



**UNAE**

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN**

**Carrera de:**

Educación Intercultural Bilingüe

Itinerario Académico en: Pedagogía de la lengua *Kichwa*

**Caracterización de la Educación Intercultural Bilingüe en las Áreas Urbanas del Ecuador.**

Trabajo de titulación previo a la obtención del título Licenciada en ciencias de la educación intercultural.

Autora:

Marcia Guadalupe Rea Rea

CI: 0106143837

Tutor:

Silverio Jesús González Téllez

CI: 0151594165

**Azogues, Ecuador**

26-febrero-2020

## **Resumen:**

Esta investigación caracteriza a la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en las áreas urbanas del Ecuador. Describe las principales dificultades y los avances que este tipo de educación presenta en materia curricular y fortalecimiento de la cultura de los pueblos en dichas áreas.

Un enfoque mixto (cuantitativo – cualitativo) permitió caracterizar a la EIB en las áreas urbanas. Se analizaron datos estadísticos de dos fuentes claves como son el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INEC), que permitió conocer las cifras de migración de los pueblos y nacionalidades a las ciudades y el Archivo Maestro de Instituciones Educativas (AMIE) que permitió conocer la atención educativa a los niños y niñas indígenas residentes en las ciudades. Por otro lado, se recogieron las opiniones de los principales actores educativos en donde se presentan las principales problemáticas y desafíos que presenta la EIB en la ciudad. Finalmente, con el estudio de dos casos de escuelas de educación intercultural bilingüe en la ciudad de Quito, en donde se visibiliza mayor presencia de indígenas migrantes, se logró caracterizar los aspectos tanto curriculares como culturales de la EIB en el contexto urbano.

Los pueblos indígenas desde su llegada a las principales ciudades del país como Quito y Guayaquil han tenido que pasar por fuertes procesos de discriminación y racismo, pero sus procesos de organización les han permitido luchar por sus derechos, principalmente por una educación que responda a estas problemáticas. Las instituciones educativas de EIB existentes en las ciudades han sido resultado de aquellas luchas, si bien es cierto el estado asume garantizar una educación de calidad en estas escuelas, pero la lucha de los pueblos continua pues no se cumple con esta política pública. La migración de los pueblos a las ciudades es ascendente, por lo tanto, la demanda de instituciones educativas de EIB en la ciudad se hace mayor, sin embargo, las cifras de estas instituciones están en un proceso preocupante de descenso y el Modelo de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB) no responde a las particularidades lingüísticas y curriculares de las pocas instituciones existentes.

**Palabras claves:** migración, área urbana, Educación Intercultural Bilingüe, política pública.

**Abstract:**

This research characterizes Bilingual Intercultural Education (EIB) in the urban areas of Ecuador. It describes the main difficulties and advances that this type of education presents in curricular matters and strengthening the culture of peoples.

Methodologically a mixed approach (quantitative – qualitative) led us to characterize the EIB in urban areas. Statistical data were analyzed from two key sources such as the National Institute of Statistics and Census (INEC) which allowed to know the migration figures of peoples and nationalities to cities. The Master Archive of Educational Institutions (AMIE), which in relation to INEC data, provided an understanding of educational care for indigenous children living in the cities. On the other hand, the opinions of the main educational actors were collected where the main problems and challenges presented by the EIB in the city are presented from their eyes and finally with the study of two cases of bilingual intercultural education in the city of Quito where the greatest presence of indigenous migrants was seen to characterize the curricular and cultural aspects of the EIB in an urban context.

Indigenous peoples since their arrival in major cities of the country such as Quito and Guayaquil have had to go through strong processes of discrimination and racism, but their organizational processes have allowed them to fight for their rights mainly for an education that responds to these problems. The existing EIB educational institutions in the cities have been the result of those struggles, although it is true the state assumes to guarantee a quality education in these schools, but the struggle of the peoples continues because this public policy is not fulfilled. The migration from villages to cities is therefore ascending demand for EIB educational institutions in the city is higher however the figures of these institutions are in a worrying process of declining and the Bilingual Intercultural Education Model (MOSEIB) does not respond to the linguistic and curricular particularities of the few existing institutions.

**Keywords:** migration, urban, Bilingual Intercultural Education, public policy.



## Índice del Trabajo

### Contenido

|  |    |
|--|----|
| Capítulo I .....   | 6  |
| 1.1 Antecedentes.....  | 6  |
| 1.2 Planteamiento del problema .....   | 8  |
| 1.3 Justificación .....  | 8  |
| 1.4 Pregunta de investigación.....   | 9  |
| 1.5 Objetivos.....   | 9  |
| 1.5.1 Objetivo General.....  | 9  |
| 1.5.2 Objetivos Específicos .....  | 9  |
| Capítulo II .....  | 9  |
| MARCO METODOLÓGICO .....   | 9  |
| Capítulo III .....   | 11 |
| MARCO TEÓRICO .....  | 11 |
| 3.1 Las áreas urbanas en el Ecuador .....  | 11 |
| 3.2 Población Indígena en el Ecuador. ....   | 12 |
| Capítulo IV .....  | 20 |
| 4.1 Educación intercultural bilingüe en áreas urbanas del Ecuador .....            | 20 |
| 4.1.1 Escuelas de Educación Intercultural Bilingüe Urbanas en el Ecuador .....     | 22 |
| 4.1.2 EIB urbana en el periodo lectivo 2018 – 2019.....                            | 24 |
| Capítulo V .....   | 29 |
| 5.1 Principales logros la EIB en las zonas urbanas.....                            | 29 |
| 5.2 Principales problemáticas de la EIB en las áreas urbanas .....                 | 30 |
| 5.3 Principales retos de la EIB en las zonas urbanas .....                         | 33 |
| Capítulo VI .....  | 35 |
| Estudio de caso 1: Centro Educativo Intercultural Bilingüe Yachay Wasi.....        | 35 |
| Estudio de caso 2: Unidad Educativa Intercultural Bilingüe “Amawta Rikchari” ..... | 38 |
| CAPITULO VII .....   | 40 |
| ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS .....   | 40 |
| CONCLUSIONES .....   | 42 |
| BIBLIOGRAFÍA .....   | 44 |

|   |    |
|---|----|
| FIGURE 1. GRUPOS ÉTNICOS DEL ECUADOR. FUENTE: ADAPTADO DEL CENSO DEL INEC DEL AÑO 2010.....   | 12 |
| FIGURE 2. POBLACIÓN INDÍGENA EN EL ECUADOR POR PROVINCIA. FUENTE: ADAPTADO DEL CENSO DEL INEC DEL AÑO 2010.....   | 13 |
| FIGURE 3. POBLACIÓN INDÍGENA POR ZONA. FUENTE: ADAPTADO DEL CENSO DEL INEC DEL AÑO 2010.....  | 14 |
| FIGURE 4. PRINCIPALES CIUDADES DE RESIDENCIA DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS EN LAS ZONAS URBANAS. FUENTE: ADAPTADO DEL CENSO DEL INEC DEL 2010. ....  | 14 |
| FIGURE 5. NÚMERO DE ESCUELAS DE EIB EN EL ECUADOR EN LOS ÚLTIMOS 10 AÑOS. FUENTE: ADAPTADO DEL ARCHIVO MAESTRO DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS – AMIE. MINEDUC DESDE EL PERIODO LECTIVO 2008 – 2009 HASTA EL PERIODO LECTIVO 2018 - 2019..... | 22 |
| FIGURE 6. PORCENTAJE DE ESCUELAS DE EIB EN EL ECUADOR. FUENTE ADAPTADO DEL ARCHIVO MAESTRO DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS – AMIE. MINEDUC. (2018-2019).....  | 24 |
| FIGURE 7 .DISTRIBUCIÓN DE LAS ESCUELAS DE EIB URBANA EN LA REGIÓN COSTA. FUENTE ADAPTADO DEL ARCHIVO MAESTRO DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS – AMIE. MINEDUC. (2018-2019).....  | 26 |
| FIGURE 8. DISTRIBUCIÓN DE LAS ESCUELAS DE EIB URBANA EN LA REGIÓN SIERRA. FUENTE ADAPTADO DEL ARCHIVO MAESTRO DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS – AMIE. MINEDUC. (2018-2019).....   | 27 |
| FIGURE 9. DISTRIBUCIÓN DE LAS ESCUELAS DE EIB URBANA EN LA REGIÓN AMAZONIA. FUENTE ADAPTADO DEL ARCHIVO MAESTRO DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS – AMIE. MINEDUC. (2018-2019).....   | 28 |
| <br>  |    |
| ILUSTRACIÓN 1. MAPA DE CONCENTRACIÓN DE LAS ESCUELAS DE EIB URBANAS POR PROVINCIA. PERIODO 2018 - 2019. FUENTE: ADAPTADO DEL ARCHIVO MAESTRO DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS – AMIE. MINEDUC. (2018-2019). ELABORACIÓN PROPIA.....            | 25 |
| <br>  |    |
| TABLA 1. NÚMERO DE ESCUELAS Y ESTUDIANTES DE EIB EN LAS ÁREAS URBANAS DE LA REGIÓN COSTA.....   | 26 |
| TABLA 2. NÚMERO DE ESCUELAS Y ESTUDIANTES DE EIB EN LAS ZONAS URBANAS DE LA REGIÓN SIERRA.....  | 27 |
| TABLA 3. NÚMERO DE ESCUELAS Y ESTUDIANTES DE EIB EN LAS ZONAS URBANAS DE LA REGIÓN AMAZONÍA.....  | 28 |
| TABLA 4. NÚMERO DE ESCUELAS Y ESTUDIANTES DE EIB EN LAS ZONAS URBANAS DE LA REGIÓN INSULAR.....   | 28 |

## Capítulo I

### 1.1 Antecedentes

En Ecuador, la Educación Intercultural Bilingüe ha estado ligada a los procesos de organización de los pueblos indígenas del país los cuales han visto en la educación una herramienta para el fortalecimiento de su identidad y la construcción de la interculturalidad.

A mediados del siglo XX se iniciaron diferentes experiencias que forman parte del desarrollo histórico de la EIB en el Ecuador. Aunque en los textos oficiales no se menciona la propuesta de Simón Rodríguez, es necesario mencionarla en este proyecto pues los aportes que él realiza dan una mirada de la EIB desde muchos años atrás.

En el artículo “Proyecto pedagógico de Simón Rodríguez para la educación en el Ecuador” el autor Silverio González (2019) analiza el texto “Consejos de amigo dados al colegio Latacunga” que fue un proyecto de propuestas concretas de Rodríguez en el año 1851.

Simón Rodríguez en su estadía en el Ecuador a partir del año 1824 recorre el país y se empieza a pensar en una nueva forma de escuela partiendo de la idea que la educación no debe ser considerada como la enseñanza o la instrucción sino propone que la educación es SOCIAL y que debe estar centrada en el pueblo.

Durante esa época la mayor cantidad en población en la sierra era la población indígena a quienes el mismo Rodríguez los considera como LOS DUEÑOS DEL PAÍS por lo tanto quienes debían ir a la escuela eran los indígenas.

Rodríguez proyecta a la escuela social como el lugar en donde se va a crear la nueva sociedad. Curricularmente plantea la idea de abrir cátedras de Castellano y *kichwa* en vez de latín; física, química e historia natural en vez de teología. El uso de la lengua *kichwa* se propone para romper con el adoctrinamiento que llevaba la iglesia y acoger a los pueblos como poseedores de derechos. En este sentido a esta propuesta se la pudo llamar Educación Intercultural Bilingüe, pero Rodríguez la llamó social. (p. 320)

En la década de los 40 se organizan un grupo de escuelas indígenas bajo el liderazgo de Dolores Cacuango<sup>1</sup>, estas escuelas estuvieron ubicadas en Cayambe, provincia de Pichincha, los docentes eran indígenas de las mismas comunidades, utilizaban la lengua materna y revalorizaban la cultura de los estudiantes. En 1956 la Misión Andina<sup>2</sup> inicia su la provincia de Chimborazo, realiza acciones de desarrollo comunitario, educación salud, formación artesanal, etc. Su campo de acción se estableció en áreas sobre los

<sup>1</sup> Dolores Cacuango fue una líder histórica de los pueblos indígenas y la primera propulsora indígena de la EIB en el Ecuador.

<sup>2</sup> La Misión Andina del Ecuador fue una institución que surgió a finales de 1950 con la finalidad de transformar las precarias formas de vida de las comunidades indígenas.



1500 metros de altura. Para la alfabetización de las personas adultas, en el año 1964 se crean las escuelas radiofónicas populares por iniciativa del Monseñor Leonidas Proaño utilizando la lengua materna para la concientización, y para la alfabetización el castellano.

En 1986 inicia su labor el Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural (PEB), que elaboró una propuesta curricular, material didáctico utilizando el sistema de escritura *kichwa* y formó profesores de educación primaria.

La Educación Intercultural Bilingüe es reconocida como un derecho desde el año 1988 a partir de la creación de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB) como una entidad autónoma dentro del Ministerio de Educación, la cual fue encargada de diseñar y desarrollar los programas de educación con pertinencia cultural y atender las necesidades educativas de los pueblos indígenas. Más adelante la Constitución del Ecuador reconoce el derecho de contar con una educación de calidad y con el sistema de Educación Intercultural Bilingüe.

En el año 2007 la Declaración de las Naciones Unidas sobre los pueblos indígenas reconoció el derecho de las nacionalidades indígenas a dirigir sus propios sistemas educativos.

La Constitución del 2008 continuó manteniendo el sistema de EIB de las nacionalidades indígenas en el contexto de los derechos colectivos.

La Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) del 2011 garantiza la vigencia del Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB)

En este recorrido, la EIB trae consigo diferentes avances desde su reconocimiento como un derecho hasta la creación de su propio modelo educativo que nace desde de las necesidades, intereses y aspiraciones de los diversos pueblos y nacionalidades considerando sus formas peculiares de vida (Quishpe, 2001). Pero también se presentan diferentes retos que la EIB aún no ha dado respuesta, uno esos es el de la migración de los pueblos indígenas a las grandes ciudades del país en busca de mejores niveles de vida, pero con la posibilidad de pérdida de su identidad por la fuerte discriminación y las nuevas costumbres a las que se ven obligados a adquirir en la ciudad.



