>
Subsecretario para el Diálogo Intercultural -2011-2012-	E1-SDI
Secretario de Educación Intercultural Bilingüe -2018...	E2-SEIB
Líder indígena de la nacionalidad <i>Sápara</i>	E3-LIS
Líder indígena del pueblo <i>Waranka</i>	E4-LIW

Rectora de la Universidad Nacional de Educación	E5-REUNAE
Rector de la UECIB San Jacinto	E6-UESJ
Docente 1 de la UECIB San Jacinto - nacionalidad <i>Kichwa</i> -	E7-D1K
Docente 2 de la UECIB San Jacinto - nacionalidad <i>Kichwa</i> -	E8-D2K
Docente 3 de la UECIB San Jacinto - nacionalidad <i>Kichwa</i> -	E9-D3K
Docente 4 de la UECIB San Jacinto - nacionalidad <i>Kichwa</i> -	E10-D4K
Docente 1 de la nacionalidad <i>Waorani</i>	E11-D1W
Docente 2 de la nacionalidad <i>Waorani</i>	E12-D2W

**Fuente:** Elaboración propia

Luego del análisis y la triangulación de la información se construyeron relaciones entre los discursos de cada uno de los actores entrevistados, así como también su **vínculo** con las políticas planteadas en los documentos analizados. Es así que se plantearon ocho tópicos:

- Organización y reestructuración del SEIB.
- Políticas públicas para la formación docente frente a los nuevos desafíos del SEIB.
- Perspectivas sobre la formación docente para la EIB.
- Perfil docente requerido para la EIB.
- Relación entre el Estado y la EIB.
- Realidad de la formación de docentes en territorio EIB frente a la normativa del Estado.
- Retos de la política pública para la formación de docentes.
- Oportunidades para mejorar la política pública en formación docentes desde el contexto.
- Balance del desarrollo de políticas públicas sobre formación de docentes para el SEIB.

### **3.3.1. Organización y reestructuración del SEIB.**

A partir del año 2007, con la elección de Rafael Correa como Presidente de la República, la planificación del Estado ecuatoriano se enmarcó en una nueva lógica; a través de la Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo -SENPLADES- se diseñó el Plan Nacional de Desarrollo denominado “Planificación para la Revolución Ciudadana 2007-2010”. En este documento se presentaron 12 objetivos claves para el desarrollo del país, cada uno con fundamentos, diagnósticos, estrategias, intervenciones y metas, para el abordaje y la formulación de las políticas públicas. Además, comenzó una nueva situación política marcada por aciertos, desaciertos, negociaciones, coyunturas, tensiones y disputas entre

diferentes actores de gobierno y actores sociales. Cabe destacar, que, por primera vez dentro de una planificación de Estado, se caracterizó el concepto de interculturalidad como:

la construcción de una sociedad intercultural no solo demanda el reconocimiento de la diversidad, su respeto e igualdad, sino también el reconocimiento de la necesidad de negociaciones permanentes entre los diversos para construir nuevas síntesis, lograr una comprensión plural de la realidad, construir el futuro y revalorar el patrimonio cultural material e inmaterial (SENPLADES, 2007, p.222).

Esta caracterización es muy importante porque, la interculturalidad se transversaliza a lo largo del plan, especialmente en el objetivo 2 del Plan, “Mejorar las capacidades y potencialidades de la ciudadanía” en el cual, los ámbitos de la salud y la educación son concebidos como prioridad del Estado. En el ámbito educativo, una de las preocupaciones que la SENPLADES (2007) planteaba, es la inexistencia del enfoque intercultural en el currículo, por lo que se formuló estrategias que incluían la reforma curricular para propiciar encuentros y diálogos que facilitarían la integración y los sincretismos por definición intercultural para la implementación de esta política.

También, se formuló una política clave dentro del objetivo dos del Plan: “Política 2.4. Fortalecer el sistema de educación intercultural bilingüe” (SENPLADES, 2007, p.108), en la cual se establecieron lineamientos, como la articulación de las organizaciones indígenas para reformar la Educación Intercultural Bilingüe, así como también su evaluación para el fortalecimiento de la misma. Dentro de esta política, convergieron ideas relacionadas al fortalecimiento de la identidad de pueblos y nacionalidades, el uso de las lenguas vernáculas en los espacios educativos, la formación y capacitación de actores indígenas y como punto esencial, se planteó la necesidad de vincular la interculturalidad en el todo el sistema educativo (SENPLADES, 2007).

Posterior a ello, como punto importante, en el año 2008 se acordó un nuevo pacto social, pues la ciudadanía, a través de una consulta popular, aprobó la nueva Constitución del Ecuador. Dentro esta Carta Magna, se plantean aspectos sumamente importantes para la transformación de la sociedad ecuatoriana y la reivindicación de los derechos de los pueblos y nacionalidades.

Es así que, en su Artículo 1 se reconoce al Ecuador como un Estado plurinacional e intercultural, en el Art. 2 se oficializa al castellano, *kichwa* y *shuar* como lenguas de relación intercultural. Destacamos que, en el Art. 27, se establece que el sistema educativo nacional



será intercultural y en el Art. 347. se estipula que para el Subsistema de Educación Intercultural Bilingüe la lengua principal de enseñanza será la de la nacionalidad y el castellano como lengua de relación intercultural (Constitución de la República del Ecuador, 2008).

La Constitución del 2008 estipula en la disposición transitoria décimo octava, que el Estado tiene que asignar recursos públicos a los niveles de educación inicial, básica y bachillerato, con un incremento anual del 0.5% del PIB hasta alcanzar el 6% del PIB. Además, en esta Constitución en su Artículo 344 señala que el Estado es quién asume el control y la regulación del Sistema Educativo por medio del Ministerio de Educación, quién será el encargado de formular las políticas públicas educativas. Esto permitió la formulación e implementación de diferentes políticas públicas redistributivas que permitieron al Sistema Educativo ser beneficiario de mayores recursos.

Luego de esto, en 2009 se emitió el Decreto Ejecutivo 1585 que plantea en el Art. 2, la nueva estructura del SEIB como parte del Sistema Educativo conformado por: 1) El Ministerio de Educación como máxima autoridad, 2) Subsecretaría del Diálogo Intercultural, encargada de crear un vínculo entre la EIB y las dependencias del Sistema Educativo, 3) Comisión Nacional de EIB, que coordinaba acciones directas con el Ministerio de Educación, 4) La DINEIB, que pasó a ser una instancia del Ministerio de Educación, y 5) Direcciones Provinciales Interculturales Bilingües (Decreto 1585, 2009).

Para el 2010, a través del Decreto Ejecutivo 196, se especificaron los parámetros para la designación de autoridades. En el Art. 4 se planteó que la Comisión Nacional de EIB debe conformarse por representantes de las 14 nacionalidades identificadas en Ecuador (Decreto 196, 2010). Uno de los aspectos considerables en este Decreto son las inhabilitaciones para el cargo de Director de la DINEIB y de las Direcciones Provinciales que rigen en los Artículos 7 y 8, señalando que no pueden cumplir estas funciones “c) Quienes hayan sido sancionados por desacato a la autoridad; y, d) Quienes hayan promovido o participado en la paralización inconstitucional del servicio público educativo” (Decreto 196, 2010, p.3). Estas inhabilitaciones dejaron por fuera a integrantes de la CONAIE que participaron en protestas y movilizaciones en estos años desde la reestructuración del SEIB.

Desde el 2008:

Yo estuve en la dirección nacional, yo fui subsecretario de educación para el diálogo intercultural en 2011, entonces durante este periodo que me designa a mí el ministro



de educación Raúl Vallejo hicimos la actual ley de educación en el que se crea la Subsecretaría de Educación Intercultural Bilingüe, y de esta forma, la ley actual permanece de esa manera. Yo fui Subsecretario para el Diálogo Intercultural, que era una misión para interculturalizar a través de la educación a la sociedad ecuatoriana tanto a indígenas, no indígenas, hacer intercambios tratar de entender las culturas del país en el 2011” (E1-SDI, 2021).

A partir de esto, se evidencia dos posicionamientos claves: el primero, relacionado a que “hasta antes del 2008, la educación estuvo en mano de la CONAIE, entonces lo que hizo la CONAIE fue utilizar como un instrumento político para capitalizar lo que ahora es Pachakutik” (E1-SDI, 2021). Además, Krainer (2010) menciona que una de las debilidades del SEIB era su dependencia de organismos internacionales para obtener recursos económicos y financieros. “Entonces esas fueron las razones por la que el Estado dijo, no pues tenemos que administrar la educación a nivel nacional y más que todo en 2008, la nueva Constitución dice que la responsabilidad es del Estado ecuatoriano, en lo administrativo” (E1-SDI, 2021). Esto permitiría que el Estado designe recursos económicos para todo el Sistema Educativo, incluido el SEIB.

Esta red de conceptos, marcarían las bases jurídicas que obligan a la formulación de nuevas políticas públicas, dentro del Plan Nacional de Desarrollo 2009-2013 denominado “Plan Nacional para el Buen Vivir”. Para la EIB se formuló la “política 2.3. Fortalecer la educación intercultural bilingüe y la interculturalización de la educación” (SENPLADES, 2009, p.172), en la cual se estableció como un lineamiento la articulación de la EIB al sistema educativo nacional y el diseño de mallas curriculares para los pueblos y nacionalidades.

A partir de la LOEI (2011), se reformó completamente el Sistema Educativo, debido a que el Art. 77 plantea que el SEIB “es parte sustancial del Sistema Nacional de Educación, 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 indígenas” (p.61) y en el Art. 83 se estipula que la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe es parte de la Subsecretaria de Educación Intercultural Bilingüe. Esto marcaría un cambio en la EIB del Ecuador, ya que el Estado por primera, vez tomó el control y la regulación del SEIB. Esto permitió implementar políticas públicas regulatorias para la EIB y se le retiraron atribuciones a la CONAIE para tomar decisiones sobre la EIB.

El segundo posicionamiento fue por parte de la CONAIE, ya que la ejecución de esta ley:

implicó que el gobierno se enfrentará a paralizaciones, huelgas, pero que al final se llegó a tener una mesa de diálogo, que yo mismo estuve, como delegado por el ministro. La CONAIE no tenía fundamentos, simplemente quería tener el poder para nombrar rectores, directores provinciales, directores distritales, ponían no por conocimiento si no ponían porque me decían que necesitan actores políticos y no académicos para dirigir los centros educativos, entonces eso era un verdadero error” (E1-SDI, 2021)

Desde la perspectiva del líder indígena de la nacionalidad Sápara, esta decisión resultó “tan duro porque nosotros teníamos ese poder de verificar los trabajos de nuestros profesores en las comunidades, teníamos que ir a visitar pasábamos más tiempo en los centros educativos trabajando con los profesores, con padres de familia y con los niños” (E3-LIS, 2021). Este planteamiento está enfocado en la contextualización de los procesos de enseñanza aprendizaje y la relación directa con las personas que forman parte de la comunidad. Cuando se reformó la Ley “no había la dirección intercultural. Entonces cuando nosotros visitamos allá no había ningún indígena trabajando” (E3-LIS, 2021).

Ante esta problemática, el Ministerio de Educación, a través del Acuerdo Ministerial 0484-12, (2012) decidió organizar los equipos técnicos y pedagógicas de cada Dirección Zonal de Educación Intercultural Bilingüe, con la finalidad de atender a los pueblos y nacionalidades indígenas ubicados en los territorios correspondientes a cada zona (Ministerio de Educación, 2012). Este proceso, evidenció que tuvo como finalidad ir articulando un nuevo modelo de administración y gestión de la SEIB: por un lado, controlado por el Estado en su totalidad y por otro, dando cabida a personas de las nacionalidades para concretar estos equipos en territorio.

Luego de esta reestructuración del SEIB, dentro del Plan Nacional de Desarrollo 2013-2017 denominado “Plan Nacional del Buen Vivir”, se planteó como “Objetivo 4. Fortalecer las capacidades y potencialidades de la ciudadanía” (SENPLADES, 2013, p.183). En este objetivo se formularon las políticas para la educación y se enfatizó en la “4.8. Impulsar el diálogo intercultural como eje articulador del modelo pedagógico y del uso del espacio educativo” (SENPLADES, 2013, p.200). Dentro de esta política se abordaron generalidades para interculturalizar el sistema educativo y se enfatizó en generar una

Educación Intercultural Bilingüe de calidad para las personas de los pueblos y nacionalidades. Para ello, se plantearon lineamientos para las reformas curriculares, creación de contenido educativo en lenguas indígenas y el impulso de epistemologías interculturales para generar conocimiento.

De esta formulación de política se implementaron nuevas políticas desde el 2013, para continuar con el proceso de reestructuración del SEIB. En el Acuerdo Ministerial 0311-13, se emitió un currículo general para la EIB, tanto para los niveles de educación básica como para los de bachillerato. En este acuerdo se estipularon las asignaturas y el número de horas correspondiente para cada nivel educativo, en lo que se destacó la aparición de mallas para el Bachillerato General Unificado Intercultural Bilingüe, para el Bachillerato en Ciencias Intercultural Bilingüe y para el Bachillerato Técnico Intercultural Bilingüe las siguientes especialidades: 1) Agropecuario, 2) Comercio y Administración, 3) Industrial y 4) Técnico Artístico (Ministerio de Educación, 2013).

Posterior a esto, en el Acuerdo Ministerial 0440-13, se implementó la reforma del MOSEIB, en el cual se plantearon los porcentajes de uso de la lengua de acuerdo a cada nivel, la distribución de las unidades de aprendizaje de acuerdo a cada nivel educativo y los lineamientos que rigen para el funcionamiento del SEIB (Ministerio de Educación, 2013). Con esta reforma del MOSEIB se planteó nuevamente, los motivos y los objetivos que tiene la EIB en el Ecuador, así como también se reafirmó un modelo direccionado especialmente para atender las necesidades contextuales de cada pueblo y nacionalidad del Ecuador.

Para el año 2014, a través del Acuerdo Ministerial 0015-14, eliminaron las Direcciones Provinciales de Educación tanto Hispanas como Bilingües, para crear Direcciones Distritales de Educación, agrupadas de acuerdo a la zona geográfica y articuladas a las Coordinaciones Zonales (Ministerio de Educación, 2014). A través de esto se descentralizaron los procesos administrativos y financieros que hasta el momento se planteaban, pero uno de los factores que generó más inconvenientes, fue que se plantearon Direcciones Distritales únicas, en donde se agrupaba tanto al personal del sistema Hispano como del Bilingüe.

En el año 2017, surgió una reforma curricular para el SEIB. A través del Acuerdo Ministerial 2017-00017-A, se emitieron los currículos para cada nacionalidad que atendían los procesos educativos estipulados en el MOSEIB, además en estos currículos se planteó el aprendizaje a través de Unidades de Aprendizaje Integrado, que respondían a los diferentes



niveles educativos organizados de acuerdo a cada pueblo y nacionalidad (Ministerio de Educación, 2017). Para el Bachillerato se estipuló que se debía seguir la normativa curricular establecida a nivel general, únicamente se plantearon las sugerencias de horas académicas asignadas en el caso de tener Bachillerato Técnico o en Ciencias Básicas.

En el periodo de gobierno del ex Presidente Lenín Moreno, en el año 2018, a través del Decreto Ejecutivo 445, se creó la Secretaría del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe, dependiente del Ministerio de Educación y con las mismas funciones de la Subsecretaría de Educación Intercultural Bilingüe y del Instituto de Idiomas, Ciencias y Saberes Ancestrales -ICSAE- (Decreto Ejecutivo 445, 2018). A pesar de que se aumentó la jerarquía a través de una Secretaría, durante este periodo de gobierno existieron recortes significativos ~~para~~ en los presupuestos de educación. Por eso, desde la perspectiva del ex Subsecretario de Dialogo Intercultural “se ha decaído en los últimos 5 años, imagínese, en la época anterior tuvimos un apoyo en la educación, pero de miles de dólares y ahora estos últimos 5 años no tuvimos un solo centavo, hasta este momento” (E1-SDI, 2021).

Además, dentro del Plan Nacional de Desarrollo 2017-2021, denominado “Toda una Vida”, no se encuentran políticas públicas que busquen el fortalecimiento de la EIB. En este documento no se evidencian acciones claves para el SEIB, únicamente se encuentra formulación de política pública relacionada a todo el sistema educativo. Hasta la actualidad, no ha existido otro cambio significativo para el SEIB. Desde el año 2018, se ha mantenido la autoridad designada para dirigir y guiar los procesos de la EIB. Esta designación se la hizo a través de diálogos con la CONAIE.

### **3.3.2. Políticas públicas para la formación docente frente a los nuevos desafíos del SEIB**

En la Constitución Nacional del 2008, la disposición transitoria vigésima se establece un aspecto fundamental para la formación de docentes en el Ecuador, que es la creación de la Universidad Nacional de Educación: “con el objetivo de fomentar el ejercicio de la docencia y de cargos directivos, administrativos y de apoyo en el sistema nacional de educación. La autoridad educativa nacional dirigirá esta institución en lo académico, administrativo y financiero” (p.134). Esta disposición es parte esencial para el desarrollo de políticas educativas en temas referidos a la formación de docentes, en articulación con diferentes instituciones del Estado, especialmente con el Ministerio de Educación y la SENESCYT.



Hasta la fecha en que se aprobó la LOEI del 2011, los procesos de formación docente para la EIB, desde la perspectiva del líder del pueblo Waranka, se llevaban a cabo de la siguiente forma:

La formación que se ha ido generando es a través de algunas universidades que han estado vinculadas a los pueblos y nacionalidades indígenas y que han generado procesos de formación profesional, con enfoque a responder los requerimientos de la EIB. Hasta el 2011 posiblemente se llevaban procesos de participación de las organizaciones indígenas, dígame CONAIE, FENOCIN, FENACLE, CONFENIAE, FEI, FEINE que han sido las organizaciones que estado vinculadas al movimiento indígena, a las comunidades, al pueblo indígena, al pueblo afro ecuatoriano, al pueblo montubio. Entonces fueron partícipes en esta formación diríamos de docentes (E4-LIW, 2021)

Posteriormente, en la LOEI (2011), en el Art.76. se oficializó la creación de la Universidad Nacional de Educación, además se plantea que “el objetivo de esta universidad es fomentar el ejercicio de la docencia, de cargos directivos y administrativos y de apoyo en el Sistema Nacional de Educación. Tiene carácter plurinacional promoviendo el conocimiento intercultural en sus múltiples dimensiones y será gratuita” (p.60). Dentro de este artículo también se plantea que “los institutos pedagógicos se articularán académicamente a la Universidad Nacional de Educación” (LOEI, 2011, p.61).

Con respecto a los procesos de formación docente, la LOEI (2011) en su Art. 82, literal e., plantea que una obligación del Estado y de la autoridad educativa es “promover la formación de profesionales interculturales bilingües y plurilingües, en las especialidades requeridas por las comunas, comunidades, pueblos y nacionalidades del País” (p.64). Además, en el Art. 87, literal e., señala que uno de los deberes del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe es:

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 (LOEI, 2011, p.67).

Luego de todos estos planteamientos legales establecidos en la LOEI, la creación de la UNAE comenzaría a tomar forma. A través del Acuerdo Ministerial 177-12, (2012) se dispone al personal del Ministerio de Educación para que inicie con todas las acciones para la creación de la UNAE (Ministerio de Educación, 2012). Posterior a eso, en el año 2013, se expidió la Ley de Creación de la UNAE en la cual se planteó que su sede sea en la provincia de Cañar, en el cantón Azogues: además se explica el tiempo en que las autoridades asumirán sus funciones y los plazos para articular los programas de estudios y carreras (Ley de Creación de la Universidad Nacional de Educación, UNAE, 2013). La actual Rectora de la Universidad, Dra. Rebeca Castellanos, en la entrevista realizada, planteó que:

Esta política pública establece al Estado ecuatoriano en materia de reforzar y fortalecer todos lo que es el Ecuador como un estado plurinacional, y el reconocimiento de las lenguas y nacionalidades que tengan también digamos su piedra angular en la educación, a través, de las diversas carreras e incluso las carreras de profesionalización hay una que es de educación intercultural bilingüe que también se está ofreciendo en este momento (E5-REUNAE, 2021).

En el año 2014, a través del Acuerdo Ministerial 0035-14, se calificó a la creación de la UNAE como uno de los proyectos emblemáticos, además se dispuso la asignación de personal para iniciar los trámites gerenciales y de planificación para concluir con el proceso de creación (Ministerio de Educación, 2014). Una vez finalizado este proceso, en el año 2015, la UNAE abriría sus puertas ofreciendo tres carreras de formación docente: 1) Educación Básica, 2) Educación Inicial y 3) Educación Intercultural Bilingüe. Con respecto a esta última, la Rectora afirmó que:

La Política pública está orientada a reforzar el sistema de EIB en el Ecuador como un sistema y en función de eso pues la UNAE crea incluso la carrera de EIB. También en estos momentos se está diseñando un programa de maestrías en EIB, así como diversos proyectos de investigación y proyectos de vinculación que han hecho realidad (E5-REUNAE, 2021).

Dentro del periodo en el cual existió la Subsecretaría para el Diálogo Intercultural, también hubo propuestas para complementar las políticas de formación docente, por ejemplo, el ex Subsecretario informó que:

En nuestro tiempo dio una beca para 4 áreas que capacitamos a más de 2000 personas para maestrías en historia que era importante la parte social, en química,



en matemáticas, maestrías en una universidad de España y una en psicología en orientación educativa y vocacional. Chuta esa era una cosa interesantísima. Se capacitó a otros profesionales en diferentes materias entonces, eso es lo que hay que hacer. Nos queda mucho, por ejemplo, en el bachillerato técnico, nosotros también capacitamos en bachillerato internacional formamos las escuelas lectoras con la Universidad Andina, invertimos 1 millón de dólares. Imagínate una especialidad en la Universidad Andina en gerencia educativa pero como menciona en escuelas lectoras a nivel nacional eso es lo que hay que hacer (E1-SDI, 2021).

Desde las organizaciones indígenas se han planteado estrategias para acompañar la formación docente a través de organismos internacionales, por ejemplo, en el caso de la nacionalidad Sápara, el líder informó que:

hicimos así mismo un convenio con la UNESCO ellos nos ayudaron mucho, muchísimo en ese tiempo, igual con un proyecto del Ministerio de Educación mismo, el Instituto Pedagógico Intercultural Bilingüe Canelos aquí en Pastaza. Entonces terminaron como cinco jóvenes para que ellos mismo se sigan capacitando, ellos, los que terminaron la secundaria empezamos a trabajar con ellos, entonces así poco a poco ellos ya empezaron a coger el ritmo como se dice y así ellos ya fueron alfabetizadores, entonces teníamos a los profesores quichua y ellos eran como practicantes ahí entonces poco a poco así ya hicimos un contrato la dirección de educación y así ellos ya se quedaron y empezaron a estudiar, y de los cinco ahora ellos tienen nombramiento definitivo y siguen trabajando en los centros educativos, y así poco a poco ya hemos empezado a profesionalizar a nuestros jóvenes y ahora ellos ya van terminando la universidad, eso es lo que hemos avanzado (E3-LIS, 2021).

En el análisis documental no se encontraron documentos que planteen específicamente políticas sobre formación docente para la EIB. Tanto organismos internacionales como organizaciones indígenas locales se plantean lineamientos generales de sobre cómo estructurar un sistema adaptado a las necesidades de cada pueblo o nacionalidad, pero no proponen políticas públicas para la formación docente en EIB. Es así que el ex Subsecretario de Dialogo Intercultural complementa este hallazgo señalando que:

Yo creo que ahí, creo que no hay. Tanto la UNAE o el gremio de los docentes, como la CONAIE mucho más están dedicados a propuestas políticas, y salariales de los beneficios para docentes: que es un derecho, desde luego que no está mal. Por



ejemplo, que se jubilen sin límite de edad cumpliendo 30 años de trabajo como cualquiera funcionario publicado: que no esperen 50 o 60 años. Pero, en la parte de formación docente; no existe una propuesta puntual de capacitación. Nunca han presentado, nunca se ha hecho, siempre han sido propuestas generales que beneficie políticamente (E1-SDI, 2021).