En el proceso de la EIB, el Estado asume “Garantizar la Educación Intercultural Bilingüe, con talento humano, infraestructura, equipamiento, recursos educativos, alimentación, vestimenta con pertinencia cultural, huertos educativos, incluyendo bibliotecas, tecnologías de la información y comunicación (TICs), y laboratorios” (MOSEIB, 2014, p.27). Sin embargo, si las escuelas del sistema intercultural bilingüe no han llegado a garantizar que las comunidades indígenas rurales accedan a una EIB de acuerdo a lo previsto por las normas que la rigen para que puedan ejercer su derecho a una educación de calidad y con pertinencia cultural y lingüística, qué podría esperarse de las escuelas EIB que atienden a los residentes en las áreas urbanas del país con una mayor diversidad de poblaciones.

## 1.2 Planteamiento del problema

En la región andina la EIB se ha desarrollado básicamente en espacios rurales, y se ha desconocido la creciente importancia de la presencia indígena en las zonas urbanas.

Los pueblos indígenas se han movido desde tiempos inmemoriales por sus territorios y en algunos casos fuera de ellos y, por lo mismo, pueden estar más expuestos a una tradición migratoria. Se trataría, en todo caso, de una migración regida por reglas y pautas culturales ancestrales que no necesariamente alcanzan a ser explicadas por las dinámicas sociales de la modernidad. (Rodríguez, 2008, p. 7)

Pese a que la mayoría de los pueblos indígenas de todo el mundo siguen viviendo en zonas rurales, están migrando cada vez más a las zonas urbanas, tanto voluntaria como involuntariamente. En el Ecuador, debido a las escasas oportunidades de trabajo, los pueblos indígenas en su mayoría de la Sierra Centro se han visto en la necesidad de migrar a las grandes ciudades del país, como Quito, Guayaquil y Cuenca.

Ante esta realidad no se cuenta con una caracterización que nos permita conocer cuál es el estado de la Educación Intercultural Bilingüe en las áreas urbanas ni cómo se atienden las necesidades educativas que los grupos indígenas migrantes presentan.

## 1.3 Justificación

“En Ecuador, la EIB fue institucionalizada en la segunda mitad de la década de 1980 a partir de la creación de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB)” (Zabala, 2007, p.19) La EIB fue concebida como oferta educativa para el área rural que abarcaba casi todas las provincias serranas, todas





las provincias amazónicas y parte de las de la costa, donde existen pueblos indígenas ancestrales. Pero no existe una política institucional definida para atender la EIB urbana.

Según el MOSEIB en el año 2014 como política nacional el estado asume la responsabilidad de “garantizar la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe para los pueblos y nacionalidades recientes en las ciudades” (p.27), pero no se vuelve a mencionar este tema en el documento.

El estudio de la EIB urbana es una problemática que debe ser atendida por los sistemas educativos en el Ecuador y puede dar luces de como pensar el fortalecimiento de la identidad cultural de los indígenas residentes en áreas urbanas.

## 1.4 Pregunta de investigación

¿Cuál es el estado de la Educación Intercultural Bilingüe en áreas urbanas del Ecuador?

## 1.5 Objetivos

### 1.5.1 Objetivo General

- Caracterizar el estado de la Educación Intercultural Bilingüe de las áreas urbanas del Ecuador.

### 1.5.2 Objetivos Específicos

- Describir las principales problemáticas tanto culturales como curriculares en materia educativa de las escuelas de Educación Intercultural Bilingüe en áreas urbanas del Ecuador.
- Presentar los principales avances y desafíos culturales y curriculares en materia educativa en las escuelas de Educación Intercultural Bilingüe en áreas urbanas del Ecuador.

## Capítulo II

### MARCO METODOLÓGICO

El enfoque metodológico de esta investigación es de carácter mixto, combinando una caracterización con datos estadísticos de fuentes secundarias, con dos casos de estudio seleccionados para contrastar diferentes características de las escuelas EIB urbanas. Por tanto, los datos obtenidos en esta investigación permitirían identificar el estado de la educación intercultural bilingüe (EIB) en áreas urbanas del Ecuador.

La investigación está dividida en tres partes:

En la primera parte se ejecuta una investigación cuantitativa. Se realiza un análisis de los datos del censo que presenta el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INEC) en el 2010 para definir la cantidad de indígenas residentes en las ciudades. Se realiza también un análisis de los datos del Archivo Maestro de Instituciones Educativas (AMIE) desde su creación hasta la actualidad, para detallar número de escuelas de EIB urbanas a nivel nacional por cada una de las provincias, y el número de estudiantes que asisten a estas instituciones con la finalidad de conocer la cobertura que ha tenido la EIB urbana en el país en los últimos años y cuál es la demanda que la población indígena presenta.

La segunda parte cuenta con una serie de entrevistas a los principales actores educativos de la EIB como las **Direcciones Zonales 8 y 9 de EIB; el Consejo para la Igualdad de los Pueblos y Nacionalidades; la Coordinadora de Organizaciones indígenas de Quito (COIQ), la Subsecretaría de Nacionalidades, Pueblos y Movimientos Sociales del Ecuador; historiadores; fundadores de escuelas de EIB urbana y autoridades del sistema**, todos ellos encargados del funcionamiento de la EIB en los diferentes contextos urbanos. Con estas entrevistas se pretende conocer opiniones expertas acerca de las características de la EIB urbana y cuáles son las principales problemáticas y desafíos culturales y curriculares que enfrenta este tipo de educación además saber cuáles son las principales acciones que se han realizado en cuanto a la atención educativa de los indígenas dentro de las zonas urbanas del país.

Para la tercera parte se realiza una descripción de dos escuelas de EIB de la ciudad de Quito reconocidas como urbanas en las cuales se realizará el trabajo de campo mediante la modalidad de inmersión durante cuatro semanas. El **Centro Educativo Comunitario Intercultural Bilingüe “Yachay Wasi”** ubicado en el sector San José de Monjas y la **Unidad educativa Intercultural Bilingüe “Amawta Rikchari”** ubicada en el sector del Mercado San Roque

El registro de las experiencias del trabajo en las aulas de clases como del contexto en el cual se encuentran las dos escuelas será a través de una metodología cualitativa, cuya base será la observación



participante, la realización de entrevistas, el mantenimiento de conversaciones informales y el registro audiovisual de las actividades cotidianas en las unidades educativas y en sus alrededores.

La observación participante ha sido estructurada previamente en base a una **ficha de observación** dirigida a registrar las actividades cotidianas dentro de las escuelas en relación a la **cultura, la lengua, la cosmovisión de los estudiantes, docentes, padres de familia y fundadores** lo cual nos permitirá conocer los principales avances y desafíos tanto curriculares como culturales que presentan las escuelas de EIB dentro de las ciudades.

Además, se realizó una revisión bibliográfica de los principales documentos legales y autores que han trabajado el tema, lo cual permitirá contextualizar la EIB urbana en el Ecuador.

## Capítulo III

### MARCO TEÓRICO

#### 3.1 Las áreas urbanas en el Ecuador

El Sistema Integrado de Indicadores Sociales del Ecuador (SIISE) define como áreas urbanas a los asentamientos que son capitales provinciales y cabeceras cantonales o municipios según la división político administrativa (DPA) vigente en el país, sin tomar en cuenta su tamaño. Por otro lado, las cabeceras parroquiales, otros centros poblados, las periferias de los núcleos urbanos y la población dispersa representan las áreas rurales. (SIISE. s/f). Es una definición político administrativa que en ciertos casos podría dejar pasar periferias de núcleos urbanos de grandes ciudades como áreas rurales.

De manera que esta definición es considerada como oficial por el INEC en los censos de población y vivienda y recogida por el AMIE, si bien no refleja adecuadamente el proceso de urbanización en términos de concentración demográfica, difusión e implantación de nuevas relaciones económicas, diferentes instituciones sociales y políticas, y patrones culturales característicos de la vida urbana. (SIISE. s/f)

En efecto, las concentraciones urbanas del Ecuador comparten las siguientes características: (MIDUVI. 2015, p. 19).

- Existen alrededor de 37.064 hogares en zonas amenazadas, no protegidas o declaradas como no habitables.
- La mayoría de ciudades cuenta con pocos espacios de áreas verdes y de esparcimiento
- Existe tanto escasez de suelo como de oferta de vivienda asequible para la población más pobre del país
- Los gobiernos municipales no han logrado dotar de servicios, mejorar el transporte y mejorar las condiciones de vida en la ciudad.

Esta situación es cada vez más preocupante puesto que según los datos del INEC del 2010 el Ecuador está en un proceso de convertirse en un país primordialmente urbano, pues el 63% del total de la población se encuentra en zonas urbanas.

### 3.2 Población Indígena en el Ecuador.

Según el censo del 2010, del total de 14'483.499 ecuatorianos, el 71.92% se autoidentifica como mestizo, el 7,30% como montubio, el 7,19% como afroecuatoriano, el 7,02% como indígena, el 6,09% como blanco y el 0,36 como otro (Ver Figura No.1).

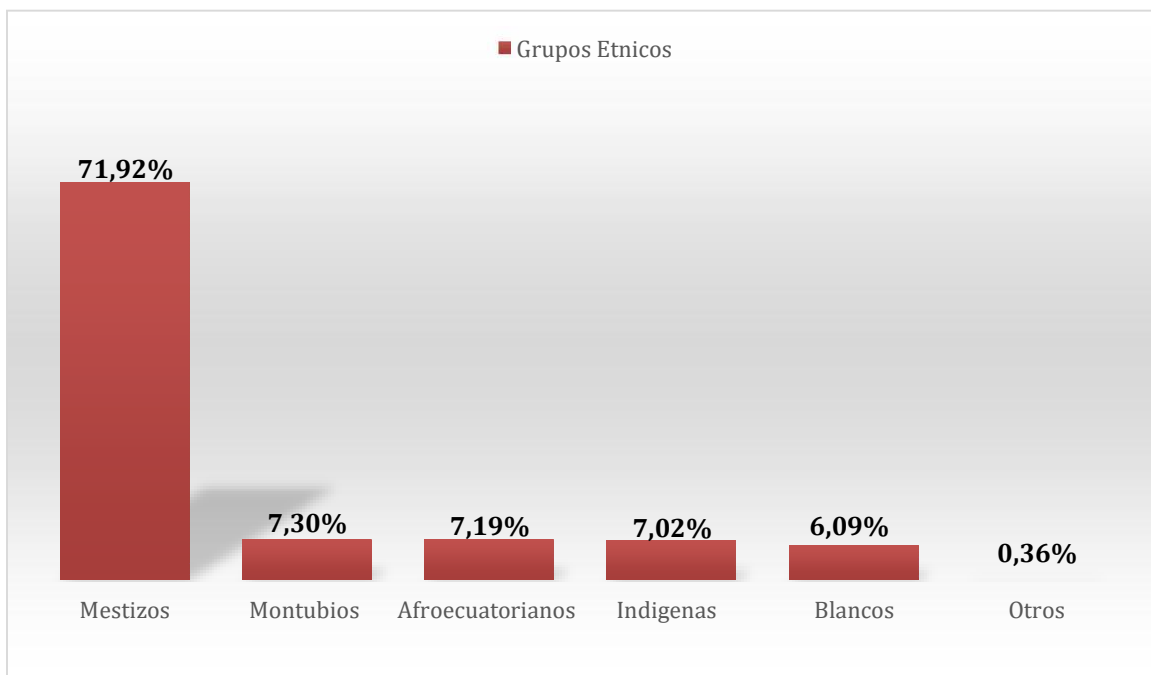


Figure 1. Grupos étnicos del Ecuador. Fuente: Adaptado del censo del INEC del año 2010



Del total de indígenas (1.018.176) el mayor porcentaje de la población se encuentra en la Sierra (68,2%), le sigue la Amazonía (24,1%), y la Costa (7,6%). En las provincias de la Sierra en donde hay más población indígena son Chimborazo, Pichincha, Imbabura, Cotopaxi y Tungurahua, con un porcentaje de 17,1%, 13,5% 10,1%, 8,9% y 6,1%, respectivamente, en la Amazonía son las provincias de Morona Santiago, Napo y Orellana con un porcentaje de 7,0%, 5,8% y 4,3%, respectivamente y en la Costa las provincias Guayas y Esmeraldas con el 4,5% y 1,5% respectivamente (Ver Figura No.2).

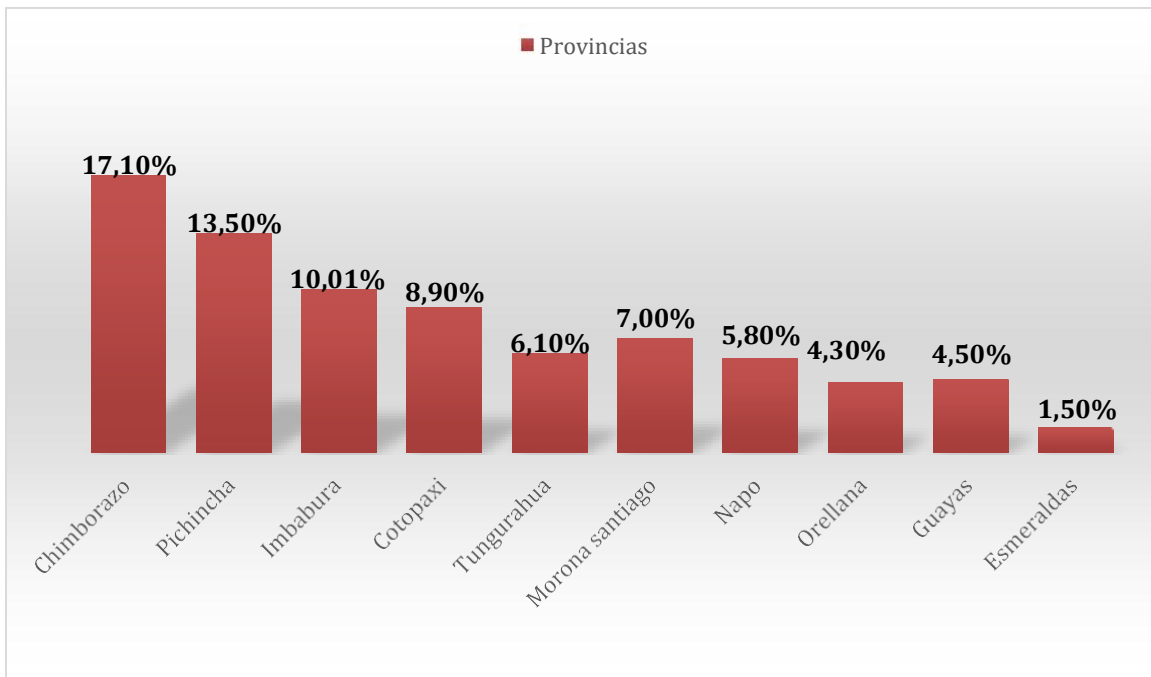


Figure 2. Población indígena en el Ecuador por provincia. Fuente: Adaptado del censo del INEC del año 2010

### 3.2.1 Población indígena en las zonas urbanas del Ecuador

Del total de 1.018.176 indígenas ecuatorianos, 799.605 (79%) habitan en áreas rurales y 218.571 (21%) viven en zonas urbanas (Ver Figura No. 3).