En la actualidad, también se están generando procesos de profesionalización docente desde diferentes universidades. Este planteamiento lo señala el Secretario del SEIB afirmando que: “hace un mes y un poco más, graduamos con el apoyo de la Universidad estatal de Cuenca a 1005 docentes que eran sólo bachilleres y ahora ya tienen su licenciatura” (E2-SEIB, 2021). De igual forma, la UNAE lleva implementado un Programa de Profesionalización Docente, en el cual se oferta, específicamente, para la carrera de EIB. La intención de estos programas es que:

poco a poco vamos cortando esta brecha de docentes que no tienen su título de tercer nivel y hemos contribuido mucho, pero ese ha sido exactamente el inconveniente del tema de capacitaciones, no contar con docentes que tiene el tercer nivel que ahora hay que revisar mucho y el tema de no tener cobertura en nuestras comunidades (E2-SEIB, 2021).

### **3.3.3. Perspectivas sobre la formación docente para la EIB**

Luego de revisar la normativa implementada por el Estado con respecto a la EIB y los procesos de formación de docentes, se puede conocer el posicionamiento que tienen los diferentes actores. Desde los docentes se plantea que frente a estos cambios

como docente ver la manera de realizar, de practicar los aprendizajes. Son desafíos tan grandes con los que nos topamos. Los sueldos también, puesto que a los docentes comunitarios nos toca trabajar hasta sábados y domingos” (E10-D4K, 2010). Además, como docente nos toca socializar, para equilibrar y salir de dificultades. Es necesario materiales lúdicos de librería, ahí se consolida el aprendizaje. A veces no hay herramientas, sin embargo, pese a todo el docente se acomoda (E8-D2K, 2021).

Con la nueva normativa se puede evidenciar que faltan elementos que permitan consolidar el proceso, en este caso el presupuesto financiero debe ser un elemento para acompañar con materiales de acuerdo a los cambios que quieren lograr. De igual forma, la articulación de los salarios tiene que ser de acuerdo a las nuevas cargas que tiene el docente para desarrollar su labor. También, resulta necesario que exista una vinculación de la



formación docente con las comunidades, debido a que “hay varias falencias de profesores contratados que desconocen la realidad de las comunidades. Es necesaria la correlación, porque uno va viendo la realidad, pero todo es para un mejoramiento educativo. Y saber enfrentar las situaciones” (E7-D1K, 2021).

El desconocimiento de la realidad educativa de las comunidades por parte de los docentes que ahora ingresan al SEIB se da por una asignación a través de concursos por mérito y oposición. “Las limitantes son el acceso de las personas preparadas para la docencia en el que no pueden acceder a los concursos profesores de las nacionalidades o no pueden ganar los concursos por las bajas calificaciones” (E6-UESJ, 2021), que se asignan, de acuerdo a lo estipulado en las fases del concurso en las que consta como una puntuación importante, el nivel de formación del docente.

Cuando los docentes son asignados a una institución se encuentran con dos caminos en los que tienen que desarrollar su práctica profesional: *“o responde a lo que piden la comunidad o a las políticas, pero que ahí sí puedo decir que consciente o inconscientemente los docentes reproducen lo que el sistema social y de poderes económicos y políticos del país quieren”* (E4-LIW, 2021). Por esa razón, en el proceso formativo *“para hacer EIB yo creo que se tiene que empezar capacitando en lo que es la cosmovisión Andina y Amazónica, eso les va a permitir tomar conciencia de en dónde y por qué se trabaja* (E1-SDI, 2021).

Para encontrar un equilibrio en estos aspectos, “el empoderamiento del modelo no solamente tiene que ver con el manejo de instrumentos curriculares, sino el dominio de la eficiencia, si queremos que la educación intercultural bilingüe tenga su autonomía, necesitamos fortalecer la parte pedagógica e informática” (E6-UESJ, 2021). Esta afirmación que hace el directivo de una UECIB, se desprende del simple hecho de recuperar la autonomía de la EIB por cuestiones políticas y de la contextualización del proceso de enseñanza-aprendizaje de acuerdo a cada pueblo y nacionalidad, para enfocarse en el fortalecimiento de sus prácticas docentes como el inicio para recuperar una autonomía más consolidada.

Por eso, el papel de las universidades es esencial para adentrarse en las comunidades y generar procesos de formación docente. Por ejemplo, desde la UNAE se destaca que estos vínculos se dan “a través de los proyectos de vinculación e investigación, pero más los de vinculación, porque abren la posibilidad no sólo que la universidad lleve conocimientos y

estrategias a las comunidades, sino que, los estudiantes aprendan de las comunidades” (E5-REUNAE, 2021). Adoptar por esta posición de co-aprendizaje en los procesos formativos para ser docente de EIB, abre una posibilidad de fortalecer el SEIB desde los requerimientos que el Estado solicita, así como también la atención a las necesidades que requieren las comunidades.

#### **3.3.4. Relación entre el Estado y la EIB**

El conflicto entre el Estado, el movimiento indígena y los actores educativos aun es visible y se ha podido constatar en esta investigación, con la información recolectada en los diálogos con los diferentes actores informantes. En contraste, también se pudo evidenciar posturas a favor de diferentes elementos o criterios que acompañan las nuevas normativas o políticas que el Estado ecuatoriano ha implementado para la EIB. Como planteamiento clave, coincidimos con Capella (2004) cuando propone que el Estado tiene que regular el sistema educativo y fortalecerlo a través de políticas que asignen recursos financieros y económicos necesarios para lograr una educación de calidad y atender sus necesidades.

Con la reestructuración del SEIB desde el 2009, se buscó lograr procesos de gobernanza, como lo indica Cerrillo (2005), al brindar roles a diferentes actores para que sean partícipes de las nuevas políticas. Contradictoriamente, *“al momento que el Ministerio de Educación concentro en una sola administración educativa, todas las realidades de la EIB tuvieron una afectación grande porque perdió el dominio que tenía sobre los procesos de cada nacionalidad en base a sus realidades”* (E6-UESJ, 2021). Este desapego de las realidades que acontecen en cada pueblo y nacionalidad fue el mayor punto de conflicto y el reclamo de las organizaciones indígena por recuperar el control de la EIB.

Otro de los conflictos que suscitó, fue el control hacia el cuerpo docente, *“hubo una cierta oposición porque se cambió muchas cosas con la nueva ley del 2011, un docente está considerado como funcionario público y debe trabajar las 8 horas y eso fue un poquito la resistencia en los docentes”* (E1-SDI, 2021). Al ser considerado como un funcionario público, el docente tuvo una mayor carga, no sólo horaria, sino también burocrática para generar evidencias sobre los trabajos que hacían durante el tiempo que permanecían en los centros educativos. Por esa razón, tenían que registrarse a por las normativas ~~los planteamientos~~ que disponían los organismos de control del Ministerio de Educación, por eso, *“la educación intercultural bilingüe, en este caso está sometida a lo que sería al único organismo como es la dirección distrital y la zonal”* (E6-UESJ, 2021).

Luego de realizar varios cambios estructurales y pedagógicos en el SEIB, uno de los aspectos que se debe considerar es la asignación presupuestaria para capacitar a los docentes frente a los nuevos cambios que requiere el sistema. Por esa razón, “tal vez el Estado puede tener inconvenientes para aplicar nuestro modelo pedagógico, se requiere de muchos recursos porque la educación está señalada según el avance de los conocimientos del niño, no determina una edad” (E2-SEIB, 2021). Estas capacitaciones van desde la parte administrativa hasta la parte técnica y pedagógica para aplicar los diferentes instrumentos en los centros educativos. “Antes de Lenin Moreno, teníamos una serie de capacitaciones, especialmente se formaron los asesores pedagógicos, quienes hacen una autoría académica, pedagógica y administrativa y que fueron capacidades por mucho tiempo y ahora son realmente unas personas de alto nivel” (E1-SDI, 2021).

En asuntos de control y de designación de autoridades existieron conflictos, porque hasta antes del 2009, la CONAIE tenía atribuciones para asignar a personas en los puestos directivos. Esto fue así hasta el año 2018 cuando se sube de jerarquía a la Secretaría de Educación Intercultural Bilingüe. En este contexto el secretario actual explica:

cuando se me propuso la Secretaría desde la organización madre que es la CONAIE, yo había planteado objetivos fundamentales, que fueron prácticamente recuperar la jurisdicción que tenemos como EIB, hacer constar en la ley, la reforma de la ley del SEIB y conseguir recursos para poder implementar el modelo en los centros educativos comunitarios interculturales (E2-SEIB, 2021).

Esta disposición y diálogos entre la CONAIE y el Estado han sido y son contradictorios: desde la posición de diferentes líderes que asumen, por ejemplo, que “en la actualidad la EIB, en la normativa jurídica se promulga una independencia, una autonomía una descentralización y desconcentración en el hecho práctico las autoridades se ven sujetas a cumplir diríamos disposiciones que responden al gobierno de turno” (E4-LIW, 2021). Además, “dentro de mi nacionalidad es difícil, porque el gobierno dice esto tiene que ser, nunca quieren conocer la realidad de nosotros, solo dicen que es lo que se debe hacer” (E3-LIS, 2021). Desde estos dos liderazgos de diferentes pueblos y nacionalidades, tanto de la Sierra como de la Amazonía, se pudo evidenciar una desatención de las necesidades que el SEIB requiere en territorio y donde el Estado parece estar ausente.

Las organizaciones del movimiento indígena también tuvieron diversas rupturas, debido a que existieron posturas a favor y en contra de las decisiones tomadas por el

gobierno de Rafael Correa, “entonces se puede imaginar cuál es la posición de los dirigentes, pues su posición ha sido defender los discursos diría yo, defender los planteamientos que tiene la educación intercultural bilingüe” (E4-LIW, 2021). A pesar de eso, las organizaciones indígenas se mantienen en contacto permanente con las instituciones educativas, “pero no hay apoyo del Estado. Está organizada la comunidad, pero también creo que las organizaciones grandes necesitan encaminar mejor los procesos” (E7-D1K, 2021).

Otro de los conflictos que surgen, es cuando se presentan dificultades en comprender las políticas que han sido implementadas, “más que el Estado yo creo que los gobiernos de turno asumieron la administración del SEIB y se convirtió en una instancia más de implementación de las políticas del gobierno de turno” (E4-LIW, 2021). La unificación de funciones dentro del sistema educativo presenta nuevos conflictos que deben ser atendidos, “por ejemplo, en la nacionalidad Sápara, cuando nosotros teníamos la dirección, valorábamos lo que es nuestro, pero ahora que todo es a base de un sistema que todos tenemos que estar y eso nos dificulta a nosotros como nacionalidad” (E3-LIS, 2021). También, es necesario pensar en la consolidación de un sistema educativo en el que el Estado siempre provea de recursos a las diferentes dependencias del mismo.

El presupuesto asignado al SEIB sin duda representa uno de los mayores conflictos y necesidades que presentan las instituciones educativas. Al no contar con un presupuesto, “la atención por parte del gobierno ha sido muy escaso a las instituciones en cuanto a la infraestructura, el equipamiento ha sido bastante escasa” (E6-UESJ, 2021). Por eso, los docentes plantean que las autoridades competentes deben “brindarnos más apoyo a las escuelas que están más lejos o sea más al interior. (E12-D2W, 2021). Por esa razón, aún se sigue buscando el apoyo desde las instituciones educativas hacia las organizaciones de cada pueblo, nacionalidad o consecuentemente articular trabajos con las entidades del Estado. Por eso, “hemos estado en camino para fortalecer la educación intercultural bilingüe, a la vez conjuntamente con la regional que es la CONFENIAE y con los distritos y conversando con la misma dirigencia de la educación” (E11-D1W, 2021).

El SEIB, al ser una estructura diferente, con elementos diversos que apuntan a la formación integral de las personas desde diferentes áreas del conocimiento y su relación participativa con la comunidad, se vuelve más complejo resolver las necesidades que van surgiendo. Por ese motivo, “tiene que permitirse de parte del Estado invertir para que la Educación Intercultural Bilingüe tome fuerza, su propia personalidad, ya que es más

complejo desenvolverse en este campo” (E6-UESJ, 2021). Es así que, “yo creo que el Estado tiene que atender los contenidos curriculares, la cosmovisión de las diferentes nacionalidades, la aplicación de la lengua de las diferentes nacionalidades, ninguna de las nacionalidades reclamara” (E2-SEIB, 2021).