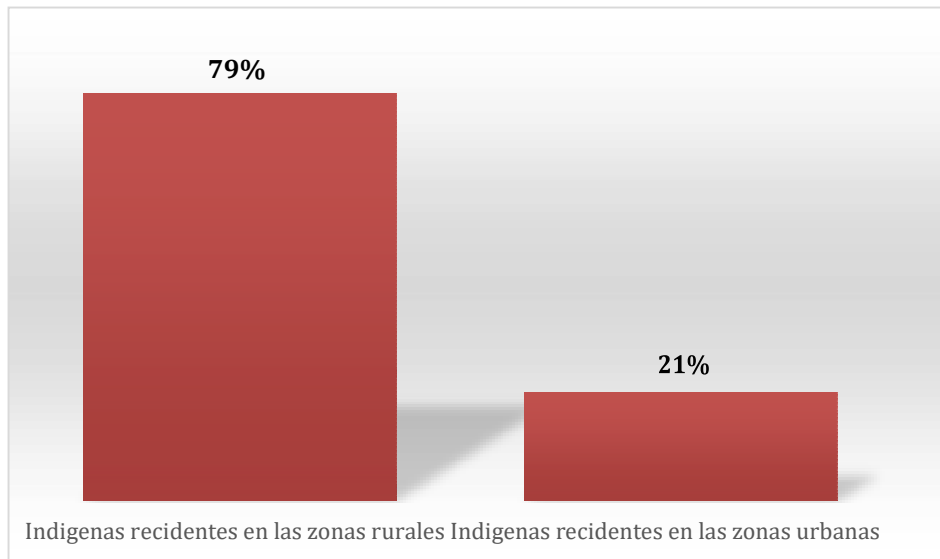


Figure 3. Población indígena por zona. Fuente: Adaptado del censo del INEC del año 2010

La mayor población de indígenas habitantes en áreas urbanas se encuentra en las provincias de Pichincha con 72.041 y Guayas con 43.900 habitantes autoidentificados como indígenas. Siendo las dos principales ciudades del país en donde se encuentra la mayor población, Quito con 66.076 y Guayaquil con 31.531 indígenas (Ver Figura No. 4).

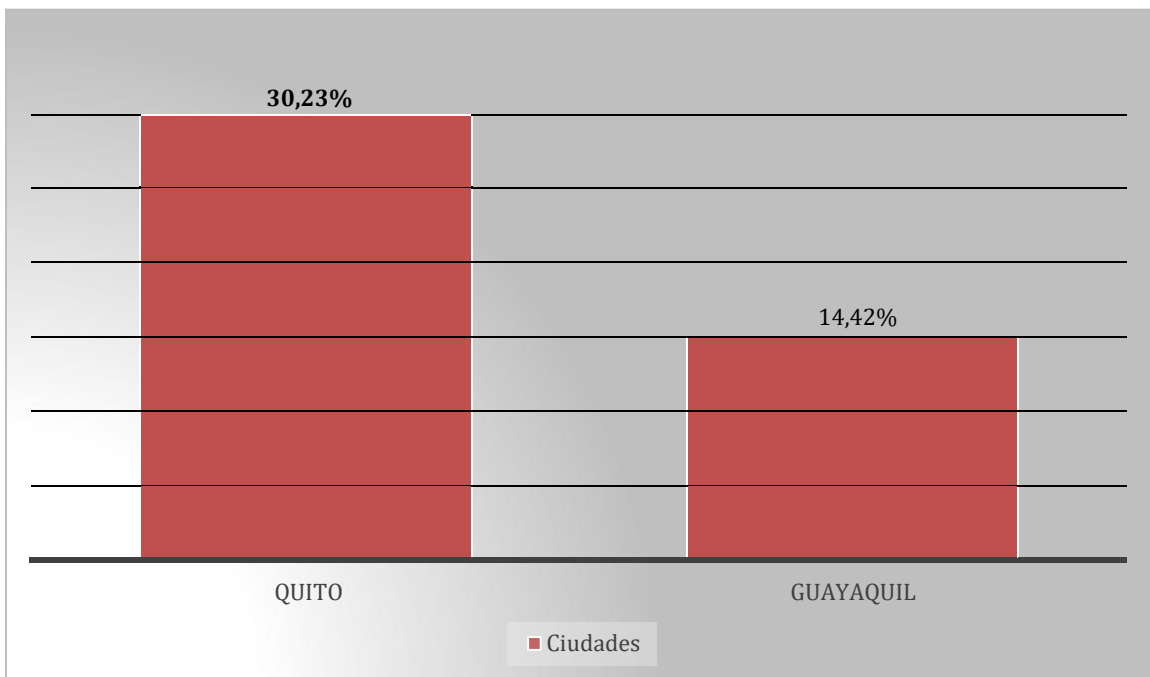


Figure 4. Principales ciudades de residencia de los pueblos indígenas en las zonas urbanas. Fuente: Adaptado del censo del INEC del 2010.

En la figura anterior se muestra la población de indígenas viviendo en las ciudades según el último censo del INEC, pero en una entrevista con José Yungán<sup>3</sup>, este nos presenta otra realidad en la cual se muestra que la cifra de indígenas residentes en esta ciudad podría ser mayor.

De acuerdo al último censo del INEC de los casi 4 millones de habitantes de la costa solo el 1% somos considerados indígenas sin embargo nosotros como el pueblo *kichwa* de la costa realizamos un censo con el INEC mismo y resultó que en el 2005 habíamos casi 450 mil indígenas han pasado ya 15 años imagínese cuanto más ha crecido estamos diciendo que mínimo hoy por hoy estaríamos unos 600 mil indígenas en la provincia del Guayas, en la costa sumando la población de Los Ríos, El Oro, Santa Elena, Santo Domingo estaríamos aproximadamente unos 800 a 900 mil indígenas pero de pronto van a decir por qué el censo muestra que somos solo el 1% en Guayaquil porque precisamente hay mucha gente que no se auto identifica como indígena lo uno y lo otro es que la forma con la que realizaron el censo fue totalmente discriminadora e hizo que las cifras se alteren porque en el caso mío yo como siempre uso sombrero y cabello largo. En el día del censo me preguntaron usted es indio, negro, mulato o mestizo. Yo a manera de broma les digo yo negro no soy, indio tampoco porque los indios son de la india ni mulato tampoco entonces he de ser mestizo. Y eso que estuve con sombrero, con cabello largo, mi esposa a lado mío con su anaco, su blusa bordada, su collar a nosotros nos dijeron que somos mestizos, entonces la falta de preparación de los encuestadores hizo también que salga ese porcentaje de la población indígena aquí en Guayaquil (Yungán, 2020)

### *3.2.2 Organización de los pueblos indígenas residentes en las zonas urbanas del Ecuador*

Desde los años 90 cuando se genera una crisis económica y más adelante con la dolarización en el año 2000 se da un proceso de migración muy fuerte. Las migraciones anteriores eran migraciones temporales la gente se dedicaba al cultivo y en las épocas en las que no se requería en el campo salía a la ciudad para poder trabajar y tener otra fuente de ingresos que se complementa a la actividad económica fundamental que era la agricultura. Pero hoy la migración se vuelve un desplazamiento enorme de la población tanto fuera del país como internamente a las grandes ciudades. Entonces al encontrarse en la ciudad en continuos barrios

---

<sup>3</sup>José Yungán es director del sistema de educación intercultural bilingüe (SEIB) de la Zona 8 que corresponde a los cantones Guayaquil, Duran y Samborondón. Entrevista realizada vía telefónica el 28 de enero del 2019.



territorialmente hablando se reproducen las formas tradicionales de organización y comunidad, nos comenta Luis Maldonado<sup>4</sup>

A la llegada a la ciudad los indígenas se manejan bajo un patrón migratorio el cual se refiere al uso inicial de una residencia provisoria la cual puede ser arrendada o apropiada y luego cada familia acoge a los nuevos grupos que migran a estas ciudades, por supuesto se da preferencia a sus parientes más cercanos. Maldonado hace referencia a las formas de organización y los alcances que se han tenido en algunas ciudades del país.

Hay casos diferentes de organización por ejemplo en Chimborazo, en Otavalo que tienen una relación bastante antigua de migración que han ocupado la ciudad de una manera diferente a Quito y Guayaquil donde la ocupación del espacio urbano es marginal, pero en el caso de Otavalo es que las comunidades se toman realmente la ciudad dándole la característica de ciudades indígenas puesto que paralelo a la alcaldía existe un cabildo del pueblo de Otavalo que coordina los diferentes problemas, hay una interlocución, hay actividad conjunta que realiza tanto el gobierno cantonal como el gobierno de los indígenas urbanos. (Maldonado, 2019)

Los pueblos cuando migran llevan consigo sus conocimientos, sus estrategias, en ese sentido, este enfoque colectivo ha sido fundamental, es decir han migrado una o dos familias, empiezan a reunirse, a encontrarse y empiezan a sentirse fuertes, con las energías suficientes como para empezar a pensar y pelear sus derechos, nos comenta en una entrevista Ángel Tipán<sup>5</sup>:

La fuerza característica de sobrevivencia de los pueblos indígenas es la familia ampliada, cuando logran articularse, juntarse, tienen la fuerza y energía para exigir el cumplimiento de sus derechos, a mí me llama muchísimo eso la atención y yo empiezo a pensar que su concepción de territorio que tienen en Chimborazo, en Cotopaxi empiezan a darle sentido y a reconstruir en la ciudad... entonces se unen las diferentes familias y se puede hablar que en San Roque hay una escuela de EIB que desde la sociedad mestiza excluyente van a decir es la escuela de los indígenas, es una percepción racista, pero visto

<sup>4</sup> Luis Maldonado es actualmente Subsecretario de Nacionalidades, Pueblos y movimientos Sociales del Ecuador. Entrevista realizada en la ciudad de Quito el 10 de diciembre del 2019.

<sup>5</sup> Ángel Tipán es actualmente el Secretario Nacional del Consejo Nacional para la igualdad de Pueblos y Nacionalidades. Entrevista realizada en la ciudad de Quito el 09 de diciembre del 2019.



desde el otro lado puede ser que aquí hay familias indígenas que están peleando y están construyendo una educación en su lengua y en su cultura. (Tipán, 2019)

El Ecuador cuenta con uno de los movimientos indígenas más organizados, la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE), organización que representa a las nacionalidades y pueblos indígenas, esta organización se consolidó en los años 80 y se ha caracterizado por un discurso de fuerte contenido étnico y un alto nivel de movilización. A su llegada a la ciudad los indígenas han buscado mantener la organización creando nuevos grupos filiales a la organización central.

Por ejemplo, en la ciudad de Quito existe la Coordinadora de los pueblos indígenas de Quito (COIQ), organización que existe desde los años 90, filial a la CONAIE. En ese momento se llamaba movimiento de organizaciones indígenas de Quito MOIQ que han venido trabajado varios aspectos educativos, políticos y económicos. En la actualidad la coordinadora aglutina aproximadamente a 12 organizaciones netamente de pueblos indígenas que están radicados en la ciudad de Quito.

Según Marcelo Atupaña<sup>6</sup>, todas las formas de discriminación y desigualdad social que se viven en las ciudades han llevado a que los indígenas migrantes se unan y formen organizaciones para exigir al Estado y al sistema el cumplimiento de los derechos colectivos determinados en la Constitución.

Se trabaja los temas educativos aparte el tema de derechos colectivos y comunicación intercultural, también emprendimientos económicos, formación y capacitación a los jóvenes para el mantenimiento de la cultura e identidad, el idioma, la vestimenta, costumbres y tradiciones y la vivencia como tal. En las ciudades, vivir la minga y mantener el Ayllu considerado como la gran familia. (Atupaña, 2019)

Por otro lado, desde el 2010 en la Costa se ha constituido el “Pueblo *Kichwa* de la Costa Ecuatoriana”

Desde el 2010 hubo un proceso de autenticación y de autodefinition y nos hemos constituido como el pueblo *kichwa* de la Costa, es decir desde el 2010 nosotros no nos consideramos migrantes más bien somos el pueblo *kichwa* de la Costa que está aquí porque existe ya dos o tres generaciones que han nacido aquí que han hecho sus vidas aquí, tienen sus hijos aquí en la ciudad, pero sin embargo siguen

---

<sup>6</sup>Marcelo Atupaña pertenece al Pueblo Puruha de la provincia de Chimborazo. Actualmente es presidente de la Coordinadora de Organizaciones de los Pueblos Indígenas de Quito (COIQ). Entrevista realizada en la ciudad de Quito el 03 de diciembre del 2019.

hablando el idioma *kichwa*, por eso ya aquí en la costa ecuatoriana ya no nos consideramos migrantes como lo hacíamos hasta el año 2000 – 2001. (Yungán, 2020)

El estar involucrados en procesos organizativos les han permitido a los grupos indígenas valorar la parte cultural e identitaria y desarrollarse en el campo profesional y de igual manera luchar por el cumplimiento de sus derechos.

A través del Sistema de EIB hemos aportado al fortalecimiento de la organización de los pueblos indígenas, ya que con la Dirección Zonal de EIB y la organización del pueblo *kichwa* de la costa hemos estado trabajando a la par para fortalecer la organización en la costa ecuatoriana, en Guayaquil y en los diferentes cantones que existen (Yungán, 2020)

Las condiciones de vida de los indígenas del pueblo *kichwa* de la Costa ecuatoriana son muy variadas y responden al grado de formación académica que pueden o pudieron alcanzar. En este caso se han realizado pequeños pero importantes avances.

El 90% de los padres de familia se dedican al comercio, su actividad principal es el comercio, el expendio de productos de primera necesidad en abastos y legumbres, el 10% es espacios como son la economía popular y solidaria puesto que acá contamos con cooperativas de vivienda de ahorro y crédito que dan trabajo a los pueblos indígenas también hay profesionales en diferentes campos como es la educación por ejemplo en la zona 8 contamos con 300 docentes en la EIB también en derecho puesto que también existe una sesión de abogados indígenas y el colegio de abogados indígenas también hay profesionales en el campo de la medicina, hay un aproximado de 25 médicos indígenas que están trabajando, es decir que estamos avanzando en todos los niveles (Yungán, 2020)

### *3.2.3 Problemáticas de los indígenas en las zonas urbanas del Ecuador*

“En la ciudad los indígenas se han incorporado en oficios en su mayoría informales y peor pagados: cargadores, albañiles, vendedores, servicio doméstico. La ciudad les ofrece marginalidad, subempleo y pobreza, en este sentido los indígenas son pobres no por ser indios sino por ser seres marginales” (Camus, 2002, p.45).

Además de aquello existen otra serie de problemáticas como la falta de acceso al empleo y la educación y a la par el racismo y la discriminación.



Juan Carlos Illicachi<sup>7</sup> migró a la ciudad de Quito desde Otavalo a los tres años de edad junto a sus padres en busca de mejores condiciones económicas, sus estudios primarios los realizó en una escuela hispana (en esa época aún no existían escuelas de EIB en Quito) de la cual se retiró en cuarto grado por falta de recursos económicos, años más tarde se crea la escuela Alejo Sáez (actualmente Amawta Rikchari) en donde termina la educación primaria. Sus estudios superiores los realiza en dos colegios de igual manera hispanos.

Durante ese tiempo efectivamente la discriminación, ese sentido de menospreciar al indígena tanto a nivel de docentes y toda la sociedad misma acá en la ciudad, era fuerte. Yo viví todo eso durante la primaria y la secundaria; en ese sentido creo que si he llevado todo ese proceso de discriminación en cuanto a la parte educativa. No recibí ni en mi idioma ni dentro de mi cultura o mi contexto sino más bien sujeto en un sistema educativo que estaba hecho para otros. (Illicachi, 2019)

Esta realidad se refleja aún en la actualidad puesto que no existen las suficientes escuelas de EIB en la ciudad y los estudiantes optan por estudiar en una escuela regular en donde no son educados ni en su lengua ni en su cultura, tal es el caso de dos escuelas ubicadas en el Barrio de San Roque (Rosa Zarate y Darío Guevara) que cuentan con más del 50% de estudiantes indígenas y no cuentan ni con docentes ni con las herramientas curriculares necesarias para responder a la cultura de los estudiantes.

Culturalmente, las problemáticas son más evidentes y más fuertes, como lo considera Ileana Soto<sup>8</sup>:

Separarse de su lugar de origen es un tema doloroso, romper con el medio en el que se ha nacido, no solo con el medio físico sino con toda la cultura y con todo lo que es propio del medio, con lo propio, con las texturas, con los cariños, los afectos, los tipos de trabajos. Romper con todo eso es como romper el alma (Soto, 2019)

Además de esta separación cultural al migrar hacia las ciudades los grupos indígenas deben enfrentar las consecuencias de esa ruptura.

---

<sup>7</sup> Juan Carlos Illicachi es actualmente director del sistema de educación intercultural bilingüe (SEIB) de la Zona 9 que corresponde al Distrito metropolitano de Quito.

Entrevista realizada en la ciudad de Quito el 11 de diciembre del 2019.

<sup>8</sup> Ileana Soto Andrade es Magister en Docencia Universitaria e Investigación Educativa en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, PUCE. Actualmente es directora del Centro Educativo Comunitario Intercultural Bilingüe Yachay Wasi en la ciudad de Quito. Entrevista realizada en la ciudad de Quito el día 06 de diciembre del 2019.

Sentir que la lengua y sus significados no tienen sonido en la ciudad es uno de los temas más dolorosos, el aire que se respira tan contaminado en la ciudad, el ruido, la ausencia de vegetación, la ausencia de los pájaros, la ausencia de la gente con la que saludas con la cual uno crea amistad (Soto, 2019)

Las mismas problemáticas se comparten en el pueblo *kichwa* de la costa ecuatoriana y más aún en la ciudad de Guayaquil considerada desde la dirección zonal 8 como una invasión del regionalismo, del racismo, de la discriminación y la segregación en donde los jóvenes son más susceptibles a la pérdida de la lengua y la cultura.

Uno de los problemas más fuertes ha sido la aculturación de la juventud que por este hecho de la discriminación y el racismo prácticamente han estado negando su identidad, negando su cultura al decir que “yo no soy indígena, yo soy mestizo” a tal punto que se de esa negación propia de lo indígena prácticamente se vea una especie de negación porque inclusive, aunque sin poder hablar tan bien el castellano dicen “Ñuka<sup>9</sup> mestizo soy pues” eso era efectivamente uno de los problemas por eso dejaron la ropa. (Yungán, 2020)

Todos estos aspectos constituyen las principales problemáticas que enfrentan los indígenas migrantes en las grandes ciudades en búsqueda de “mejores condiciones de vida” tal vez equivocadamente pensadas.

## Capítulo IV

### 4.1 Educación intercultural bilingüe en áreas urbanas del Ecuador

A pesar que no existe información en la que se caracterice a la educación de los niños indígenas en áreas urbanas del Ecuador, la UNESCO en su informe de seguimiento de la educación en el mundo (2018) presenta las principales problemáticas que este tipo de educación enfrenta:

En muchos lugares, para los pueblos indígenas la educación ha implicado una asimilación forzosa a través de la escuela. Se suman a ello la pobreza y la migración a zonas urbanas, que involucran a menudo erosión cultural, pérdida de la lengua y discriminación. La pérdida de la lengua constituye un

<sup>9</sup>Ñuka es una palabra en la lengua kichwa que significa “YO”

gran problema para las poblaciones indígenas urbanas. En las ciudades de México, el Ecuador y el Perú, las generaciones jóvenes tienen muchas menos probabilidades de hablar las lenguas indígenas que los jóvenes de las zonas rurales (UNESCO, 2018, p.18)

La EIB se crea en el Ecuador para responder a las necesidades de los pueblos indígenas en las áreas rurales del país, pero con el pasar de los años y con la migración de los pueblos indígenas a las ciudades es necesario pensar en una EIB que responda a un nuevo contexto.

Desde hace 20 años las autoridades han reconocido que existe una gran población de indígenas en las ciudades y muchas iniciativas de pueblos indígenas que quieren mantener su especificidad.

Si es que han existido iniciativas de crear escuelas de EIB en las ciudades, no ha venido desde el Estado sino son iniciativas particulares, iniciativas que surgen como las plantitas desde la base, desde la tierra hacia arriba, y eso es interesante porque le hace distinto a cualquier otra institución escolar porque si es el gobierno o el ministerio que crea una escuela y dice que aquí se va a hacer educación intercultural bilingüe, esa dirección de arriba hacia abajo no responde a una demanda o una iniciativa propia, las iniciativas que surgen desde la base son iniciativas que expresan necesidades. No ha sido una tarea fácil y no están solucionadas todas las cosas hay mucho por hacer todavía. El Estado al mismo tiempo que facilita instancias constituye una traba burocrática, a veces los procesos no fluyen porque tiene que responder a una dinámica de burocracia. (Soto, 2019)

Con esta afirmación está de acuerdo Maldonado quien plantea la duda sobre la existencia de una verdadera EIB en la actualidad.

Las iniciativas de plantearse proyectos de educación son originalmente resultado de una necesidad y una lucha de la población de indígenas residentes en las ciudades, pero ya en su institucionalización y en su crecimiento cuanto ha quedado de EIB es otra cosa. (Maldonado, 2019)

El modelo de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB) se crea para responder a un contexto comunitario, pero es necesario pensar qué pasa cuando los niños migran a la ciudad y las características del contexto cambian. En ese sentido la EIB tiene que mirar cómo responder a esa realidad desde el campo curricular, en la parte de materiales educativos, docentes y la misma infraestructura teniendo en cuenta también las problemáticas económicas, de vivienda y discriminatorias que enfrentan los indígenas migrantes en ciudad.

La gente sigue emigrando a ciudades como Quito, Guayaquil, Cuenca y a todas las ciudades, en todas las ciudades encontramos compañeros de pueblos y nacionalidades, entonces en ese sentido aparece esta necesidad, esta realidad de que la EIB ya no está para responder solamente a las comunidades indígenas, sino que ahora tiene que trabajar en un nuevo contexto. En la urbe en los últimos años por la misma presión de la población indígena que está en la ciudad y también porque hay esta necesidad en los niños y en los compañeros de los pueblos indígenas que han migrado ha hecho que las autoridades vayan pensando y poniendo énfasis en estos temas. Si bien es cierto hasta ahora no se da la importancia con la magnitud que debería darse, todavía falta mucho trabajo en la urbe. (Illicachi, 2019)

#### 4.1.1 Escuelas de Educación Intercultural Bilingüe Urbanas en el Ecuador

En el siguiente gráfico (Ver Figura No. 5) se muestra la trayectoria de las escuelas de EIB desde el periodo lectivo 2008 – 2009 hasta el 2018 – 2019.

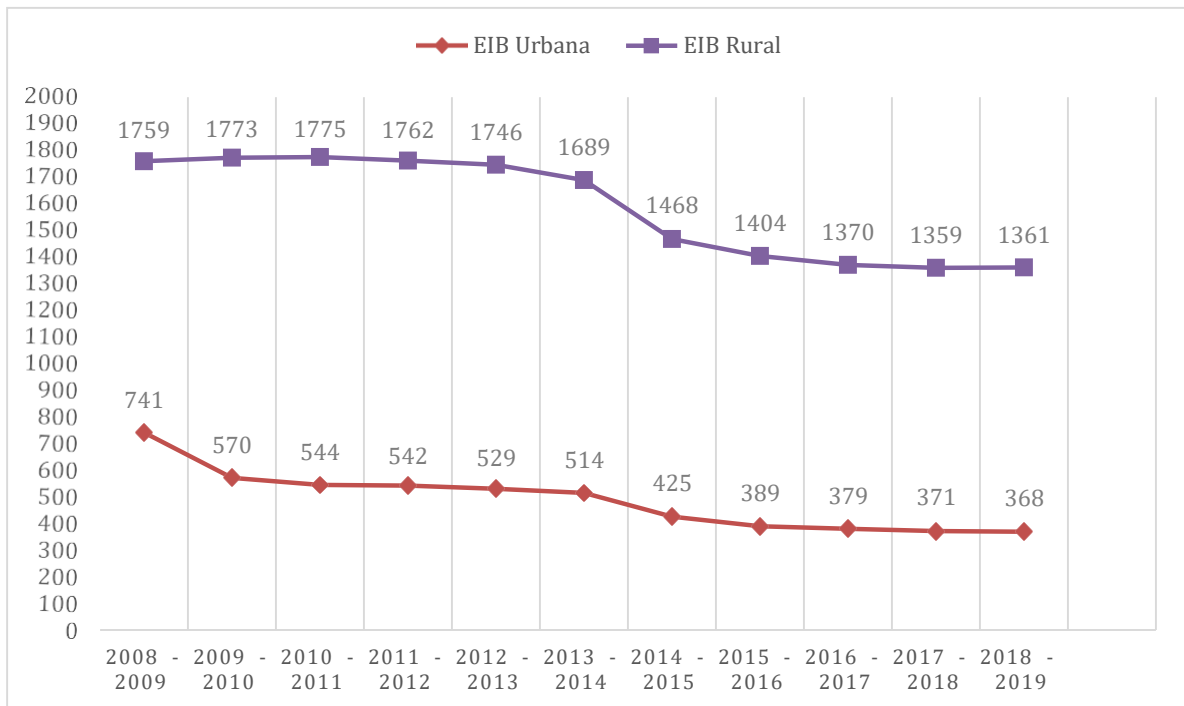


Figure 5. Número de escuelas de EIB en el Ecuador en los últimos 10 años. Fuente: Adaptado del Archivo Maestro de instituciones Educativas – AMIE. MINEDUC desde el periodo lectivo 2008 – 2009 hasta el periodo lectivo 2018 - 2019

En dicha figura se muestra un estado decreciente del número de escuelas de EIB a nivel nacional en los últimos 10 años. El estado de la EIB urbana es aún más preocupante, pues como se puede ver en un solo año lectivo existe una baja de 741 a 570 escuelas. El nivel decreciente continúa hasta la actualidad en donde el número se reduce a tan solo 368 escuelas de EIB urbana. No se ha encontrado información que justifique



este hecho, pero en conversaciones con historiadores como Alexis Oviedo<sup>10</sup> se infiere que esta caída del número de escuelas se debe a que en el año 2007 llega a la presidencia el economista Rafael Correa, y en el 2008 se empiezan a generar procesos de regularización de la propuesta educativa, procesos de control y procesos que no permiten a ciertas escuelas que se salgan de los parámetros curriculares establecidos por el Estado.

En ese sentido se cerraron diversas escuelas alternativas, en general escuelas no solo interculturales bilingües sino también escuelas que tenían unos ritmos de pedagogía no tradicional o al mismo tiempo se tuvieron que adaptar o cambiar el paradigma original. (Oviedo, 2019)

En enero del año 2020 en la página oficial de la COIQ se realiza una publicación en donde esta organización en conjunto con el pueblo Kitu Kara muestran una grave problemática como es la posible eliminación del SEIB en la zona 9.