Cuando se cambia algo en la normativa o se implementa alguna política relacionada a temas de la EIB, la comunicación tiene falencias, porque no llegan estas disposiciones a los docentes en territorio. Esta desconexión conlleva a retrasar a los docentes en los procesos que se quieren implementar. El desconocimiento de la norma inicia entonces porque “no tenemos comunicación normal, a veces no sabemos nada y cuando salimos a la ciudad vemos la comunicación” (E12-D2W, 2021). Por eso, es necesario que “el distrito y el circuito deben estar sumamente bien coordinados es decir tiene que tener una conexión directa con los docentes” (E11-D1W, 2021).

Luego de la construcción de estas ideas, se puede plantear que la formación docente puede ser un camino para atender las necesidades que los actores educativos presentan en sus instituciones educativas. Además, con la asignación de presupuestos al sistema educativo puede fortalecer todo el SEIB de acuerdo a cada contexto, por esa razón, “cualquier propuesta para cualquiera sector y comunidad tiene que partir de un trabajo dialógico colaborativo y de consenso con las comunidades, porque si no, la gente te dice que sí, pero al final no cambia” (E5-REUNAE, 2021). Uno de los puntos importantes en “la formación docente prácticamente es socializar todo lo del modelo pedagógico: ¿qué es el MOSEIB?” (E2-SEIB, 2021). A través de esto, se puede generar nuevos vínculos que permitan fortalecer la relación entre el Estado y la EIB.

### **3.3.5. Perfil docente requerido para la EIB**

El perfil docente requerido para la EIB se lo puede evidenciar en el MOSEIB (2013). Además de eso, es importante conocer las características que permitan construir este perfil para desarrollar los procesos de enseñanza aprendizaje en las instituciones educativas, pero también, en la EIB es importante conocer el rol del docente en las comunidades. Estas características tienen que ser consideradas en las políticas educativas para fortalecer los procesos de formación docente. En general, “el 80 % debería ser la parte técnica pedagógica y el 20% hacemos el resto, obviamente que ahí está la participación comunitaria que es fundamental” (E1-SDI, 2021).

Con respecto a la parte comunitaria, se ha identificado que es un elemento clave para la formación docente, debido a que “dentro del marco filosófico político de la educación intercultural bilingüe, el docente es un actor fundamental en el desarrollo de la comunidad, aporta con sus ideas y con su visión al bienestar de la comunidad” (E6-UESJ, 2021). El docente, al ser considerado como un actor principal en las comunidades, en su proceso de formación “debe haber la práctica docente de comunidad, que tienen que trabajar en la comunidad, porque al momento de sacar su título, hay falencias de abandono. Insertarse a la conexión comunitaria es indispensable. Pasar su práctica docente en las comunidades” (E7-D1K, 2021).

La inmersión comunitaria permite conocer realidades de los contextos en los que se desarrolla la práctica profesional docente, por esa razón: “entre la universidad y el instituto se debe insertar un currículo donde los estudiantes tengan pleno conocimiento de que van a servir y que estén predispuestos a ir donde les toque” (E8-D2K, 2021). En este proceso para conocer las comunidades “el dominio de la lengua tiene que ser en verdad una de las fortalezas” (E6-UESJ, 2021). La lengua representa un elemento fundamental para la relación con las comunidades, por eso, la formación docente tiene que considerar que “el derecho a la lengua y el idioma mantuvo esa riqueza ancestral, que es un fundamento. Los saberes están intactos en la ciencia, en la artesanía” (E10-D4K, 2021).

En la lengua de los pueblos y nacionalidades se encuentran los saberes y conocimientos que representan a cada contexto etnocultural, por ese motivo, en la formación de los docentes de EIB, es necesario que las personas “valoren, validen y respeten la sabiduría, las prácticas, los conocimientos, las tradiciones todo lo que con lleva la cosmovisión de cada uno de los pueblos, que no asuman una actitud de desprecio a los sabios de cada nacionalidad” (E4-LIW, 2021). La diversidad de nacionalidades y pueblos que conviven en el territorio ecuatoriano, supone nuevos retos y desafíos, por eso “un docente de EIB tiene que estar predispuesto a ir a servir en donde sea, no limitarse sabiendo que hay muchos desafíos que superar. Ser docente no es fácil, tampoco difícil, en el proceso se escala” (E8-D2K, 2021).

Los elementos culturales de cada pueblo o nacionalidad constituyen características propias de las poblaciones, por tal motivo “la formación de los estudiantes que provienen de las comunidades de los pueblos y nacionalidades tiene que fortalecer su identidad cultural, que se sientan orgullosos de sus raíces culturales, de su pertenencia y no avergonzados,

alienados y aculturados” (E4-LIW, 2021). Por lo tanto, un docente de EIB tiene que conocer aquellos elementos que representan la cultura y los problemas que presentan los grupos culturales para buscar soluciones a través de la enseñanza en espacios educativos y comunitarios (Haboud, 2019).

Esta diversidad cultural tiene que considerar los nuevos avances que se desarrollan en el mundo, por tal motivo el docente de EIB tiene que ser consciente que:

Otro elemento es el no desconocer el avance científico y tecnológico que ofrecen las otras culturas del mundo, pero que ese avance científico y tecnológico sea asumido críticamente y que beneficie no una persona sino a todo el contexto comunitario (E4-LIW, 2021).

Por esa razón, Villagómez (2012) señala que la normativa tiene que guiar los procesos formativos, considerando los nuevos elementos de la sociedad sin desapropiar aquellos aspectos de cada cultura. Por el contrario, la normativa tiene que fortalecer los elementos de cada cultura y relacionarlos con las problemáticas que afronta la sociedad.

Finalmente, se plantea que la normativa de la formación docente tiene que fortalecerse desde las necesidades y vivencias de cada grupo que conforman los pueblos y nacionalidades, para que de esa forma la figura del docente se consolide para “entender cuáles son esos valores, principios, prácticas culturales y sociales que tienen los pueblos y nacionalidades, estar también predispuestos a poner en juego toda la creatividad posible para responder en esa formación que quieren los niños” (E4-LIW, 2021).

### **3.3.6. Realidad de la formación de docentes en territorio EIB frente a la normativa del Estado**

Luego de la implementación de políticas públicas hasta el año 2021, durante los gobiernos de Rafael Correa y Lenín Moreno, que reestructuraron el SEIB y de políticas sobre la formación docente, es importante identificar aquellas realidades de los actores educativos que están en territorio. Estos actores son los que llevan a cabo las políticas en el diario vivir, por eso las evaluaciones de las políticas públicas se deben analizar y evaluar desde los resultados que se obtienen en territorio. Atender estas realidades debería ser parte de un nuevo proceso de formulación e implementación de políticas educativas enfocadas en la formación de los docentes del SEIB.

Desde que se dieron los cambios, “al inicio hubo una mínima parte del presupuesto que nos apoyó con cursos, pero hoy en día son 3 cursos que tomamos y ya no más

preparación, y teníamos la dificultad del currículo. En toda la EIB no habido presupuesto” (E10-D4K, 2010). La disminución del presupuesto para capacitar o formar docentes del territorio, genera nuevas dificultades en la práctica docente porque la mayoría de docentes de EIB se encuentran en zonas rurales. Esta realidad se puede evidenciar en situaciones como la descrita por un docente de la nacionalidad Kichwa “lamentablemente la situación geografía y los recursos económicos, para auto sustentarme y continuar con mis estudios no me permitían continuar con mis procesos formativos” (E8-D2K, 2010).

Por otra parte, la pandemia del COVID-19 ha evidenciado las desigualdades que existen en el sistema educativo. Todo el sistema educativo se encuentra laborando en una modalidad virtual, sin embargo, en el caso del SEIB se evidenció que a penas un 20 o 30% de los estudiantes medios tecnológicos y conectividad para tener una modalidad virtual. El resto de estudiantes recibían guías de interaprendizaje transmitidas en físico. Por esa razón tanto el directo de la Unidad Educativa, como el Secretario del SEIB comentan que:

hay un trabajo muy amplio que hacerlo con el manejo de TICs para que los docentes puedan desarrollar las actividades pedagógicas a través de esas herramientas, pero necesitamos un apoyo más grande de formación profesional a través de las universidades (E6-UESJ, 2021). También tenemos que capacitar para las lenguas de las diferentes nacionalidades a algunos docentes que están en territorio, es un tratamiento diferente para los que están en la ciudad (E2-SEIB, 2021).

Por esa razón, tanto desde la parte directiva como de la labor docente se presentan nuevas falencias que tienen que atenderse. Al estar el SEIB dependiendo directamente del Ministerio de Educación, se debe encontrar mecanismos que permitan fortalecer los procesos formativos con diferentes instituciones, por ejemplo, “en la parte formativa, nos falta más convenios con instituciones a nivel superior para que otorguen un reconocimiento que sea superior a las 40 horas en capacitación” (E6-UESJ, 2021). Este reconocimiento mayor a las 40 horas que menciona el Director de esta UECIB, es porque en los concursos de méritos y oposición para asignar plazas permanentes, las horas de capacitación constituye es un requerimiento para sumar más puntos. Por eso la formación de los docentes también tiene que constituir un elemento que le permita ubicarse en una mejor categoría.

La ubicación geográfica de algunas instituciones de EIB, dificulta el acceso de personas externas para desarrollar procesos de formación o capacitación. De igual forma,



los costos para ingresar son demasiado altos. Frente a eso, el líder de la nacionalidad Sápara afirma que:

nunca hemos tenido el apoyo por parte del Estado, en la comunidad es muy difícil, hay muchos docentes de otras culturas que, si desean ir, pero está a una hora y 30 minutos de vuelo, tiene que pagar \$500 sólo una avioneta (E3-LIS, 2021).

Estos problemas también son evidenciados por los actores que conviven en la comunidad o por los líderes. Es así que, “se me acercó uno de los líderes indígenas y me dijo que él necesitaba que la Universidad ayude a las escuelas interculturales a que el nivel de sus estudiantes fuera mayor, de manera que pudieran entrar a las universidades” (E5-REUNAE, 2021).

Los docentes del SEIB también tienen que integrar los procesos educativos de acuerdo a la normativa que rige para todo el sistema nacional, esto se convierte en un conflicto por la carga administrativa que resulta de este trabajo. Al manejar esta doble carga, “la información para el ministerio de educación, distritos y la otra información, las otras actividades para informar al SEIB, y es porque todavía no hay una autonomía concreta del sistema y esa es una gran debilidad” (E6-UESJ, 2021). Además, existen capacitaciones que surgen desde las diferentes entidades en los que el docente puede participar. El problema radica en la poca comunicación con los docentes de territorio porque “en el territorio no tienen comunicación y hay que viajar dos o tres días para poder capacitarse, esa es la dificultad por ende el distrito debe tomar mucho en cuenta a los docentes que están en el territorio” (E11-D1W, 2021).

A pesar de que en cada zonal de educación cuentan con un equipo técnico pedagógico, el cual se conforma por integrantes de cada nacionalidad en el caso de la Amazonía, para la atención de los docentes, esto muchas veces no cumplen o no dan abastecimiento en todas las instituciones educativas. Razón por la cual “nosotros en realidad tenemos técnicos que son de la nacionalidad propia pero aun así no nos comunican, solo pasan en la oficina y no nos dan la mano” (E12-D2W, 2021). Al tener esta debilidad, la labor docente comienza a tener muchas fallas en el accionar educativo, es así que “nuestra gente y nuestros niños han ido buscando en otras instituciones lo que no tenemos, y existe una desvalorización en las instituciones de las comunidades” (E10-D4K, 2010). Por este motivo comienza una desvalorización interna debido a la falta de atención. Revisar el formato de



escritura. Hay que hacer que el entrevistado hable. Es decir, el investigador es el canal articulador del discurso... no el discurso mismo. Revisar los tiempos en la redacción.

### **3.3.7. Retos de la política pública para la formación de docentes**

Las políticas públicas implementadas desde 2009 hasta 2018 presentan nuevos retos para la formación de docentes en EIB. Considerar estos nuevos retos presentes en el día a día de las escuelas de EIB, abre una posibilidad para determinar los factores que intervienen en el desarrollo de las políticas públicas sobre formación de docentes para el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe. Estas consideraciones que se evidencian en el trabajo de los docentes en territorio, así como en las prácticas sociales de actores del movimiento indígena y del Estado, permiten detectar aquellos retos que surgen desde la cotidianidad y el desenvolvimiento de estas prácticas educativas.

El actual secretario del SEIB plantea que: “considerando que las políticas públicas son prácticamente acciones para poder dar respuestas a las diferentes demandas, a nivel de política pública nuestro reto más importante es fortalecer y aplicar el modelo pedagógico en nuestras comunidades y nuestros centros educativos” (E2-SEIB, 2021).

Esto evidencia que el MOSEIB aún no es aplicado en todas las instituciones educativas que pertenecen al SEIB, por tal motivo, su socialización y aplicación en los diferentes centros escolares tiene que ir de la mano con capacitaciones o procesos formativos para que los docentes sepan cómo implementarlo y trabajarlo en sus aulas.

La aplicación del MOSEIB es parte de la implementación de políticas educativas para el fortalecimiento del SEIB, sin embargo, aún es necesario crear un sistema para capacitar, profesionalizar y acompañar a los docentes en territorio, en función de las nuevas disposiciones que surgen desde el Estado. Por esa razón, el líder de la nacionalidad Sápara considera que “cada nacionalidad debería tener para capacitar a los docentes..., un sistema, ya con toda su autonomía, para encargarse de crear y para seguir capacitando a los docentes, y así de la misma manera profesionalizar” (E3-LIS, 2021). Esta necesidad de un sistema de capacitación para cada nacionalidad, surge debido a que “los desafíos que uno como docente enfrenta, pienso que son: la situación geográfica en la amazonia” (E8-D2K, 2021).

La situación geográfica es uno de los principales retos para el desarrollo de una política pública sobre formación de docentes para la EIB, debido a que, en el caso de la Amazonía, el acceso a las comunidades de cada nacionalidad o pueblo es muy difícil porque, en ocasiones, se requiere de pasajes para avionetas o viajes en canoas. Al estar los distritos



ubicados en zonas urbanas, los procesos de formación o capacitación se dan en lugares urbanos que son completamente alejados de las comunidades. Por ese motivo: *“cuando son para docentes del interior se nos dificulta para que los docentes se puedan capacitar o superar en su profesión. (E11-D1W, 2021).*

La situación geográfica también ha obligado a que varios docentes se movilicen de las zonas urbanas a zonas rurales o viceversa, esto resta contacto entre el docente y la comunidad. Es por eso, que la comunidad comienza a desarticularse de los procesos de enseñanza aprendizaje:

entonces se debe retomar especialmente con los docentes que empiezan sus años de trabajo en la carrera docente, ellos son los que deberían pasar más con la comunidad para empoderarse de los procesos propios de la institución con la comunidad (E6-UESJ, 2021). [También] tienen que dar más talleres, más capacitaciones pero que sea en diferentes instituciones, pero en el territorio” (E11-D1W, 2021).

La pandemia ha sido uno de los retos en el proceso de enseñanza aprendizaje en el territorio para los docentes de EIB. La obligación de migrar a una educación virtual ~~que~~ planteada por la Secretaría del SEIB, implica, además de conectividad a internet y equipamiento tecnológico para las escuelas y familias, capacitaciones para sobrellevar esta nueva realidad. Otro aspecto importante es que “obviamente no todos han estado ahí porque muchos docentes de las comunidades están en el interior donde no llega la cobertura” (E2-SEIB, 2021). Al no tener una conexión a internet muchos docentes se rezagaron en los procesos de capacitación.

En base a esta experiencia, desde la Secretaría General del SEIB, se ha pensado nuevamente en “iniciar otra capacitación porque ya hemos identificado primeramente donde están estos docentes, en qué lugar están y hemos estado tratando de dar solución al tema de la cobertura para que ellos también se puedan capacitar” (E2-SEIB, 2021). Además de eso, “en la educación Waorani que yo ya voy cursando más de 13 años habido muchos problemas en el proceso del aprendizaje de los estudiantes, habido muchos por falta del docente” (E12-D2W, 2021). Por ese motivo, las capacitaciones “también deben hacer práctico para que un docente vaya sabiendo cómo es el modelo de aplicación del MOSEIB, que es la Educación Intercultural Bilingüe” (E11-D1W, 2021).

Otro reto que se puede evidenciar es “el desafío en la investigación, darles un buen aprendizaje, aprovechar para mantener que no se pierdan los aprendizajes. Incentivando a

todos los actores” (E9-D3K, 2021). La formación tiene que estructurarse para brindar herramientas que permitan a los docentes desarrollar procesos de investigación en los que puedan recopilar los saberes y conocimientos del contexto para articularlos en los procesos de enseñanza en las aulas de clase.

La UNAE presenta un programa de profesionalización docente para docentes en territorio. Una de las dificultades que presenta este programa de formación es la falta de asignación presupuestaria para que el programa se desarrolle con normalidad y sea continuo. Una docente que es participa en de este programa informó que “ahora estoy continuando en la UNAE con otros compañeros de la institución, pero perdí un año por problemas de convenios que no dotaban de suficientes recursos. Espero y aspiro que esta etapa ya no se suspenda” (E8-D2K, 2021). A través de este proceso formativo se conocen nuevas técnicas y métodos pedagógicos para llevar la práctica docente de una forma innovadora e involucrando a más actores en este proceso.

Las personas que, por lo general, asumen cargos administrativos en las direcciones de la Secretaría de la EIB o del Ministerio de Educación tienen que tener amplia experiencia en el campo educativo y, a su vez, un conocimiento a profundidad de las necesidades formativas que tienen los docentes del territorio. Por esa razón, se plantea que “ahí deben ser docentes, que tengan muchos años de experiencia, que conocen de la realidad de la educación, puesto que, para entrar de administrativos, necesitan experiencia. Es necesario que estén al frente, de evaluadores, personas con experiencia” (E7-D1K, 2021). Una correcta designación de autoridades permitirá superar estos retos tras la articulación de procesos formativos destinados a los docentes del territorio.

Finalmente, al tener una carrera de pregrado en EIB, la UNAE tiene el reto de buscar extensiones directas con los pueblos y nacionalidades. Principalmente “podrían hacer, extensiones, como tú sabes, las nacionalidades que existen más en la Amazonia, prácticamente 11 nacionalidades: entonces deberían ver alguna estrategia” (E2-SEIB, 2021). Para lograr esto, el Estado tiene que brindar una asignación presupuestaria a la universidad para que pueda extender su oferta educativa, especialmente para la formación de docentes en el territorio.

### **3.3.8. Oportunidades para mejorar la política pública en formación docentes desde el contexto**

Así como se presentan retos, también existen oportunidades en el desarrollo de una política pública sobre formación docente que es necesario presentar para fortalecer los procesos que se llevan a cabo. A pesar de las dificultades que existen en el territorio, en la EIB también se presentan nuevas oportunidades, al tener a varios actores que pueden participar en el desarrollo de procesos educativos o mediante la interacción con las personas de diversas organizaciones indígenas en el su diario vivir comunitario.

Por este motivo, la inmersión comunitaria en la que el docente de EIB se encuentra es una de las oportunidades que debe ser aprovechada “para el desarrollo de una política, un docente debe ser activo para poder preguntar a más personas de la comunidad o a un líder o a un sabio porque ellos tienen mucha información que un docente todavía no sabe” (E11-D1W, 2021). Complementariamente a esta interacción, el aprendizaje de las lenguas de cada pueblo y nacionalidad otra oportunidad debido a que “he aprendido a través de los estudiantes el idioma, se me facilitó bastante, en tres meses ya aprendí hablar con mis estudiantes y ellos conversaban conmigo, ahí yo fortalecí bastante en la lengua” (E12-D2W, 2021).

Esta interacción permite que las dificultades se contrarresten en procesos de mutuo aprendizaje. Es necesario aprovechar la oportunidad de conocer las realidades, porque “los estudiantes tienen muchas dificultades y quieren mejorar esas dificultades, esas inquietudes que tienen, mediante eso el docente aprende y a la vez es como decir autoaprendizaje, también el docente aprende y a la vez enseña” (E11-D1W, 2021). Para una persona externa, el hecho de trabajar con docentes de la nacionalidad o de las comunidades, se convierte en una oportunidad de co-aprendizaje porque “trabajan docentes de la misma nacionalidad, con la lengua y cultura. Envían textos, y dan clases, y pienso que ha cambiado, con ventajas para los docentes y estudiantes y familias, compartimos con actores sociales el proceso” (E9-D3K, 2021).

Cuando se articula un proceso formativo con las comunidades, sin duda alguna aparecen nuevas oportunidades para adquirir habilidades y conocimientos. Por ejemplo, la Rectora actual de la UNAE, comenta que “en las comunidades los médicos y los docentes son bienvenidos, bien recibidos, entonces esa es otra oportunidad muy linda, muy bonita que tienen nuestros estudiantes y yo creo que, de la mano con la universidad pueden llegar

a acuerdos interesantes” (E5-REUNAE, 2021). Además, es necesario dar la apertura a nuevos vínculos porque “es importante que retome esto con sus implicaciones, con un lugar que pueda habitar los docentes y claro esto es más fácil en el interior de la selva porque ahí para cumplir sus responsabilidades debe vivir el docente” (E6-UESJ, 2021).

Desde la experiencia del ex Subsecretario de Diálogo Intercultural: “el primer semestre se da inducción y cosas así y desde el segundo semestre, ya deberían tenerse contacto con los centros educativos, que estén en contacto con los docentes, padres de familia, y con los estudiantes” (E1-SDI, 2021). Esto se complementa con lo que ~~menciona~~ sostiene este líder del pueblo Waranka: “mientras este proceso de formación sea lo más práctico, más cercano a la realidad de estos pueblos, entonces pues va a ser mucho más enriquecedor, va a ser mucho más fuerte” (E4-LIW, 2021). Por esa razón, en los procesos de formación que se planteen es necesario la inmersión con las comunidades.

Además, existe en la Secretaría Técnica de la Circunscripción Amazónica, la cual para la Rectora de la UNAE se convierte en una oportunidad para lograr nuevos acuerdos y encaminar proyectos: “por ejemplo, los estudiantes de las carreras de profesionalización y presenciales pueden hacer propuestas a la secretaria técnica para programas de vinculación e investigación, ellos están interesados” (E5-REUNAE, 2021). Esto también se ha reflejado en la experiencia de una docente, que comenta lo siguiente: “tuve la oportunidad de continuar con mis estudios, trabajar y estudiar. El permiso después de la práctica docente para realizar nuestra tesis, fue una apertura que nos dieron. Nos apoyaron bastante. Podíamos prepararnos y trabajar en las comunidades” (E8-D2K, 2021). Al generar procesos de formación docente se está dando nuevas oportunidades para que los docentes desarrollen y adquieran conocimientos que luego son compartidos en las comunidades.

Desde la perspectiva del secretario del SEIB, la UNAE debe fortalecer el convenio con la Secretaría Técnica Amazónica, “tratar que haya jóvenes de las diferentes nacionalidades, yo sé que los jóvenes hispanohablantes también de diferentes lados del país lo hacen con mucho agrado y están ahí aprendiendo a más de la lengua, las planificaciones por guías de autoaprendizaje” (E2-SEIB, 2021). Esta interacción también es un puente para generar interculturalidad desde el respeto entre todas las personas y el intercambio de saberes y experiencias en territorio. Finalmente, “hemos planteado capacitaciones masivas sobre el MOSEIB a nivel de todos los docentes del país, por eso es que hemos conseguido la estadística de nuestros docentes para darle una capacitación masiva” (E2-SEIB, 2021).