Ante este preocupante hecho a través de una conversación vía telefónica el presidente de la COIQ nos explica las razones por las cuales se cree que se puede eliminar el SEIB en esta zona.

Marcelo Atupaña dice que la preocupación nace desde la creación del decreto de austeridad N.135 en donde se menciona la posible eliminación de los distritos de educación unificándoles en las direcciones zonales, en este caso se vulnera al SEIB en las zonas 8 y 9 alegando que no están respondiendo a mayor población es decir por el número de centros educativos que hay en aquellas zonas.

Comenta también que la COIQ, el pueblo *Kitu Kara*, la ECUARUNARI y la CONAIE, pendientes ante estas problemáticas trabajan en una propuesta para el fortalecimiento de la EIB en la zona 9 que haga frente ante las posibles decisiones retrogradadas del Estado. Reconocen que son pocos los centros educativos que existen en Quito y que la solución no sería simplificación de los distritos sino más bien existe la necesidad de contar con más centros educativos que atiendan a toda la población de niños y niñas indígenas en las ciudades.

Nosotros queremos por lo menos 50 o 60 centros educativos para responder a unos 40 o 50 mil estudiantes en los centros educativos interculturales bilingües. Es importante recalcar que en la asamblea de la ECUARUNARI que se llevó a cabo el 18 de enero nosotros fuimos bastante claros y desde las resoluciones

<sup>10</sup> Alexis Oviedo es docente de la Universidad Andina Simón Bolívar Sede Ecuador. Escritor del libro “La educación intercultural bilingüe del Ecuador EIB (1989-2007) vista desde la pedagogía crítica”. Entrevista realizada vía telefónica el 30 de enero del 2020.



salió que vamos a fortalecer al SEIB de la zona 9. Nosotros no estamos de acuerdo que, a través de estos decretos de austeridad, justificando que no hay recursos en el Estado se quiera en este caso querer suprimir los derechos que tenemos como pueblos y nacionalidades, como organizaciones y titulares de derechos lo que estamos demandando son nuestros derechos como nos garantiza en la Constitución incluso en los tratados y convenios internacionales. (Atupaña, 2020)

Desde esta reunión nace también una propuesta de fortalecimiento de la EIB en la zona 9 a través de la creación de una instancia de EIB como un distrito con autonomía financiera y pedagógica que pueda administrar los centros de EIB en la ciudad de Quito para de esa manera fortalecer la lengua y la cultura en la ciudad.

#### 4.1.2 EIB urbana en el periodo lectivo 2018 – 2019

Actualmente en el año lectivo 2018 – 2019 existen un total de 1792 escuelas de EIB y se atiende a un total de 146.788 estudiantes en todas las provincias, excepto Manabí y Santa Elena. Del total de escuelas 1361 (78,71%) se encuentran en áreas rurales y 368 (21,28 %) en áreas urbanas (Ver Figura No. 6).

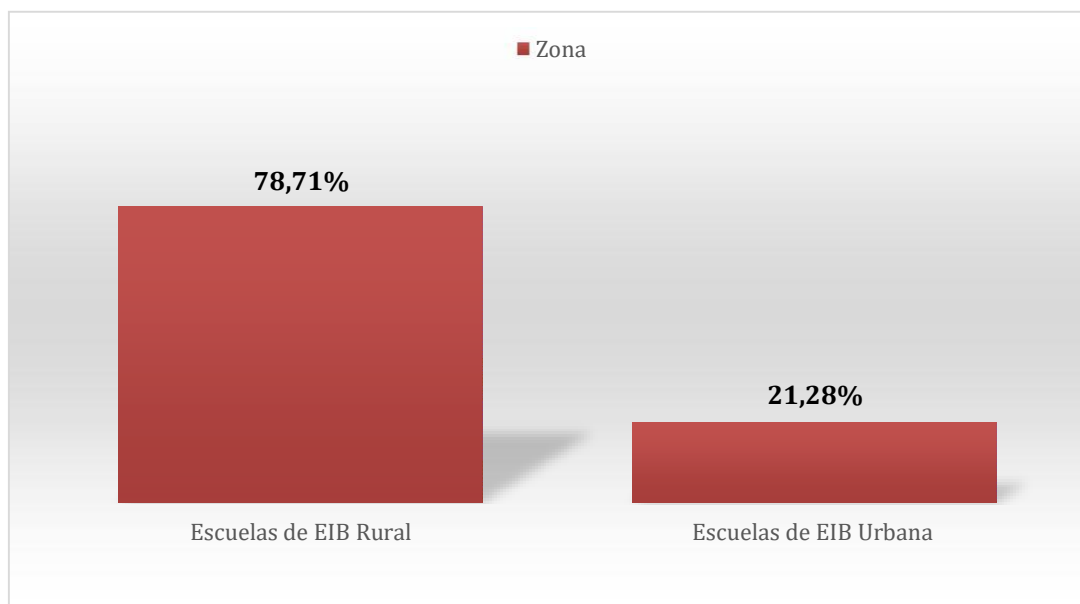


Figure 6. Porcentaje de escuelas de EIB en el Ecuador. Fuente Adaptado del Archivo Maestro de Instituciones Educativas – AMIE. MINEDUC. (2018-2019)





Las escuelas de EIB urbana están distribuidas por todo el país en las cuatro regiones y en todas las provincias, excepto Carchi, Manabí y Santa Elena, y atienden a un total de 42.151 estudiantes en el periodo lectivo 2018 – 2019.

A continuación, se muestra la distribución de las escuelas de EIB en las zonas urbanas de cada una de las provincias del país (Ver Ilustración No. 1).

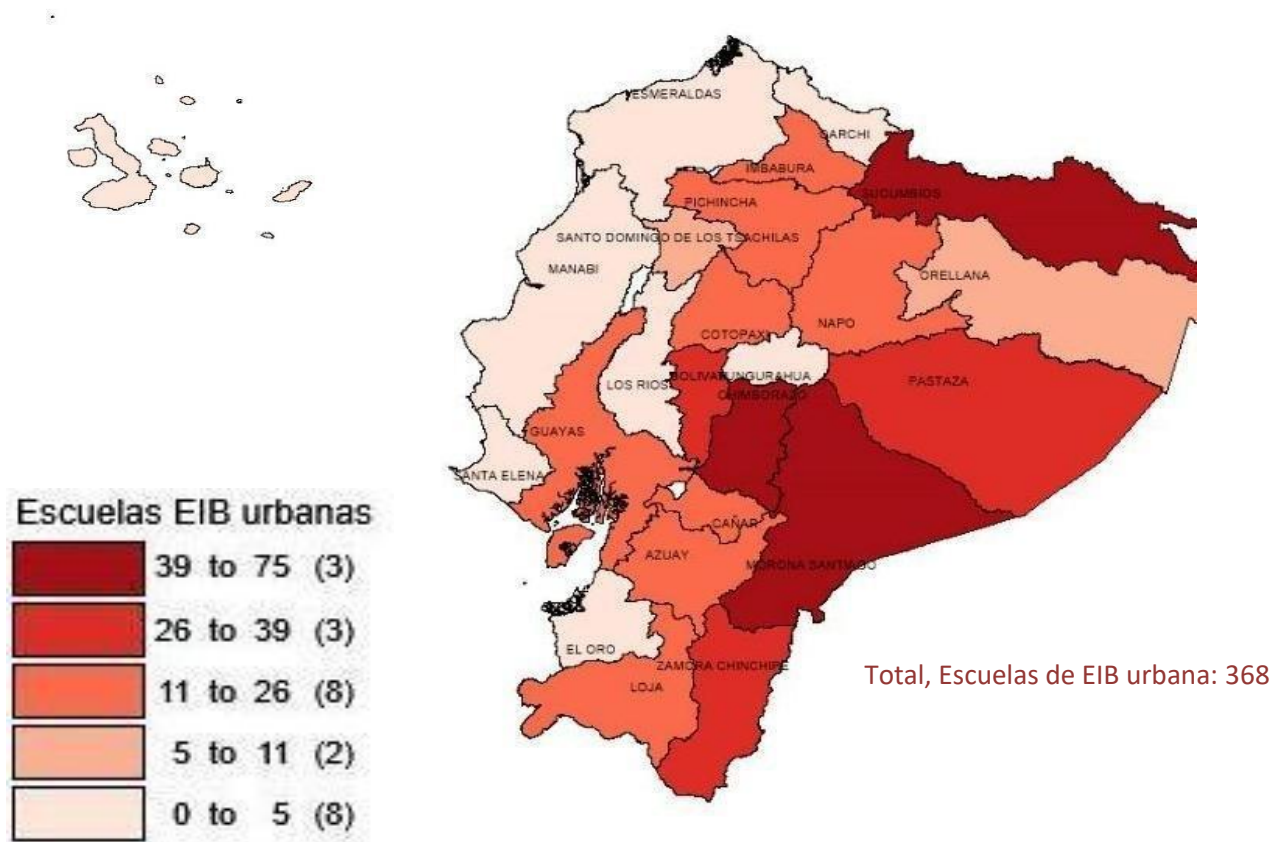


Ilustración 1. Mapa de concentración de las escuelas de EIB urbanas por provincia. Periodo 2018 - 2019. Fuente: Adaptado del Archivo Maestro de Instituciones Educativas – AMIE. MINEDUC. (2018-2019). Elaboración Propia

En el mapa se puede observar la concentración de escuelas de EIB urbanas por cada una de las provincias del Ecuador. En donde se aprecia que las provincias con más número de escuelas son Chimborazo, Morona Santiago y Sucumbíos.



Si desagregamos los datos por región del país se obtienen las siguientes tablas y figuras, en las cuales se muestra la distribución de las escuelas de EIB urbana según provincia, número de escuelas y número de estudiantes.

Tabla 1. Número de escuelas y estudiantes de EIB en las áreas urbanas de la región Costa

| COSTA        |           |              |
|--------------|-----------|--------------|
| Provincia    | Escuelas  | Estudiantes  |
| Esmeraldas   | 1         | 144          |
| El Oro       | 2         | 637          |
| Guayas       | 12        | 4.073        |
| Los Ríos     | 2         | 403          |
| <b>Total</b> | <b>17</b> | <b>5.257</b> |

Fuente: Adaptado de Archivo Maestro de Instituciones Educativas – AMIE. MINEDUC. (2018-2019)

En la región Costa, según la Tabla No. 1, existen un total de 17 escuelas de EIB urbana distribuidas en todas las provincias, excepto Manabí y Santa Elena, y se atiende a una población de 5.257 estudiantes. En su mayoría estas escuelas se encuentran en la provincia de Guayas, con 12 escuelas y una población de 4.073 estudiantes.

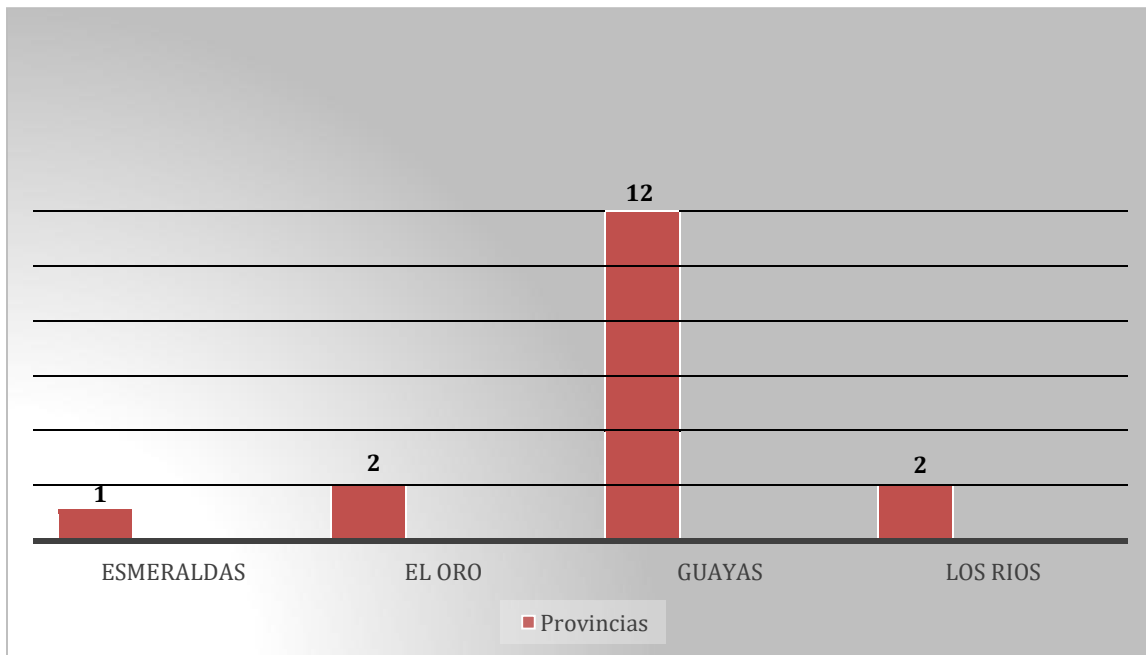


Figure 7. Distribución de las escuelas de EIB urbana en la región Costa. Fuente Adaptado del Archivo Maestro de Instituciones Educativas – AMIE. MINEDUC. (2018-2019)



Como muestra la Tabla No. 2, en la Sierra existe un total de 166 escuelas EIB distribuidas en todas las provincias excepto Carchi y se atiende a una población de 22.527 estudiantes. Las provincias con más escuelas de EIB urbana son Bolívar y Chimborazo, con 27 y 46 escuelas respectivamente.