#### Capítulo 4: CONCLUSIONES

A manera de conclusión, se puede afirmar lo siguiente:

Las políticas públicas de formación docente para la EIB que fueron formuladas desde el año 2007 al 2021, estuvieron enfocadas principalmente, en la capacitación docente y, de manera relevante, en la implementación de políticas públicas para formación de docentes en carreras de pregrado a través de la creación de la Universidad Nacional de Educación. Si bien es cierto que la creación de la UNAE fue una disposición constitucional en 2008, su oferta académica inició en el 2015. Una de las carreras que se ofertó desde el inicio fue Educación Intercultural Bilingüe y la Universidad Estatal de Bolívar, oferta esta carrera desde 2018. Mientras que, en el ámbito particular, la Universidad Politécnica Salesiana la oferta bajo una modalidad virtual. Además, se ha planteado un Programa de Profesionalización Docente desde 2018. También la Universidad de Cuenca oferta el Programa de Profesionalización Docente desde el año 2019 bajo una modalidad virtual y con costos de acceso.

Ha existido desarticulación en la oferta de programas de formación docente para la EIB y paralización del Programa de Profesionalización Docente, debido a los recortes presupuestarios que el Estado ha implementado a la UNAE y al resto de las IES del Ecuador. A pesar de eso, en la actualidad estos programas se siguen ofertando, pero es necesario potenciarlos, crear extensiones universitarias en los territorios y vincularse con las comunidades de los pueblos y nacionalidades indígenas. Para lograr esto, es esencial que el Estado dote de mayor presupuesto para consolidar las políticas de formación docente que están implementándose.

También se concluye que, desde el 2011, no existen políticas particulares -no estatales-, de formación docente dirigidas a los diferentes actores de la EIB. Desde las diferentes organizaciones indígenas plantean la necesidad de recuperar la autonomía de la EIB, sin embargo, no existen políticas relacionadas a la formación de docentes en territorio. Por esa razón, se convierte en un factor que necesitan los organismos para dar acompañamiento a las políticas estatales y fortalecer la formación de los docentes del SEIB.

Con respecto al posicionamiento de los diferentes actores de la EIB, se puede establecer que existe una necesidad de recuperar la autonomía de los procesos de la EIB, por esa razón, se generan conflictos entre el Estado y parte de las organizaciones del movimiento indígena. Esta demanda surge porque no hay una atención contextualizada a los problemas

que tienen los docentes para llevar a cabo su práctica profesional y la falta de comunicación con los docentes del territorio para generar procesos de formación docente. Por otro lado, existen posicionamientos que creen favorable que la EIB esté bajo el control del Estado, pero que es necesario dotar de mayor presupuesto para mejorar la calidad educativa de las instituciones.

Además, tanto docentes como directivos plantean que es fundamental que las universidades puedan articularse con las instituciones educativas para llevar prácticas formativas entre pares. Esto se convierte en uno de los objetivos principales de la UNAE: seguir ampliando su cobertura en diferentes territorios y ofertando la EIB para personas de los pueblos y nacionalidades indígenas. De igual forma, estos actores educativos creen que es necesario crear un diálogo entre las organizaciones indígenas y el Estado ecuatoriano para mejorar los procesos de formación docente.

Los principales retos que presenta la política pública en contextos de EIB para el desarrollo de una política de formación docentes son: la situación geográfica en la que se encuentran los docentes de EIB, especialmente los de la Amazonía, la falta de presupuestos para organizar programas de formación docente y la asignación de docentes que desconocen de la realidad de las comunidades a instituciones educativas de EIB. Mientras que, las oportunidades son: procesos de inmersión con diferentes comunidades para mejorar la formación docente y organismos del Estado que dan atención a las necesidades de los pueblos y nacionalidades con los que se puede generar convenios estratégicos para la formación y capacitación de docentes.

Si bien es cierto que, dentro de la normativa estipulada se plantea la adscripción de los Institutos Pedagógicos a la Universidad Nacional de Educación en el ámbito académico, (para lo cual hay un plan de acción debido a la emergencia sanitaria del COVID), también es cierto que el avance es lento. De igual forma, con una asignación presupuestaria adecuada, la UNAE podría abrir nuevas extensiones en los territorios y ampliar su oferta educativa, especialmente en EIB, que es una de las necesidades que presentan los pueblos y nacionalidades.



## REFERENCIAS

- Abram, M. (2004). *Estado del arte de la educación bilingüe intercultural en América Latina*. BID. <https://bit.ly/2XgxEZu>
- Almeida, I., Arrobo, N., y Ojeda, L. (2005). *Autonomía indígena frente al Estado-nación y a la globalización neoliberal*. Abya-Yala.
- Aguavil, J., y Andino, R. (2019). Necesidades formativas de docentes de Educación Intercultural Tsáchila. *Alteridad. Revista de Educación*, 14(1). 78-90. <https://bit.ly/3k63rW4>
- Arratia, M. (2006). *Investigación aplicada a la Educación Intercultural Bilingüe: Bolivia, Perú y Ecuador*. EIBAMAZ, UNICEF. <https://bit.ly/2XbD4VZ>
- Arcos, C. (2008). Política pública y reforma educativa en el Ecuador. En C. Arcos y B. Espinoza (Coord.), *Desafíos de la educación en el Ecuador: calidad y equidad*, (29-63). FLACSO. <https://bit.ly/2XdwEW2>
- Archivo Jaime Roldós Aguilera. 10 de agosto de 2015). *Mensaje en Quechua del discurso presidencial en Agosto 10 de 1979* [Archivo de Video], Youtube. <https://bit.ly/3EbOVEo>
- Ávalos, M. (2017). *Comunicación contrahegemónica, ventriloquía y lenguaje de contienda en Escuelas Radiofónicas Populares del Ecuador y Movimiento Indígena de Chimborazo 1960- 1990*. [Tesis de Maestría, Flacso Ecuador]. <https://bit.ly/2Vzgiqm>
- Avendaño, W. y Ramón, E. (2016). Educación y Globalización: una visión crítica. *Revista Civilizar Ciencias Sociales y Humanidades*, 16(30), 191-206. <https://bit.ly/3lcaSu8>
- Bárcena, A., Samaniego, J., y De Miguel, C. (2019). Del estructuralismo al neoestructuralismo: la travesía intelectual de Osvaldo Sunkel. CEPAL.
- Bassi, J. (2015). *Formulación de proyectos de tesis en ciencias sociales. Manual de supervivencia para estudiantes de pre y posgrado*. FLACSO.
- Bastidas, M. (2015). Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador: Un estudio de la demanda social. *Alteridad*, 10(2), 180-189.
- Biesta, G. (2016). Devolver la enseñanza a la educación. Una respuesta a la desaparición del maestro. *Pedagogía y Saberes*, (44), 119-129.
- Canto, R. (2018). Análisis de políticas públicas: evitar enfoques únicos. En C. Matute, M. García, C. Sánchez (Comp.), *El Instituto Nacional de Administración Pública en la*

- Reunión Nacional de Administración Pública 2018* (pp. 233-260). INAP.  
<https://bit.ly/3tDXgfc>
- Capella, J. (2004). Políticas educativas. *Educación*, 13(25), 7-41. <https://bit.ly/3k6Z2lX>
- Carbonell, E. (2019). Construcciones pedagógicas interculturales bilingües en contextos escolarizados. En F. Aguilar (Coord.), *Enfoques y perspectivas del pensamiento pedagógico latinoamericano* (pp. 201-245). Abya-Yala.
- Castellanos, R. (2017). Principios en la formación integral de profesores universitarios. ¿Un desafío para Ecuador? En M. Ortiz, E. Fabara, M. Villagómez, y L. Hidalgo (Coord.), *La formación y el trabajo docente en el Ecuador* (pp. 67-83). Abya-Yala.  
<https://bit.ly/3k2YugN>
- Cerrillo, A. (2005). La gobernanza hoy: Introducción. En A. Cerrillo (coord.), *La gobernanza hoy: 10 textos de referencia* (11-35). Instituto Nacional de Administración Pública.
- Chato, V. (2019). *El glorioso levantamiento indígena de Tungurahua de junio de 1990*. PIO XII.
- Chávez, P. (2019). La intervención de los actores educativos en la formulación de una política educativa en México. La Reforma Integral de la Educación Básica (2007-2009). *Revista Internacional de Estudios sobre Sistemas Educativos*, 2(9), 379-394.  
<https://bit.ly/3tAUZS1>
- Clavijo, I. (2011). *La educación intercultural bilingüe como agente de construcción de poder y desarrollo político en Saquisilí*. [Tesis de Pregrado, Pontificia Universidad Católica del Ecuador]. <https://bit.ly/3zaKh5D>
- CONAIE. (1988). *Las nacionalidades indígenas en el Ecuador: Nuestro proceso organizativo*. TINCUI/CONAIE.
- CONAIE. (2007). Propuesta de la CONAIE frente a la Asamblea Constituyente Principios y lineamientos para la nueva constitución del Ecuador Por un Estado Plurinacional, Unitario, Soberano, Incluyente, Equitativo y Laico. <https://bit.ly/3nzBvMm>
- Constitución de 1998. *Registro Oficial del Ecuador*, 1, de 11 de agosto de 1998, 1-94.  
<https://bit.ly/3z7liQE>
- Constitución de 2008. *Registro Oficial del Ecuador*, 449, de 13 de julio de 2011. 1-136.  
<https://bit.ly/3npyBdh>
- Creswell, J. W. y Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Thousand Oaks: SAGE.



- Cuenca, R. (2015). *Las carreras docentes en América Latina. La acción meritocrática para el desarrollo profesional*. UNESCO.
- Decreto Ejecutivo N° 1585. De 18 de febrero de 2009, Registro Oficial.
- Decreto Ejecutivo N° 196. De 21 de enero de 2010, Registro Oficial 113.
- Decreto Ejecutivo N° 445. De 6 de julio de 2018, Registro Oficial.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. UNESCO. <https://bit.ly/392sLWC>.
- Duque, H., y Aristizábal, E. (2019). Análisis fenomenológico interpretativo: Una guía metodológica para su uso en la investigación cualitativa en psicología. *Pensando Psicología*, 15(25), 1-24. <https://bit.ly/3tAzgcO>
- Durkheim, E. (2012). *El Estado y otros ensayos*. Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- Elaqcuá, G., Hincapié, D., Vegas, E., y Alfonso, M. (2018). *Profesión: Profesor en América Latina ¿Por qué se perdió el prestigio docente y cómo recuperarlo?*. BID.
- Espinoza, E., Herrera, L., y Castellano, J. (2019). La dimensión intercultural en la formación docente en Ecuador. *Psychology, Society, & Education*, 11(3), 341-354.
- Esteban, E., Naveda, K., y Joo, M. (2013). El acompañamiento pedagógico: una experiencia en la formación de docentes en servicios en contextos de Educación Intercultural Bilingüe (EIB). *Uni-pluriversidad*, 13(2), 44-54.
- Fabara, E. (2017). La formación para la docencia en el Ecuador. En M. Ortiz, E. Fabara, M. Villagómez, y L. Hidalgo (Coord.), *La formación y el trabajo docente en el Ecuador* (pp. 49-66). Abya-Yala. <https://bit.ly/3k2YugN>
- Faria, A., Reis, P., y Peralta, H. (2016). La formación de profesores: ¿formación continua o formación postgraduada? Perspectivas de profesores y de líderes de las escuelas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(2), 289-297. <https://bit.ly/3zbP5rw>
- Flores, J. (2016). Educación y desigualdades sociales. Análisis de las misiones religiosas protestantes (1960-1970) y del proyecto de las “Unidades Educativas del Milenio” (2006-2014) en la Amazonía ecuatoriana. CLACSO. <https://bit.ly/3A7ttoU>
- Fontaine, G. (2015). El análisis de políticas públicas. Conceptos, teorías y métodos. Anthropos, FLACSO.
- Fuenmayor, J. (2017). Actores en las decisiones públicas: aportes desde el enfoque de análisis de políticas. *Económicas CUC*, 38(2), 43-60. <https://bit.ly/2VEjC3J>



- García, E. (2007). El concepto de actor: Reflexiones y propuestas para la ciencia política. *Andamios*, 3(6), 199-216. <https://bit.ly/3k6OP8X>
- González, M. (2011). *Movimiento Indígena y Educación Intercultural en Ecuador*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- González, M. (2015). Las escuelas clandestinas en Ecuador. Raíces de la educación indígena intercultural. *Revista Colombiana de Educación*, (69), 75-95. <https://bit.ly/3E5hrHO>
- Granda, S. (2016). Estado, educación y pueblos indígenas en los Andes ecuatorianos. *Alteridad. Revista de Educación*, 11(2), 221-230. <https://bit.ly/2VAxyvs>
- Guevara, G., Verdesoto, A., y Molina, N. (2020). Metodologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales, participativas, y de investigación-acción). *RECIMUNDO*, 4(3), 163-173. <https://bit.ly/391xCz>
- Gutiérrez, J., Restrepo, R., y Zapata, J. (2017). Formulación, implementación y evaluación de políticas públicas desde los enfoques, fines y funciones del Estado. *Revista CES Derecho*, 2(8), 333-351. <https://bit.ly/3lmCH2Z>
- Haboud, M. (2019). Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador. *ELAD-SILDA*, (3), 3-21. <https://bit.ly/3ColzGY>
- Haboud, M., Krainer, A., y Yáñez, F. (2006). *Estado de Situación de Educación Intercultural Bilingüe en Ecuador*. ICCI. <https://bit.ly/3Em2DES>
- Hernández, G. (1999). El Análisis de las Políticas Públicas: Una disciplina incipiente en Colombia, *Revista de Estudios Sociales*, 4, 1-13.
- Hernández, S. (2016). Educación comunitaria y EIB en el Ecuador contemporáneo. *Ecuador Debate*, (98), 51-64. <https://bit.ly/3hvW1do>
- Hesse, S. y Johnson, B. (2016). *The Oxford handbook of multimethod and mixed methods research inquiry*. Oxford University Press.
- Hill, M., y Peter, H. (2002). *Implementing Public Policy*. SAGE Publications.
- Illicachi, J. (2015). La educación intercultural bilingüe como proyecto epistémico de los movimientos indígenas en el Ecuador. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 18(1), 211-229. <https://bit.ly/2VFUxFy>
- Inuca, J. (2017). *Yachay tinkuy o encuentro y confrontación de saberes: Genealogía de la interculturalidad y del buen vivir en la educación de los pueblos kichwas del*



- Ecuador desde mediados del siglo XX. [Tesis de Doctorado, Flacso Ecuador].  
<https://bit.ly/3EbgMEQ>
- Jenkins, W. (1978). *Policy Analysis: A Political and Organizational Perspective*. Martin Robertson.
- Krainer, A. (2010). La educación intercultural en Ecuador: logros, desafíos y situación actual. En J. Strobele, O. Kaltmeier, y C. Giebeler (Eds.), *Construyendo Interculturalidad: Pueblos Indígenas, Educación y Políticas de Identidad en América Latina* (pp. 38–44). GTZ-ZIF. <https://bit.ly/3953mMd>
- Krainer, A. (1996). *Educación Bilingüe Intercultural en el Ecuador*. Abya-Yala.
- Lalander, R. y Ospina, P. (2012). Movimiento indígena y revolución ciudadana en Ecuador. *Cuestiones Políticas*, 28(48), 13-50. <https://bit.ly/2XgIejb>
- Lascoumes, P. y Le Galès, P. (2014). *Sociología de la acción pública*. México, El Colegio de México. Centro de Estudios Demográficos, Urbanos y Ambientales.
- Latorre, M. (2009). Prácticas pedagógicas en la encrucijada: argumentos, lógicas y razones de los actores educativos. *Pensamiento Educativo*, 44-45, 1825-210. <https://bit.ly/3lnDBMG>
- Ley Orgánica de Educación Intercultural, LOEI, *Registro Oficial del Estado*, 417 Segundo Suplemento, de 31 de marzo de 2011, 1-102.
- López, L., y Küper, W. (1999). La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas. *Revista Iberoamericana De Educación*, 20, 17-85. <https://doi.org/10.35362/rie2001041>
- López, P., y Prendes, M. (2016). Estudio longitudinal sobre tutoría académica flexible en la universidad. *Profesorado*, 21(4), 259-278. <https://bit.ly/3C8CkQt>
- Lowi, J. (1972). Four Systems of Policy, Politics, and Choice. *Public Administration Review*, 32(4), 298-310. <https://bit.ly/3Ee4DyQ>
- Maldonado, G. (1980). La reforma agraria en el Ecuador. *Cahiers du monde hispanique et luso-brésilien*, (34), 33-56. <https://bit.ly/3lmWu2B>
- Manangón, R. (2015). *La memoria del Sistema Educativo Experimental Intercultural Cotopaxi (SEEIC) desde 1975-2010*. [Tesis de Maestría, Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador]. <https://bit.ly/3ht876N>
- Mansutti, A. (2006). *Interculturalidad, multiculturalidad, pueblos indígenas y democracia*. Centro Editorial Litorma C.A.



- March, J., y Olsen, J. (1997). El ejercicio del poder desde una perspectiva institucional. *Gestión y política pública*, 11(1), 41-73. <https://bit.ly/3Ee4sDG>
- Marín, F., Riquett, M., Pinto, M., Romero, S., y Paredes, A. (2017). Gestión participativa y calidad educativa en el contexto del Plan de Mejoramiento Institucional en Escuelas Colombianas. *Opción*, 33(82), 344-365. <https://bit.ly/392jWw7>
- Martínez, C. (2007). Género y educación intercultural bilingüe shuar: un avance de investigación. En W. Waters y M. Hamerly (Comp.), *Estudios ecuatorianos: un aporte a la discusión. Tomo II* (pp. 111-123). Abya-Ayala. <https://bit.ly/3ElTxIe>
- Mashinkiyash, J. (2012). *Etnoeducación shuar y aplicación del Modelo de Educación Intercultural Bilingüe en la nacionalidad Shuar*. Universidad de Cuenca. <https://bit.ly/3EdvVWw>
- Meny, I. y Thoening J. (1992). *Las políticas públicas*. Ariel. <https://bit.ly/3lnXCCQ>
- Mertens, D. (2018). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with... quantitative, qualitative, and mixed methods*. SAGE.
- Ministerio de Educación. (2011). *Acuerdo Ministerial 225-11*.
- Ministerio de Educación. (2012). *Acuerdo Ministerial 177-12*.
- Ministerio de Educación. (2012). *Acuerdo Ministerial 484-12*.
- Ministerio de Educación. (2013). *Acuerdo Ministerial 311-13*.
- Ministerio de Educación. (2013). *Acuerdo Ministerial 440-131*.
- Ministerio de Educación. (2013). Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe. <https://bit.ly/2YQ2ZDo>
- Ministerio de Educación. (2014). *Acuerdo Ministerial 015-14*.
- Ministerio de Educación. (2014). *Acuerdo Ministerial 035-14*.
- Ministerio de Educación. (2017). *Acuerdo Ministerial Nro. MINEDUC-2017-00017-A*
- Mira, A. (2017). *El papel de la profesionalización intercultural en los procesos de afirmación étnica y resignificación identitaria: los jóvenes otomíes de la Licenciatura en Emprendimientos en Economías Solidarias del Instituto Intercultural Nõño, Querétaro* [Tesis de maestría, Universidad Veracruzana].
- Moya, R. (1990). Educación Bilingüe en el Ecuador: Retos y Alternativas. *Indiana*, 11, 387-406). <https://bit.ly/3k3sYze>



- Organización Internacional del Trabajo -OIT-. (2014). *Convenio Núm. 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes. Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas*. OIT <https://bit.ly/3z4U3Gx>
- Pacheco, S. (2020). Participación de la ciudadanía: de los espacios informales a la institucionalidad. En R. Alacio y J. Rodríguez (Eds.), *Protestas, Acción Colectiva y Ciudadanía* (pp. 17-49). V.I.T.R.I.O.L. <https://bit.ly/3k7dRF9>
- Paronyan, H., y Cuenca, M. (2018). Educación intercultural bilingüe en Ecuador: retos principales para su perfeccionamiento y sostenibilidad. *Transformación*, 14(3), 310-326. <https://bit.ly/3le6F9i>
- Peters, G., y Pierre, J. (2005). ¿Por qué ahora el interés por la gobernanza?. En A. Cerrillo (coord.), *La gobernanza hoy: 10 textos de referencia* (37-56). Instituto Nacional de Administración Pública.
- Pierre, J, y Peters, G. (2000). *Governance, Politics and the State*. Macmillan Press,
- Poaquiza, M. (2013). *Enfoque pedagógico del Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi (SEIC) desde la década de 1970 hasta 1998*. [Tesis de Maestría, Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador]. <https://bit.ly/390AVyK>
- Ponce, J. (2010). *Políticas educativas y desempeño: una evaluación de impacto de programas educativos focalizados en Ecuador*. FLACSO. <https://bit.ly/3C5eIMx>
- Pont, J. (2019). Heurística y sistemas sociales. *Sociology and Technoscience*, 9(2), 50-76. <https://bit.ly/3Eez087>
- Pozzo, M., y Parucci, M. (2017). La educación intercultural bilingüe en la localidad de la esperanza, provincia de Jujuy, Argentina. Un estudio de caso sobre su impacto en el rol docente. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales - Universidad Nacional de Jujuy*, (52), 181-195. <https://bit.ly/3BZxNjk>
- Prieto, M., y Páez, C. (2017). La Misión Andina en Ecuador: doble delegación femenina y sentidos de estado. En M. Prieto (comp.), *El Programa Indigenista Andino, 1951-1973 Las mujeres en los ensambles estatales del desarrollo* (111-158). Flacso Ecuador. <https://bit.ly/3hqZMQS>
- Rivas, J. (2015). Institucionalismo – neoinstitucionalismo Y calidad de la democracia. *Provincia*, (33), 87-127. <https://bit.ly/3EdQpOh>
- Rodas, R. (1998). *Dolores Cacuango*. Quito: Proyecto EBI/ GTZ.
- Rodas, R. (2007). *Dolores Cacuango. Pionera en la lucha de los pueblos indígenas*. Crear Gráfica Editores.



- Rodríguez, A. (2011). El Derecho a la Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador. *Ciencia UNEMI*, 4(5), 54-61. <https://bit.ly/3A7skXa>
- Rodríguez, M. (2015). ¿Interculturalidad para todos? Políticas Públicas y prácticas educativas en Ecuador. *Perifèria*, 1(20), 110-148.
- Rodríguez, M. (2017). Unidades educativas del Milenio, educación intercultural bilingüe y (des) igualdad en el acceso a la educación en Ecuador. Un análisis desde la investigación etnográfica. *Runa*, 38(1), 41-55.
- Roth, A. (2002). *Políticas públicas. Formulación, implementación y evaluación*. Aurora. <https://bit.ly/3k6t6oY>
- Sabino, C. (1992). *El Proceso de Investigación*. Panapo.
- Sandoval, F. (2015). La formación permanente del docente en Latinoamérica. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 6(11). <https://bit.ly/3hvT1xw>
- Santana, C. (2018). *Análisis de las fallas de implementación de la política de educación para bachillerato en Ecuador, a partir de la reforma educativa de 2011*. [Tesis de maestría, Flacso Ecuador]. <https://bit.ly/3C7nGZF>
- Sen, A. (1985). Cuál es el camino del desarrollo. *Revista Comercio Exterior*, 35(10), 939-949.
- SENPLADES. (2007). Plan Nacional de Desarrollo 2007-2010.
- SENPLADES. (2009). Plan Nacional de Desarrollo 2009-2013.
- SENPLADES. (2013). Plan Nacional de Desarrollo 2013-2017.
- SENPLADES. (2017). Plan Nacional de Desarrollo 2017-2021.
- Subirats, J. (2013). Internet y participación política. ¿nueva política ?, ¿nuevos actores? *Revista de Ciencias Sociales*, 26(33), 55-72. <https://bit.ly/3tDXgfc>
- Subirats, J., Knoepfel, P., Larrue, C., y Varonne, F. (2008). *Análisis y gestión de políticas públicas*. Ariel.
- Torres, A. (1985). *La Fundación Runacunapac Yachana Huasi*. SIMIATUG. <https://bit.ly/3tCjMVH>
- Ujukam, G. (1997). Cultura y Educación Bilingüe Intercultural en el pueblo Achuar. *Pueblos Indígenas y Educación*, (37-38), 163-196. <https://bit.ly/3tCRTwY>
- UNESCO. (1973). *Aprender a ser*. Alianza. <https://bit.ly/3Aa89b8>