Tabla 2. Número de escuelas y estudiantes de EIB en las zonas urbanas de la región Sierra

| Sierra        |            |              |
|---------------|------------|--------------|
| Provincia     | Escuelas   | Estudiantes  |
| Azuay         | 11         | 1018         |
| Bolívar       | 27         | 2596         |
| Cañar         | 17         | 1907         |
| Chimborazo    | 46         | 6755         |
| Cotopaxi      | 17         | 870          |
| Imbabura      | 12         | 2730         |
| Loja          | 12         | 967          |
| Pichincha     | 17         | 4364         |
| Santo Domingo | 5          | 947          |
| Tungurahua    | 2          | 373          |
| <b>Total</b>  | <b>166</b> | <b>22527</b> |

Fuente: Adaptado de Archivo Maestro de Instituciones Educativas – AMIE. MINEDUC. (2018-2019)

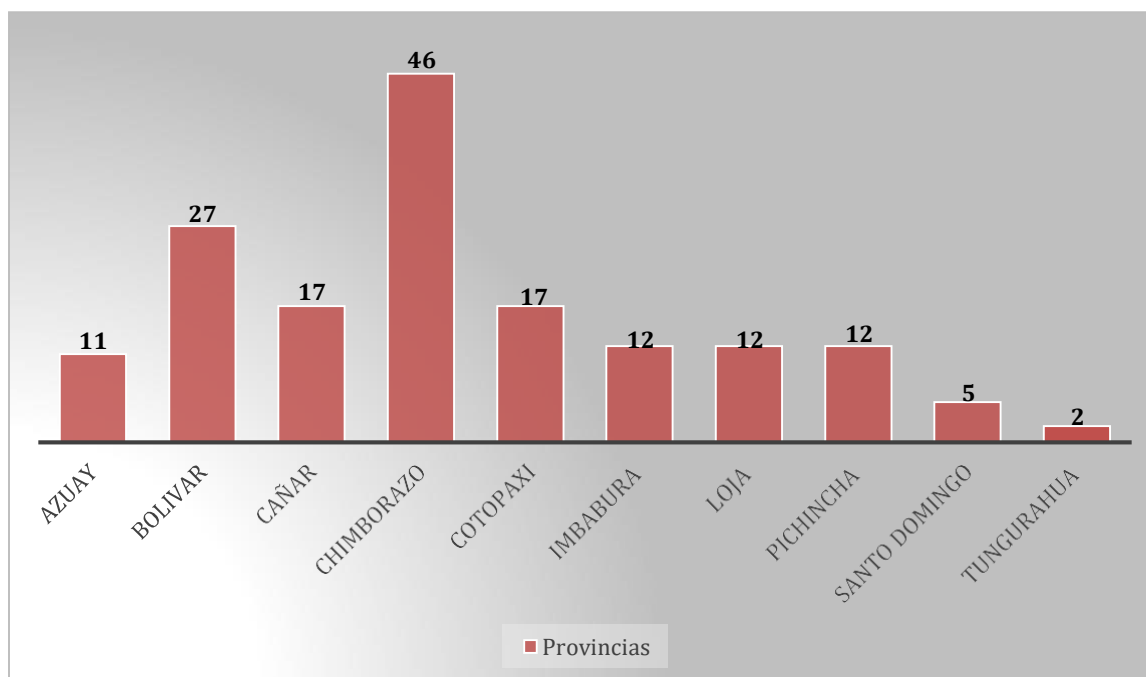


Figure 8. Distribución de las escuelas de EIB urbana en la región Sierra. Fuente Adaptado del Archivo Maestro de Instituciones Educativas – AMIE. MINEDUC. (2018-2019)

Tabla 3. Número de escuelas y estudiantes de EIB en las zonas urbanas de la región Amazonía.

| Amazonía         |            |               |
|------------------|------------|---------------|
| Provincia        | Escuelas   | Estudiantes   |
| Morona Santiago  | 75         | 5.336         |
| Napo             | 14         | 1564          |
| Orellana         | 9          | 1723          |
| Pastaza          | 26         | 2187          |
| Sucumbíos        | 39         | 2178          |
| Zamora Chinchipe | 26         | 1161          |
| <b>Total</b>     | <b>189</b> | <b>14.149</b> |

Fuente: Adaptado de Archivo Maestro de Instituciones Educativas – AMIE. MINEDUC. (2018-2019)

En la región amazónica se encuentran 189 escuelas, el mayor número se encuentra en las provincias de Morona Santiago y Sucumbíos con 75 y 39 escuelas respectivamente

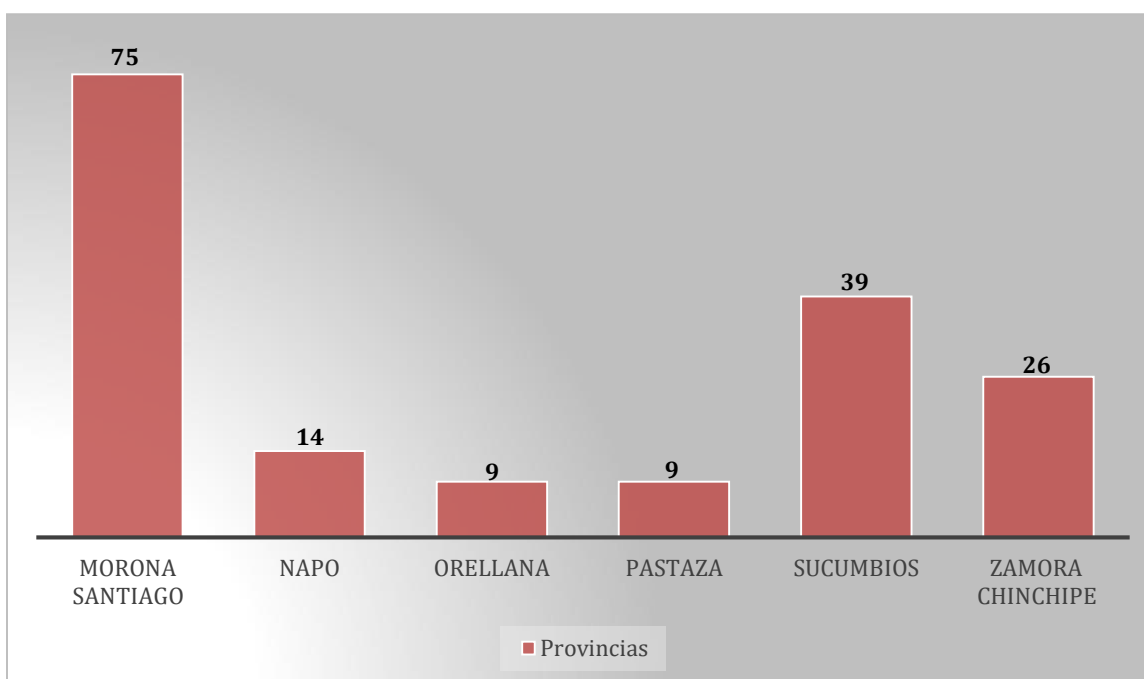


Figure 9. Distribución de las escuelas de EIB urbana en la región Amazonia. Fuente Adaptado del Archivo Maestro de Instituciones Educativas – AMIE. MINEDUC. (2018-2019)

Tabla 4. Número de escuelas y estudiantes de EIB en las zonas urbanas de la región Insular

| Galápagos |          |             |
|-----------|----------|-------------|
|           | Escuelas | Estudiantes |
| Galápagos | 1        | 222         |

Fuente: Adaptado de Archivo Maestro de Instituciones Educativas – AMIE. MINEDUC. (2018-2019)

En la región insular existe una escuela de EIB urbana y atiende a una población de 222 estudiantes.

De acuerdo a esta distribución de las escuelas de EIB urbanas según el AMIE en el periodo lectivo 2018 -2019 la mayor cantidad de escuelas se encuentran en la región Amazonía (189 escuelas) con una población de 14149 estudiantes. En la región Sierra se encuentran la segunda mayor cantidad de escuelas (166 escuelas) y la población estudiantil es de 22527. En este caso se puede ver que en la Amazonía existen 23 escuelas más que en la Sierra, pero la población estudiantil es mucho menor. En la Sierra se atienden 8383 estudiantes más que en la Amazonía con esa diferencia de 23 escuelas menos. Por lo tanto, se debería investigar cuales son las características de estas escuelas. En la región Costa el número de escuelas es mucho menor (17 escuelas) que atienden a una población de 5.257 estudiantes. Considerando las declaraciones del director de la zona 8 según la cual en la Costa estarían residiendo alrededor de 800 mil indígenas, el número de escuelas y la oferta educativa debería ser mayor en esa región.

## Capítulo V

### 5.1 Principales logros la EIB en las zonas urbanas

La EIB en las áreas urbanas presenta algunos logros vistos desde los principales actores educativos entrevistados, es así que desde la dirección zonal 8 se trabaja tanto en la parte cultural como en la parte curricular en el fortalecimiento de la identidad de los pueblos indígenas presentes en la costa ecuatoriana.

Dentro de la planificación nos proponemos fortalecer nuestra identidad cultural y el idioma puesto que lo usan tanto estudiantes como docentes en el proceso de enseñanza – aprendizaje. Pero con una particularidad bastante complicada y esa particularidad es que para nosotros acá en la ciudad de Guayaquil la lengua 1 no es el *kichwa*, es el castellano, debido al que el idioma con el que aprenden a hablar los niños es precisamente el idioma castellano, y al *kichwa* lo mantenemos como lengua 2; precisamente para eso es que hemos trabajado en nuestro mesocurriculo en el que está como lengua 1 el castellano. Y también para el desarrollo de la cultura y del idioma hemos elaborado textos acá precisamente para la enseñanza del *kichwa* como segunda lengua, esa es una de las particularidades culturales y lingüísticas que tenemos acá. Aparte de eso, culturalmente hablando estamos fortaleciendo el uso de la vestimenta, el uso del idioma, el fortalecimiento en la utilización en nuestra vestimenta de nuestra gastronomía y de nuestra propia cosmovisión. (Yungán, 2020)

Si consideramos a la EIB como parte fundamental en el desarrollo de los pueblos otro de los logros importantes que se ha alcanzado es la vinculación entre las escuelas y las organizaciones de indígenas presentes en la ciudad para realizar un trabajo mancomunado.

La vinculación que se hace con los padres de familia es a través de los estudiantes cuando se realizan trabajos de vinculación con la comunidad de los estudiantes a través de los talleres, asambleas y mingas que están a veces coordinados por el movimiento indígena del pueblo *kichwa* de la costa y las autoridades de los centros educativos, es una vinculación directa a través del trabajo comunitario y a través de las actividades que realizamos, por ejemplo, las actividades de los *Raymis*. (Yungán, 2020)

## 5.2 Principales problemáticas de la EIB en las áreas urbanas

En septiembre del 2019 se presenta la Agenda para la igualdad de derechos de las nacionalidades y pueblos indígenas, pueblo afroecuatoriano y pueblo montubio 2019 -2021. En donde se puede ver que existen iniciativas para atender a las necesidades que estos grupos presentan. En temas educativos se presentan propuestas como:

*“Fortalecer el sistema de educación intercultural bilingüe y mejorar su pertinencia en las lenguas de interculturalidad y así generar mayor impacto en niños/as y jóvenes de pueblos y nacionalidades”* (ANIPN. 2019, p. 126)

*“Garantizar que la infraestructura y tecnología educativa responda a las realidades de los pueblos y nacionalidades, tenga pertinencia cultural y garantice transporte rural comunitario promovido desde las iniciativas locales”* (ANIPN. 2019, p. 127)

*“Garantizar el acceso pertinente a los servicios de educación especialmente para la población estudiantil de pueblos y nacionalidades en las áreas rurales”* (ANIPN. 2019, p. 127)

Como se puede ver, existen iniciativas de fortalecimiento de la EIB en tanto en materia cultural como curricular pero la mirada es hacia una EIB rural que es necesaria, pero se pierde de vista a la realidad de esta educación en las áreas urbanas como lo reconoce Diego Iturralde, Coordinador técnico del consejo para la igualdad de pueblos y nacionalidades en su intervención en el foro “Estado Plurinacional y Sociedad Intercultural” en donde expresa *“Existen ciertas limitaciones de la agenda alrededor del tema de la EIB, el*



*problema principal es que perdemos de vista a las comunidades que se hacen urbanas, las perdemos de vista como sujetos de derecho” (Iturralde, 2020)*

En una entrevista la doctora Ruth Moya señala las principales problemáticas que se enfrentan en las escuelas de EIB urbanas existentes en el país.

No existen muchas escuelas de EIB urbanas, las estadísticas son básicamente de escuelas rurales de EIB y hay poquísimas escuelas urbanas, sin embargo, el mismo hecho de que existan escuelas de EIB urbanas yo considero que es un avance porque refleja el proceso social que ha ocurrido desde los años 70, más de medio siglo donde ha habido un vaciamiento de la población comunitaria a las grandes ciudades. Sin embargo, el propio SEIB concibe a nivel curricular básicamente una escuela rural que no se ha adaptado a los campos reales que son las escuelas de EIB en las ciudades a pesar de haberlas abierto. El currículo es muy parejo, para todos el mismo modelo educativo sin importar dos cosas: Primero el desplazamiento de las lenguas originarias a favor del castellano y los profesores no tienen la capacitación para la enseñanza de una segunda lengua indígena. Segundo como se trabaja el tema de la cultura o las expresiones de la cultura que no pueden ser las mismas en la ciudad que en la comunidad por lo tanto debería haber ajustes de carácter curricular y metodológico. (Moya, 2019)

De igual manera señala que no existen políticas institucionales que respondan a la EIB en la ciudad pues el eje de la enseñanza en las escuelas que se han abierto sigue siendo la comunidad rural y no la propia ciudad. No se reconoce que se trata de manejos de una territorialidad distinta que ya no es la comunidad que es el barrio, la ciudad con sus complejidades. Pero la EIB no responde a eso, hace la comparación de la enseñanza del Inti Raymi (Fiesta de la cosecha) en Guayaquil que se vuelve más una distracción pues no es parte de la cotidianidad de los estudiantes, en este sentido se manejan únicamente los elementos que hacen parte de la memoria identitaria, pero no del contexto real. En relación con eso la EIB no ha reflexionado sobre el impacto de hacer educación en la ciudad.

Desde la dirección zonal 9 se reconocen las mismas problemáticas en el sistema de EIB urbana pues no basta únicamente con la existencia de escuelas sino las mismas deben contar con una infraestructura adecuada y deben responder a la realidad del estudiantado; al igual que la doctora Moya esta dirección reconoce que ciertos aspectos del MOSEIB no son aplicable en las escuelas de EIB de las ciudades.