- UNICEF. (2007). Rediseño curricular para la formación de profesores de Educación Básica Intercultural Bilingüe del Nivel Superior Tecnológico. UNICEF. <https://bit.ly/3ljr25g>
- UNICEF. (2012). *EIBAMAZ: una apuesta por la educación y la cultura*. <https://bit.ly/3Corzzu>
- Valdivia, R. (2006). *La producción de material educativo para la educación bilingüe intercultural en Ecuador, Perú y Bolivia*. EIBAMAZ, UNICEF. <https://bit.ly/3nrMuHR>
- Valiente, T., y Küper, W. (1998). *Lengua, cultura y educación en el Ecuador: un proyecto de educación bilingüe intercultural en el Ecuador (1990-1993)*. Abya-Yala y P.EIB GTZ. <https://bit.ly/3A6AU8H>
- Velásquez, R. (2009). Hacia una nueva definición de política pública. *Desafíos*, (20), 149-187. <https://bit.ly/3AkQFbS>
- Villagómez, M. (2012). Nuevos desafíos para repensar la formación del profesorado ecuatoriano. *Ateridad. Revista de Educación*, 7(2), 116-123.
- Viveros, J. (2016). Evaluación del enfoque intercultural bilingüe en educación primaria indígena: Estudio de caso en la región indígena Los Altos, Chiapas. *Revista Electrónica Educare*, 20(2), 1-26. <https://bit.ly/3C6AnE1>
- Walsh, C. (2000). Política y significados conflictivos. *Nueva Sociedad*, (165), 121-133.
- Weber, M. (1922). *Economía y Sociedad*. I.C.B. Mohr.
- Williamson, G. (2012). Institucionalización de la educación intercultural bilingüe en Chile. Notas y observaciones críticas. *Perfiles Educativos*, 34(138), 126-147.
- Yáñez, C., de la Torre, L., Coloma, C., y Muelana, H. (1982). Modelo Educativo MACAC. En García, J. (Ed.). *Alfabetización y Educación de adultos en la Región Andina* (pp. 9-40). ORDE. <https://bit.ly/3AabR4k>
- Zavala, V. (2007). *Avances y Desafíos de la Educación Intercultural Bilingüe en Bolivia, Ecuador y Perú*. CARE.



## ANEXOS

### Anexo 1

#### Matriz de Análisis Documental

<b>Matriz de Análisis Documental</b>			
<b>Tipo de Documento</b>	<b>Categoría</b>	<b>Política Formulada</b>	<b>Política Implementada</b>
	Organización y reestructuración del SEIB.		
	Políticas públicas para la formación docente frente a los nuevos desafíos del SEIB.		

### Anexo 2

#### Matriz de Análisis Bibliográfico

<b>Matriz de Análisis Bibliográfico</b>			
<b>Tipo de Documento</b>	<b>Categoría</b>	<b>Propuesta para acompañar la política</b>	<b>Aspectos generales para la formación docente</b>
	Perspectivas sobre la formación docente para la EIB.		
	Perfil docente que se requiere para la EIB.		



Guía de preguntas para docente de la nacionalidad Kichwa de la Amazonía

- 1. ¿Cuál es su proceso de formación docente y cuántos años ha estado laborando en el sistema de educación?**
- 2. ¿En qué contexto cree Ud. que se abarca la EIB dentro del proceso normativo y dentro de las políticas públicas?**
- 3. Desde el año 2007 se han producido varios cambios en la estructura del Sistema Intercultural Bilingüe, y con ello en 2011 a través de la LOEI el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe pasa a ser parte del Ministerio de Educación y la DINEI se integra como una dependencia del Ministerio. A partir de eso me gustaría preguntarles.**
- 4. ¿Cuáles fueron los principales cambios que sucedieron dentro del entorno laboral que ustedes han evidenciado, desde estos cambios?**
- 5. ¿Cuáles son los desafíos que enfrenta un docente de Educación Intercultural Bilingüe?**
- 6. ¿Cuáles con los principales inconvenientes que ustedes tienen para continuar con sus procesos de formación docente?**
- 7. ¿Cuál creen que es la mayor oportunidad que tiene un docente de Educación Intercultural Bilingüe?**
- 8. ¿Desde su experiencia que conocimientos creen que se deben impartir en los Institutos Pedagógicos y Universidades que ofertan la carrera en Educación Intercultural Bilingüe para los estudiantes que se están formando?**
- 9. ¿Quiénes deberían ser los actores que participen en la formulación de políticas públicas para la formación de docentes de Educación Intercultural Bilingüe?**
- 10. ¿Cuáles son las expectativas que tiene para cumplir con los objetivos de la Educación Intercultural Bilingüe?**



Entrevista a líderes de las nacionalidades

- 1. ¿Qué opina al respecto de que el Estado haya agrupado en un solo sistema a la educación intercultural bilingüe?**
- 2. En base a toda esta experiencia que usted me cuenta ¿Cómo ha sido la formación de los docentes para la educación intercultural bilingüe durante ese tiempo que usted ha estado?**
- 3. ¿Cuáles son los principales conflictos que se han dado sobre la educación intercultural bilingüe entre las organizaciones y el Estado?**
- 4. ¿Cuáles son las posturas de las organizaciones indígenas con respecto a que el Estado tenga el control de la educación intercultural bilingüe?**
- 5. ¿Qué estrategias se tienen que implementar para mejorar los procesos de formación docente en el sistema de educación intercultural bilingüe?**
- 6. ¿Cuál cree usted que son las principales necesidades que tienen los docentes de educación intercultural bilingüe?**
- 7. ¿Quién es debería encargarse de esta formación docente y como se podría mejorar estos procesos de formación?**

Entrevista Rector de la UECIB

- 1. ¿Cuáles fueron los principales acontecimientos que ustedes evidenciaron frente a estos cambios?**
- 2. ¿Usted como rector de una institución educativa cuales cree que son los principales desafíos que enfrenta los docentes de educación interculturalidad?**
- 3. ¿Cuáles son los principales inconvenientes que los docentes tiene para continuar con sus procesos de formación?**



- 4. ¿Cuál cree que son las principales necesidades que tiene los docentes para seguir formándose?**
- 5. ¿Cuál cree que es la mayor oportunidad que tiene un docente de educación interculturalidad?**
- 6. ¿Qué conocimientos tiene que manejar las personas que se están formando para ser docente de educación intercultural bilingüe?**
- 7. ¿Porque es importante involucrarse con la comunidad y los padres de familia en la educación interculturalidad bilingüe?**
- 8. ¿Qué aspectos se deben considerar ya sea en las universidades, en los institutos pedagógicos, o en programas de profesionalización para la formación de docente en la educación intercultural bilingüe?**
- 9. ¿Quiénes deberían ser los actores que participan en la formulación de políticas públicas para la formación de docentes?**
- 10. A lo largo de los años ustedes como docentes como administrativos como directivos también como actores sociales que es lo que han propuesto principalmente para su formación docente**
- 11. ¿Cuáles son sus expectativas que tiene en adelante para cumplir con los diferentes objetivos que se plantean desde el sistema de educación intercultural bilingüe y desde el ministerio de educación?**

Entrevista a docentes de la Nacionalidad Waorani

- 1. Dentro de los contextos de EIB ¿Cuáles son los principales retos que presentan los docentes para tener procesos de formación?**
- 2. Desde su experiencia ¿Cuáles son las oportunidades que se presentan en el territorio para complementar la formación de docentes?**
- 3. ¿Cuáles son las principales fortalezas que tienen los docentes de EIB?**
- 4. ¿Cuáles son las principales debilidades que tienen los docentes de EIB en su formación?**



- 5. Desde su punto de vista ¿Cuáles son las principales necesidades que tienen los docentes para aplicar la normativa vigente en el Sistema de EIB?**
- 6. ¿Qué estrategias se tienen que implementar para lograr mejorar procesos de formación para los docentes del Sistema de EIB?**
- 7. ¿Cuál ha sido su postura frente a las acciones que el Estado ha implementado para la EIB?**
- 8. ¿Cuáles han sido los mayores conflictos que ha presentado esto frente a la formación de docentes en EIB?**

Anexo 4

Matriz de Análisis de Entrevista

<b>Matriz de Análisis de Entrevista</b>		
<b>Número de entrevista</b>	<b>Categoría</b>	<b>Texto de la entrevista</b>
	Relación entre el Estado y la EIB	
	Realidad de la formación de los docentes en territorio EIB frente a la normativa del Estado	
	Retos de la política pública para la formación de docentes en la EIB	



	Oportunidades para mejorar la política pública en formación docente desde la experiencia en contexto	

Anexo 5

Matriz de Triangulación de Información

<b>Matriz de Análisis para la Triangulación</b>			
<b>Categoría</b>	<b>Texto Documento 1</b>	<b>Texto Documento 2</b>	<b>Teoría</b>
Organización y reestructuración del SEIB.			
Políticas públicas para la formación docente frente a los nuevos desafíos del SEIB.			
Perspectivas sobre la formación docente para la EIB.			
Perfil docente que se requiere para la EIB.			



Relación entre el Estado y la EIB			
Realidad de la formación de los docentes en territorio EIB frente a la normativa del Estado			
Retos de la política pública para la formación de docentes en la EIB			
Oportunidades para mejorar la política pública en formación docente desde la experiencia en contexto			





**UNIVERSIDAD  
NACIONAL DE  
EDUCACIÓN**



**UNAE**

Cláusula de licencia y autorización para publicación en el  
**Repositorio Institucional**

Certificado para Trabajo de Integración Curricular de Carreras de Grado de Modalidad Presencial

---

Carrera de: Educación Intercultural Bilingüe

Itinerario Académico en: Pedagogía de la Lengua Kichwa

Yo, Johe Sebastian Solano Saldaña, en calidad de autora y titular de los derechos morales y patrimoniales del Trabajo de Integración Curricular de Carreras de Grado de Modalidad Presencial “Análisis de las políticas públicas sobre formación docente para la Educación Intercultural Bilingüe contemporánea (2007-2021): Una perspectiva desde diferentes actores”, 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 Nacional de Educación UNAE una licencia gratuita, intransferible y no exclusiva para el uso no comercial de la obra, con fines estrictamente académicos.

Asimismo, autorizo a la Universidad Nacional de Educación UNAE 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.

Azogues, 14 de septiembre de 2021

---

Johe Sebastian Solano Saldaña

C.I: 0106412067



**UNIVERSIDAD  
NACIONAL DE  
EDUCACIÓN**



### Cláusula de Propiedad Intelectual

Certificado para Trabajo de Integración Curricular de Carreras de Grado de Modalidad Presencial

Carrera de: Educación Intercultural Bilingüe

Itinerario Académico en: Pedagogía de la Lengua Kichwa

Yo, Johe Sebastian Solano Saldaña, autor del Trabajo de Integración Curricular de Carreras de Grado de Modalidad Presencial “Análisis de las políticas públicas sobre formación docente para la Educación Intercultural Bilingüe contemporánea (2007-2021): Una perspectiva desde diferentes actores”, certifico que todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en la presente investigación son de exclusiva responsabilidad de su autor.

Azogues, 14 de septiembre de 2021

---

Johe Sebastian Solano Saldaña

C.I: 0106412067



## Certificado del Tutor

Certificado para Trabajo de Integración Curricular de Carreras de Grado de Modalidad Presencial

Carrera de: Educación Intercultural Bilingüe

Itinerario Académico en: Pedagogía de la Lengua Kichwa

Yo, Luis Germán Flores Bonilla, tutor del Trabajo de Integración Curricular de Carreras de Grado de Modalidad Presencial denominado “Análisis de las políticas públicas sobre formación docente para la Educación Intercultural Bilingüe contemporánea (2007-2021): Una perspectiva desde diferentes actores” perteneciente a los estudiantes: Johe Sebastian Solano Saldaña con C.I. 0106412067. Doy fe de haber guiado y aprobado el Trabajo de Integración Curricular. También informo que el trabajo fue revisado con la herramienta de prevención de plagio donde reportó el 9 % de coincidencia en fuentes de internet, apeándose a la normativa académica vigente de la Universidad.

Azogues, 14 de septiembre de 2021



Firmado electrónicamente por:  
**LUÍS GERMÁN  
FLORES  
BONILLA**

Luis Germán Flores Bonilla

C.I: 1709432221