Se han creado 14 centros de EIB en la ciudad de Quito eso muestra que algo están haciendo, pero faltan docentes que garanticen la conservación de la lengua en los niños. Falta una infraestructura, como hacer que el *wawa* tenga esa conciencia ambiental, esa conciencia de cuidado, relación y encariñamiento con la naturaleza. Sabemos que no hay espacio en los centros educativos, en algunos si lo hay, pero no es el suficiente para hacer el trabajo de concienciación. Falta mucho para responder, falta la parte técnica, la parte pedagógica y docentes. Hay que contextualizar a la ciudad porque en ciertas cosas no es aplicable el modelo y los currículos que se han creado. Hay que trabajar para las ciudades. (Illicachi, 2019)

En la Costa y en específico en la ciudad de Guayaquil el problema de la infraestructura con pertinencia cultural es aún más grave como nos comenta el director zonal.

Acá en Guayaquil es difícil, casi imposible contar instituciones que tengan una infraestructura con pertinencia cultural puesto que el estar en la capital económica del país hace que prácticamente no se pueda tener construcción con pertinencia cultural, pero si tenemos infraestructura al igual que las otras instituciones contamos con una escuela del milenio contamos con grandes infraestructuras, bloques de 2 y 3 plantas de armazón armando y cemento obviamente. (Yungán, 2020)

Además de las problemáticas de infraestructura una de las problemáticas más fuertes en la ciudad es la pérdida de la lengua y la cultura en los niños y jóvenes. Así lo manifiesta Laura Santillán.<sup>11</sup>

En la ciudad falta ese encariñamiento con la lengua, se cree que el *kichwa* es como el inglés que hay que dictar verbos, hay que dictar sujeto y predicado, por eso es la que la gente no se encariña al idioma. Si no está vinculado al quehacer de la madre naturaleza, a la vivencia misma con la *chakra*, es muy complicado. Y los padres de familia tampoco apoyan, dicen para qué si lo que necesito es que mi hijo aprenda a hablar bien el castellano, y si es posible el inglés, pero el *kichwa* con quien va a conversar en la ciudad; entonces ha habido mucha resistencia hasta que hemos traído a mestizos para que digan lo bonito que es la lengua *kichwa*, lo dulce que es la lengua *kichwa*, que mientras más lengua hablan

---

<sup>11</sup> Laura Santillán Santillán es Fundadora del Centro Educativo Comunitario Intercultural Bilingüe Yachay Wasi en la ciudad de Quito. Profesora de educación intercultural bilingüe Kichwa – Castellano en el mismo centro educativo. Entrevista realizada en la ciudad de Quito el día 08 de diciembre del 2019



los hemisferios cerebrales se abren y que si habla *kichwa* puede aprender a hablar otras lenguas (Santillán, 2019)

Es necesario también contar con la mirada de los niños y niñas indígenas que residen en las zonas urbanas en este sentido en el año 2005 se realizó en Quito el Encuentro Nacional de Niñez y Adolescencia Indígena en donde alrededor de 300 niños, niñas y adolescentes indígenas residentes en las áreas urbanas de Quito, Santo Domingo, Guayaquil y Machala presentaron sus principales problemas relacionados a la educación

1. Desvalorización y pérdida de la identidad por la fuerte discriminación y la influencia de la ciudad, los medios de comunicación, la moda occidental y la presencia de diferentes religiones. (p.67)
2. Las autoridades comunales, las organizaciones y la DINEIB no promueven una educación en la ciudad y el sistema educativo no responde a las necesidades de la población migrante (p.73)
3. El trabajo infantil de los niños y niñas indígenas se ha incrementado debido al deterioro de los ingresos familiares por lo cual se han visto en la necesidad de trabajar como vendedores ambulantes, lustrabotas o en construcción y en los mercados (p.75)

### 5.3 Principales retos de la EIB en las zonas urbanas

Uno de los retos más importantes de la EIB en las ciudades es contar con una atención de calidad por parte del Estado, tanto en la infraestructura, como en la asignación de recursos y en la capacitación a los docentes.

Para nosotros si es importante contar con Distrito de educación intercultural bilingüe para que desde esa instancia se de las directrices y también se administre a los 14 centros educativos de la ciudad de Quito. Demandamos también una infraestructura con pertinencia cultural, asignación de fondos equitativamente a los dos sistemas, capacitación a los docentes y por otro lado demandamos también la creación de más centros de EIB para los niños y niñas que estudian en centros regulares. (Atupaña, 2019)

En respuesta a este reto. De acuerdo a la LOEI (2011) en el capítulo cuarto de los niveles de gestión de la autoridad educativa nacional en el artículo 39 dice lo siguiente:



El ámbito de acción y ejecución de las políticas a nivel territorial de los distritos educativos interculturales y bilingües corresponderá a los cantones o circunscripciones territoriales especiales del nivel correspondiente según el número de establecimientos educativos y la población estudiantil, garantizando atender la diversidad cultural y lingüística de cada distrito. En las ciudades con más de doscientos mil habitantes se podrá crear más de un distrito educativo intercultural y bilingüe en concordancia con las áreas administrativas establecidas por los gobiernos locales. (LOEI, 2011, p.21)

Por lo tanto, en las ciudades de Quito y Guayaquil que cuentan con más de doscientos mil habitantes el Estado está en la responsabilidad de crear los distritos educativos interculturales bilingües correspondientes.

De igual manera en la costa ecuatoriana el principal reto de la EIB en la ciudad es contar con una educación de calidad desde los primeros niveles hasta el nivel superior.

Los principales desafíos para el pueblo kichwa de la costa y el SEIB es que la formación de los indígenas no quede solamente hasta el bachillerato sino avanzar más allá tenemos la propuesta de la creación de un instituto tecnológico y contar con una Universidad Intercultural Bilingüe, una Universidad donde prácticamente se fortalezca el idioma, la cultura, la medicina ancestral, la pluralidad jurídica y también el proceso de la construcción, es decir la arquitectura con pertinencia cultural, es lo que queremos hacer dentro de lo académico y dentro de lo social y político, también que los pueblos indígenas estén al mismo nivel de formación y capacidad con el mismo sector a fin de poder trabajar para que los indígenas que han estado aquí desde la década de los 30 y 40 donde empezó la migración acá a la costa puedan estar también en espacios de toma de decisiones y no simplemente sean contratados para ser conserjes, mensajeros o también guardias de seguridad sino estén en espacios de toma de decisiones. (Yungán, 2020)

Otro de los retos que presentan como organización los pueblos indígenas es el reconocimiento del derecho al uso de la lengua en los diferentes espacios y no solo en el ámbito educativo.

A través de sus manifestaciones en las movilizaciones con fuerza dicen nosotros somos indígenas, somos de la CONAIE de la ECUARRUNARI, hay esa conciencia y esa claridad en cuanto a manifestarse y fortalecer su autoidentificación. Lo que si falta en las organizaciones es que haya una mayor claridad a entender a las lenguas indígenas como derecho, eso se lo ha dejado al sistema de educación, pero a las organizaciones no se los ha visto peleando por derechos lingüísticos exigiendo a

los gobiernos autónomos descentralizados que tengan en su administración ya en la práctica el uso de las lenguas por lo menos en las señaléticas (Tipán, 2019)

## Capítulo VI

### Estudio de caso 1: Centro Educativo Intercultural Bilingüe Yachay Wasi

- **Ubicación**

El centro Educativo Intercultural bilingüe Yachay Wasi fue creado el 18 de enero del 2001 siendo presidente el Dr. Gustavo Noboa y Director Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB) el Dr. Cristóbal Quishpe. Se inició en una casa particular ubicada la ciudad de Quito en el barrio San José de Monjas de la parroquia Puengasí en las calles Francisco Matiz E-14 265 y José Xironza, en la actualidad se sigue manteniendo en la misma ubicación.

San José de Monjas es un barrio urbano, se encuentra ubicado en el suroriente de la ciudad de Quito limita al norte con la Autopista General Rumiñahui, al este con la Avenida Simón Bolívar, al oeste con una quebrada que no tiene nombre y al sur con los tanques de agua potable de la estación de Puengasí de la empresa de agua potable de la ciudad de Quito.

Está conformado principalmente por migrantes de diferentes provincias como: Loja, Ambato, Cotopaxi, Imbabura, Esmeraldas y Manabí. Cuenta con algunas instituciones educativas que atienden a esta población sin embargo solo una es de EIB.

Uno de los problemas en este sector es la falta de alumbrado público, el ruido de los carros es evidente al estar muy cerca de la Avenida Simón Bolívar, existe un desorden en las ventas pues los vendedores de comida y legumbres se ubican en las veredas de las calles. Cuentan con poco espacio verde destinado a un parque con una cancha en donde los fines de semanas se reúnen los habitantes del barrio para campeonatos de fútbol.

- **Infraestructura**

La escuela es una iniciativa comunitaria campesina indígena que nace en respuesta al racismo y la intolerancia de la sociedad citadina con los migrantes indígenas.

La escuela es de tenencia fiscomisional, de funcionamiento matutino y por el estudiantado se reconoce como centro educativo intercultural bilingüe mixto con estudiantes migrantes indígenas y afro descendientes.



Desde su creación se ha mantenido en una casa particular (perteneciente a sus fundadores) diferente a la infraestructura de cualquier otra escuela. El CECIB Yachay Wasi cuenta con un espacio considerable para la *chakra*, una pequeña granja y un comedor comunitario.

- **Estudiantes**

Actualmente cuenta desde el primero hasta séptimo grado de educación básica con 66 niños provenientes de las provincias de Imbabura, Cotopaxi, Chimborazo, Cañar, Loja, Bolívar, afrodescendientes de la Costa, mestizos y extranjeros argentinos.

La escuela no cuenta con uniforme lo cual considero que ayuda a la valoración de la vestimenta de los estudiantes, pues están en la libertad de usar el traje típico de su pueblo o nacionalidad sin que se imponga una sola forma de presentarse en la escuela.

- **Directivos y Docentes**

La directora es una gestora cultural, una mediadora institucional, pedagógica, social y cultural que genera procesos de aprendizajes significativos entre los estudiantes, docentes y padres de familia.

Hay un docente para cada grado de ellos cuatro son indígenas y dos son extranjeras voluntarias. Todos muestran empatía y conocimiento de las dinámicas sociales culturales y económicas de los estudiantes de la escuela y están en constante capacitación para responder a las necesidades educativas de los estudiantes. La didáctica se enfoca hacia el aprendizaje práctico, la mayoría del tiempo los estudiantes están en la *chakra*<sup>12</sup>, en la biblioteca, en la sala de juegos, en la cancha (espacio fuera de las instalaciones de la escuela que pertenece a todo el barrio) y en otros espacios aprendiendo y reforzando lo aprendido dentro de las aulas de clases. Según como se lleva las clases cada uno de estos espacios generan ambientes de aprendizaje adecuados, seguros y contextualizados, lo cual contribuye a la formación y el acercamiento a la realidad.

Dentro de cada una de las actividades los docentes fomentan la convivencia y el respeto entre compañeros, por lo tanto, es evidente que cumplen eficientemente su papel y logran valiosos resultados de aprendizaje y formación de los estudiantes y en los espacios previstos de los padres de familia.

- **Características de la enseñanza**

<sup>12</sup> *Chakra: Palabra kichwa para referirse al espacio de cultivo de los pueblos andino*

Se usa el Modelo de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB) y como instrumento curricular el Calendario Ritual Agrofestivo.

La institución educativa desarrolla sus contenidos con una forma de planificación (adaptada a la propuesta por el MOSEIB) a la que la han denominado *Ishkay Yachay* (Dos saberes. El ancestral y el moderno) lo cual se ve reflejado tanto en las planificaciones como en el desarrollo de las clases.

Las actividades escolares que se promueven en la escuela respetan, valoran y promueven las costumbres, tradiciones lengua e identidades culturales de cada pueblo y nacionalidad. Las actividades dentro de las clases generan oportunidades de múltiples aprendizajes, experiencias en diferentes áreas del conocimiento universal. Lo cual se puede evidenciar en el desarrollo de sus clases con la planificación *Ishkay Yachay* en la cual se maneja tanto el conocimiento ancestral y en conocimiento moderno y la realidad del país y del mundo en cuanto a la contaminación ambiental y temas de interés mundial.

Desde la práctica pedagógica los procesos de enseñanza giraran alrededor del respeto y cuidado a la madre tierra y el universo según la cosmovisión de cada pueblo y nacionalidad y los conocimientos son útiles para la vida y funcionales para el desarrollo de la comunidad y del país.

Se desarrollan los principios de la interculturalidad y plurinacionalidad incluyendo: conocimientos, saberes y tecnologías ancestrales y contemporáneas acorde a la realidad actual.

- **Vinculación con la comunidad**

En la escuela Yachay Wasi existe un vínculo permanente entre los padres de familia y la escuela en diferentes actividades, pero principalmente en la minga y en las festividades de la escuela.

Yachay Wasi es como su comunidad, ellos cuando necesitan vienen, cuando tienen tiempito vienen a hacer minga, no es tan comunitario como en las comunidades que todos vienen ese ratito, pero para que eso no se pierda antes de las asambleas hacemos una horita de minga entonces ya más de la mitad viene a la minga y es lindo ver a todos trabajando para que sus hijos coman *choclito*, otros en cambio dicen no podemos venir entre semana, podemos los fines de semana y vienen toda la familia con sus

*wawakuna*<sup>13</sup>, con su *kukayo*<sup>14</sup>, y así como si estuvieran yendo a la minga en su comunidad. Las familias se acercan a la escuela para solicitar plantas medicinales, entonces le ven a la escuela como su comunidad porque tenemos *chakra* y porque también hablamos *kichwa* de una manera muy horizontal a las madres y padres de familia les tratamos de *mashi*<sup>15</sup>, aquí nadie es más ni nadie es menos, ellos saben más en otras cosas que nosotros no sabemos y pueden venir a compartir. (Santillán, 2019)

## Estudio de caso 2: Unidad Educativa Intercultural Bilingüe “Amawta Rikchari”

- **Ubicación**

La Unidad educativa Intercultural Bilingüe Amawta Rikchari se encuentra ubicada en el Barrio San Roque en el interior del mercado del mismo nombre.

El barrio de San Roque es uno de los barrios tradicionales de la capital del Ecuador pero que presenta muchas problemáticas que no han sido atendidas por las autoridades, existe un desorden en las ventas ambulantes, la presencia de personas indigentes es constante en el ingreso al mercado y en sus alrededores Los estudiantes y docentes comentan que dentro y fuera del mercado es muy fácil encontrar a vendedores de alcohol y drogas; también advierten que se debe tener cuidado al salir de la escuela o incluso dentro de ella porque los robos son constantes.

A más de ello la contaminación por el excesivo tráfico y la abundante basura por todo el mercado es muy preocupante en este sector y es la realidad que se vive a diario en las instituciones educativas que se encuentran en este sector.

- **Infraestructura**

La institución educativa tiene funcionamiento desde el año 1992 en el antiguo edificio de Colegio Central Técnico que al estar abandonado la asociación de trabajadores indígenas se lo toma para convertirlo en escuela para sus hijos es decir esta institución es resultado de la lucha de los pueblos para contar con una educación que responda a las necesidades.

- **Estudiantes**

<sup>13</sup> *Wawakuna*: Palabra *kichwa* que significa niños

<sup>14</sup> *Kukayo*: Palabra *kichwa* que significa alimento

<sup>15</sup> *Mashi*: Palabra *kichwa* que significa amigo o compañero



Actualmente la institución cuenta con 234 estudiantes, desde el 2do año de educación básica hasta el tercero de bachillerato. Los estudiantes son indígenas que provienen de diferentes provincias del país, también hay estudiantes mestizos y extranjeros en su mayoría venezolanos. La escuela es considerada discriminatoriamente como la “escuela de indígenas” por la gente del mercado. Los estudiantes dentro de la escuela cuentan con un uniforme, y están en la libertad de usar su ropa tradicional, pero no es muy visible, pues la mayoría usa el uniforme propuesto por la escuela. Se puede considerar que el 1% de los estudiantes usa parte de su vestimenta típica como el anaco, la blusa bordada o el poncho. Además de aquello los estudiantes no hablan la lengua kichwa tanto dentro o fuera de las clases.

- **Directivos y docentes**

Amawta Rikchari cuenta con un total de 14 docentes distribuidos uno por cada grado el 75% de ellos son indígenas y el restante son mestizos. Los docentes indígenas manejan la lengua *kichwa* en sus conversaciones sin embargo los docentes mestizos prefieren que les hable en castellano y no se ve el interés de aprender la lengua e incluso se dan casos como el que relato a continuación en donde pude evidenciar un rechazo al uso de la lengua *kichwa* en la escuela.

Conversación con un grupo de docentes de la escuela en los patios de la institución

**Docente mestiza:** ¿Usted hija habla *kichwa*?

**Yo:** Un poco, estoy aprendiendo

**Docente mestiza:** Aquí si le hablan en *kichwa* algunos, pero tranquila no se les hace caso cuando dicen algo en *kichwa*.

- **Características de la enseñanza**

Se usa el Modelo de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB) y como herramienta curricular la planificación de las cuatro fases del conocimiento: Dominio, Aplicación, Creación y Socialización.

Si bien es cierto la planificación responde a la forma de enseñanza del Modelo de Educación Intercultural Bilingüe, pero en la realidad es muy complejo concretarla en las clases, pues estas se llevan de una manera tradicional en la cual el estudiante toma un rol pasivo dentro del aula y está centrada únicamente en los textos que poseen los estudiantes; además de ello la realidad desde la ubicación de la escuela y la infraestructura no permite desarrollar los conocimientos con pertinencia cultural.



En cuanto a la lengua, esta es considerada como una asignatura más dentro del horario de los estudiantes y no se le da la importancia que se debería.

Por otro lado, en la institución se cuenta con algunos proyectos entre ellos el de danza y el de plantas medicinales. Por un lado, el de danza no se plasma en un reconocimiento y valoración de las tradiciones de los pueblos, sino se lo hace como folklore; por otro, el de las plantas medicinales al no contar la institución con espacio para el cultivo, estas se siembran en recipientes de plástico que ni están diseñados para cierto tipo de plantas. A más de ello, el proyecto consiste únicamente en la siembra de las plantas y no hay un vínculo con las clases para la valoración de la sabiduría ancestral.

## CAPITULO VII

### ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En este capítulo se pretende contrastar lo que muestra parte cuantitativa y las opiniones de los expertos con la realidad en los estudios de caso:

El número de escuelas en comparación con la población es muy limitado. El hecho que en un barrio como San José de Monjas donde la población es en su mayoría migrantes de las diferentes provincias del país exista solo una escuela de EIB según el AMIE (2018 -2019) es preocupante. Además, que esta escuela tiene la capacidad para atender a menos de 100 estudiantes hasta el nivel de básica media. Lo cual quiere decir que el resto de la población estudiantil está asistiendo a centros educativos regulares que no responden a sus necesidades culturales y curriculares. Lo mismo sucede en el centro histórico de la ciudad al contar con solo una escuela de EIB surge la misma problemática con los estudiantes en los otros centros educativos donde ya es comprobado que en tan solo dos escuelas regulares del sector existen entre el 50% y 80% de estudiantes indígenas y según las entrevistas en la ciudad de Guayaquil surgen las mismas necesidades.

En este sentido nos preguntamos ¿La lucha de los pueblos indígenas para contar con su propia educación ha decaído? ¿Se han conformado con las pocas escuelas existentes? ¿El Estado no responde a las demandas de esta población? ¿Por qué si la cantidad de indígenas residentes en las ciudades cada vez es mayor el número de escuelas se reduce cada año?

En el Modelo de Educación Intercultural Bilingüe el Estado asume la responsabilidad de garantizar el Sistema de Educación Intercultural, en donde como primera lengua se utilizará la de la nacionalidad respectiva





y el castellano será considerado como idioma de relación intercultural. Pero según los expertos y según la realidad vista dentro de las aulas de clases en la ciudad esta particularidad cambia, el castellano se ha convertido en la primera lengua y el kichwa se ha visto desplazado además que el contar con una diversidad de estudiantes en las aulas de clases no existe una sola lengua como es el caso de las comunidades, por lo tanto, el trabajo en las instituciones educativas es más complejo, por lo cual se deben crear estrategias para la enseñanza de la lengua de las nacionalidades como una segunda lengua.

En el CECIB Yachay Wasi se han visto esfuerzos por el fortalecimiento de la lengua desde el compromiso del docente, el trabajo con los padres de familia y la misma metodología de las clases en relación con la naturaleza y el mantenimiento de algunas costumbres, a diferencia de lo que no sucede con la UEIB Amawta Rikchari, en donde el proyecto educativo no está fortalecido. El problema surge desde diferentes perspectivas, la falta de compromiso del docente, la poca relación con los padres de familia, la misma infraestructura y ubicación de la escuela donde aún persiste el racismo y la discriminación.

## CONCLUSIONES

Las escuelas de EIB urbana han sido resultado de los procesos de lucha de los pueblos que se han organizado en las ciudades en contra del racismo la discriminación y la falta de oportunidades y la necesidad de contar con una educación que responda a sus necesidades en aquel contexto, donde están más propensos a perder sus costumbres y alejarse de su cultura. Sin embargo, en los procesos de institucionalización y regulación por parte del Estado las escuelas han perdido su esencia pues deben responder a un modelo que no está adaptado a su realidad urbana.

Los esfuerzos por fortalecer el sistema de EIB en la actualidad se han convertido en luchas individuales tal es el caso del CECIB Yachay Wasi en la ciudad de Quito y la dirección zonal 8 en la Costa en donde se pueden ver procesos consolidados en la educación primaria y se empiezan a pensar en una educación superior con institutos y universidades de EIB.

El Estado se propone como política pública garantizar la calidad de la EIB en todos los aspectos, desde talento humano hasta una infraestructura con pertinencia cultural, sin embargo, en las ciudades es visible el incumplimiento de estos aspectos. La infraestructura no responde a las necesidades de los pueblos y nacionalidades y aún faltan docentes preparados en la lengua y cultura para las escuelas existentes.

Según los datos proporcionados por el (AMIE) se han reducido 373 escuelas de EIB urbana en el país en los últimos 10 años, las cifras tienden a descender y las pocas escuelas que existen no responden a una calidad educativa que asumió el Estado.

Según los datos obtenidos en el INEC en comparación con lo que dicen los principales actores educativos las cifras de población indígenas residentes en las ciudades aumentó en los últimos años, sin embargo, la cantidad de escuelas de EIB que existen en las ciudades no es proporcional a la cantidad de la población, lo que obliga a los niños y niñas a ingresar en el sistema educativo regular que no responde a sus necesidades culturales y lingüísticas.

### **Reflexión final**



Considero que la única forma en la que los pueblos puedan mantener su cultura y su cosmovisión es a través de la educación. Es muy necesario que se fortalezca la EIB y el desarrollo en las zonas rurales porque como ya se ha visto en este estudio las comunidades que se han desplazado a las zonas urbanas se han perdido de la mirada del Estado. Aún se sigue mirando a la EIB como algo rural, falta mucho por hacer en estas áreas, pero el

Estado cuenta con políticas públicas para ello que son muy necesarias. No se puede desatender la realidad de la migración de los pueblos indígenas a las ciudades en busca de mejores condiciones de vida, y la educación de calidad y para todos debe ser parte de esas mejores condiciones que buscan los pueblos, independientemente del lugar donde residan.

## BIBLIOGRAFÍA

Camus, M. (2002). *Ser indígena en ciudad de Guatemala*. Guatemala

Consejo Nacional para la Igualdad de Pueblos y Nacionalidades (CNIPN). 2019. Agenda para la igualdad de los derechos de las nacionalidades y pueblos indígenas, pueblo afroecuatoriano y pueblo montubio 2019-2021. Recuperado de: <http://www.pueblosynacionalidades.gob.ec/agenda-nacional-para-la-igualdad/>

González, S. (2019). El Proyecto Pedagógico de Simón Rodríguez para la Educación en Ecuador. *Revista Scientific*, 4(14), 308-327, e-ISSN: 2542-2987. Recuperado de: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542>

Instituto nacional de estadísticas y censos (INEC). s/f. Las cifras del pueblo indígena. Una mirada desde el censo de población y vivienda 2010 Recuperado de: <https://www.ecuadorencifras.gob.ec/institucional/home/>

Iturralde, D. (Febrero de 2020). Agenda para la igualdad de pueblos y nacionalidades. Foro académico Estado Plurinacional y Sociedad Intercultural. Cuenca, Ecuador.

León, G. (2003). Exclusión Social y Estrategias de vida de los Indígenas en Quito, Guayaquil y Tena. Quito

MINEDUC. (2011) Ley Orgánica de Educación Superior (LOEI). Recuperado de: [https://oig.cepal.org/sites/default/files/2011\\_leyeducacionintercultural\\_ecu.pdf](https://oig.cepal.org/sites/default/files/2011_leyeducacionintercultural_ecu.pdf)

MINEDUC. (2013) *Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe – MOSEIB* Quito. Recuperado de: <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/03/MOSEIB.pdf>

MINEDUC. (2018). Foros Ecuador. Recuperado de <http://www.forosecuador.ec/forum/ecuador/educaci%C3%B3n-y-ciencia/147553-amie-ministerio-de-educaci%C3%B3n-ingresar-al-archivo-maestro-de-instituciones-educativas>

Quishpe, C. (2001). Educación Intercultural y Bilingüe. Recuperado de <http://icci.nativeweb.org/boletin/31/quishpe.html>

Rodríguez, J. (2008). *Migración interna de los pueblos indígenas*. Cuenca

Sistema integrado de indicadores del Ecuador (SIISE). s/f. Definiciones del SIISE. Recuperado de: [http://www.siise.gob.ec/siiseweb/PageWebs/glosario/figlo\\_areare.htm](http://www.siise.gob.ec/siiseweb/PageWebs/glosario/figlo_areare.htm)

UNESCO. (2018). *Resumen del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2019: Migración, desplazamiento y educación: Construyendo puentes, no muros*. París, UNESCO.

UNICEF. (2005). *Problemas y propuestas desde la niñez y adolescencia indígena del Ecuador*. Quito, Ecuador: NINA Comunicaciones.

Valle, C. (2015). *Reseña Histórica de la Cartografía en el Instituto Nacional de Estadística y Censos*. INEC, Quito.

Zabala. V. (2007). *Avances y Desafíos de la Educación Intercultural Bilingüe en Bolivia, Ecuador y Perú*. Perú



**UNAE**

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

---

Marcia Guadalupe Rea Rea en calidad de autor/a y titular de los derechos morales y patrimoniales del trabajo de titulación "Caracterización de la Educación Intercultural Bilingüe en las Áreas Urbanas del Ecuador", de conformidad con el Art. 114 del CÓDIGO ORGÁNICO DE LA ECONOMÍA SOCIAL DE LOS CONOCIMIENTOS, CREATIVIDAD E INNOVACIÓN reconozco a favor de la Universidad 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.

Javier Loyola, 17 de julio del 2020

---

Marcia Guadalupe Rea Rea  
C.I: 010614383-7



**UNA E**

## Cláusula de Propiedad Intelectual

---

Marcia Guadalupe Rea Rea, autor/a del trabajo de titulación "Caracterización de la Educación Intercultural Bilingüe en las Áreas Urbanas del Ecuador", certifico que todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en la presente investigación son de exclusiva responsabilidad de su autor/a.

Javier Loyola, 17 de julio del 2020

Marcia Guadalupe Rea Rea

C.I: 010614383-7



UNA E

## Certificación del Tutor

---

Yo, Silverio Jesús González Téllez tutor del trabajo de titulación denominado "Caracterización de la Educación Intercultural Bilingüe en las Áreas Urbanas del Ecuador" perteneciente a la estudiante Marcia Guadalupe Rea Rea con C.I. 010614383-7. Doy fe de haber guiado y aprobado el trabajo de titulación. También informo que el trabajo fue revisado con la herramienta de prevención de plagio donde reportó el 10% de coincidencia en fuentes de internet, apegándose a la normativa académica vigente de la Universidad.

Javier Loyola, 17 de julio del 2020

Silverio Jesús González Téllez  
C.I: 015159416- 5