

ELAD-SILDA

Études de Linguistique et d'Analyse des Discours
Studies In Linguistics and Discourse Analysis

ELAD-SILDA

ISSN : 2609-6609

Éditeur : Université Jean Moulin Lyon 3

3 | 2019

Diglossie et bilinguisme en Équateur

Droits d'auteur

CC BY-NC 3.0 FR

Vous êtes autorisé à :

Partager — copier, distribuer et communiquer le document par tous moyens et sous tous formats

Adapter — transformer et créer à partir du document

L'Auteur ne peut retirer les autorisations concédées par la licence tant que vous appliquez les termes de cette licence.

Selon les conditions suivante :



Attribution — Vous devez créditer l'article, intégrer un lien vers la licence et indiquer si des modifications ont été effectuées au texte et aux images. Vous devez indiquer ces informations par tous les moyens raisonnables, sans toutefois suggérer que l'Auteur·rice vous soutient ou soutient la façon dont vous avez utilisé son article.



Pas d'Utilisation Commerciale — Vous n'êtes pas autorisé·e à faire un usage commercial de ce document, tout ou partie du matériel le composant.

Pas de restrictions complémentaires — Vous n'êtes pas autorisé·e à appliquer des conditions légales ou des mesures techniques qui restreindraient légalement autrui à utiliser le document dans les conditions décrites par la licence.



Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador

Entre la contradicción, la fragmentación y la esperanza

Marleen Haboud

Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE)

mhaboud@puce.edu.ec

Cet article décrit brièvement les programmes d'éducation interculturelle bilingue (EIB) mis en place pour les populations autochtones de l'Équateur depuis les années 40. Nous nous pencherons sur les propositions récentes mettant l'accent sur la création d'écoles de qualité, afin de promouvoir la justice et l'équité. Nous accordons une attention toute particulière aux « unités éducatives du millénaire », créées lors du mandat du président précédent, Rafael Correa, et qui prétendaient résoudre les problèmes éducatifs de la société équatorienne. Nous analysons les écarts entre les politiques linguistiques éducatives, les programmes proposés et leur mise en œuvre. Nous mentionnons certaines des propositions officielles les plus récentes, ainsi que certaines des initiatives développées pour favoriser les langues et les cultures minorisées du pays. L'analyse de ces huit dernières décennies nous plonge dans un enchevêtrement de contradictions qui font que ces communautés n'ont guère d'espoir. Nous avons ainsi constaté que les premières écoles créées dans les années 1940 par Dolores Cacungo, une femme kichwa du nord de l'Équateur, étaient les plus proches d'un véritable système d'éducation bilingue et interculturel. Nous pensons qu'il est possible de travailler avec des paradigmes propres à ces communautés et invitons à valoriser le modèle éducatif de Mama Dolores, qui vise une société plus juste et équitable.

Mots-clés : Équateur, Éducation interculturelle bilingue (EIB), écoles du millénaire, langues autochtones, (in)égalité, kichwa

Este trabajo describe brevemente los programas de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) desarrollados para las poblaciones indígenas del Ecuador desde los años 40. Nos centramos en las propuestas recientes que subrayan la creación de escuelas de calidad para favorecer la justicia y equidad para todos. Ponemos especial atención a las llamadas Unidades Educativas del Milenio creadas por el anterior presidente, Rafael Correa, y que fueron esperanzadoras en la resolución de los problemas educativos de la sociedad ecuatoriana. Discutimos las brechas entre las muy bien delineadas políticas lingüístico-educativas, los programas propuestos y su implementación. Finalmente, mencionamos algunas de las propuestas más recientes del actual Gobierno y hacemos referencia a iniciativas que, desde

otras instancias, emergen a favor de las lenguas y culturas minorizadas del país. Acabado el recorrido de estas casi ocho décadas, nos encontramos envueltos en una maraña de contradicciones en las que las comunidades se bambolean con poca esperanza. Notamos, entonces, que son las primeras escuelas creadas en los años 40 por Dolores Cacuango, mujer indígena kichwa de la Sierra norte del país, las que más cercanas han estado al ideal de una educación bilingüe e intercultural. Los ojos de quienes todavía creemos en que trabajar con paradigmas propios sí es posible, volvemos la mirada a Mama Dolores y su modelo educativo que más allá de la escolarización, apuntaba a una sociedad más equitativa y justa.

Palabras claves: Ecuador, Educación Intercultural Bilingüe (EIB), Escuelas del Milenio, lenguas indígenas, (in)equidad educativa, Kichwa

This paper briefly describes the Bilingual Intercultural Education Programs (EIB) developed for the indigenous populations of Ecuador, since the 40s. We focus on recent proposals that emphasize the creation of quality schools to promote justice and equity for all. We pay special attention to the so-called Educational Units of the Millennium, created by the previous president, Rafael Correa, and which were hopeful in the resolution of the educational problems of the Ecuadorian society. We discuss the gaps between the very well-defined linguistic-educational policies, the proposed programs and their implementation. Finally, we mention some of the most recent official proposals as well as some of the emergent initiatives developed to favor the minority languages and cultures of the country. Finishing the journey of these almost eight decades, we find ourselves wrapped in a tangle of contradictions in which communities wobble with little hope. We noticed then, that the first schools created in the 1940s by Dolores Cacuango, an indigenous Kichwa woman from northern Ecuador, have been closest to an ideal bilingual and intercultural educational system. Those peoples who still believe that working with our own paradigms is possible, underline that Mama Dolores and her educational model aimed at a more equitable and fair society.

Keywords: Ecuador, Intercultural Bilingual Education, Millennium Schools, Indigenous languages, Educational (in)equality, Kichwa

Introducción

Enmarcados en transformaciones constitucionales, los programas de educación bilingüe indígena en el Ecuador han experimentado varios cambios. Se han creado y recreado políticas lingüísticas y educativas para los pueblos y las lenguas indígenas, cuya implementación, sin embargo, ha sido, por decir lo menos, débil y limitada, evidenciando brechas importantes entre las propuestas y su implementación. El hecho es que aquello que se muestra en el papel en poco (cor)responde a la realidad sociolingüística compleja del país y a las expectativas y necesidades de los pueblos minorizados. En relación con lo expuesto, este artículo, luego de una sucinta descripción del Ecuador y de algunos instrumentos relacionados con el estatus oficial de las lenguas y con los derechos indígenas, se propone hacer una breve reseña histórica

de los programas de educación bilingüe desarrollados para las poblaciones indígenas desde los años 40 hasta el momento, los objetivos propuestos y modelos seguidos que, como veremos, tienden mayoritariamente a la castellanización¹, la homogeneización y el blanqueamiento.

En un segundo momento, se describen programas e instituciones más recientes, como las *Unidades Educativas del Milenio* (UEM) que, aunque aseguran que promueven una educación de calidad con justicia, equidad y respeto a la diversidad, se caracterizan por ser contradictorias y generar, más que instancias de interculturalidad e interlingüismo², profundas inequidades resultantes de prácticas racistas y lingüistas³. Finalmente, mencionamos algunas de las propuestas emergentes que se han generado en los últimos años y que se proponen contrarrestar en algo el constante desplazamiento de las lenguas amerindias.

1. Ecuador multilingüe y multicultural

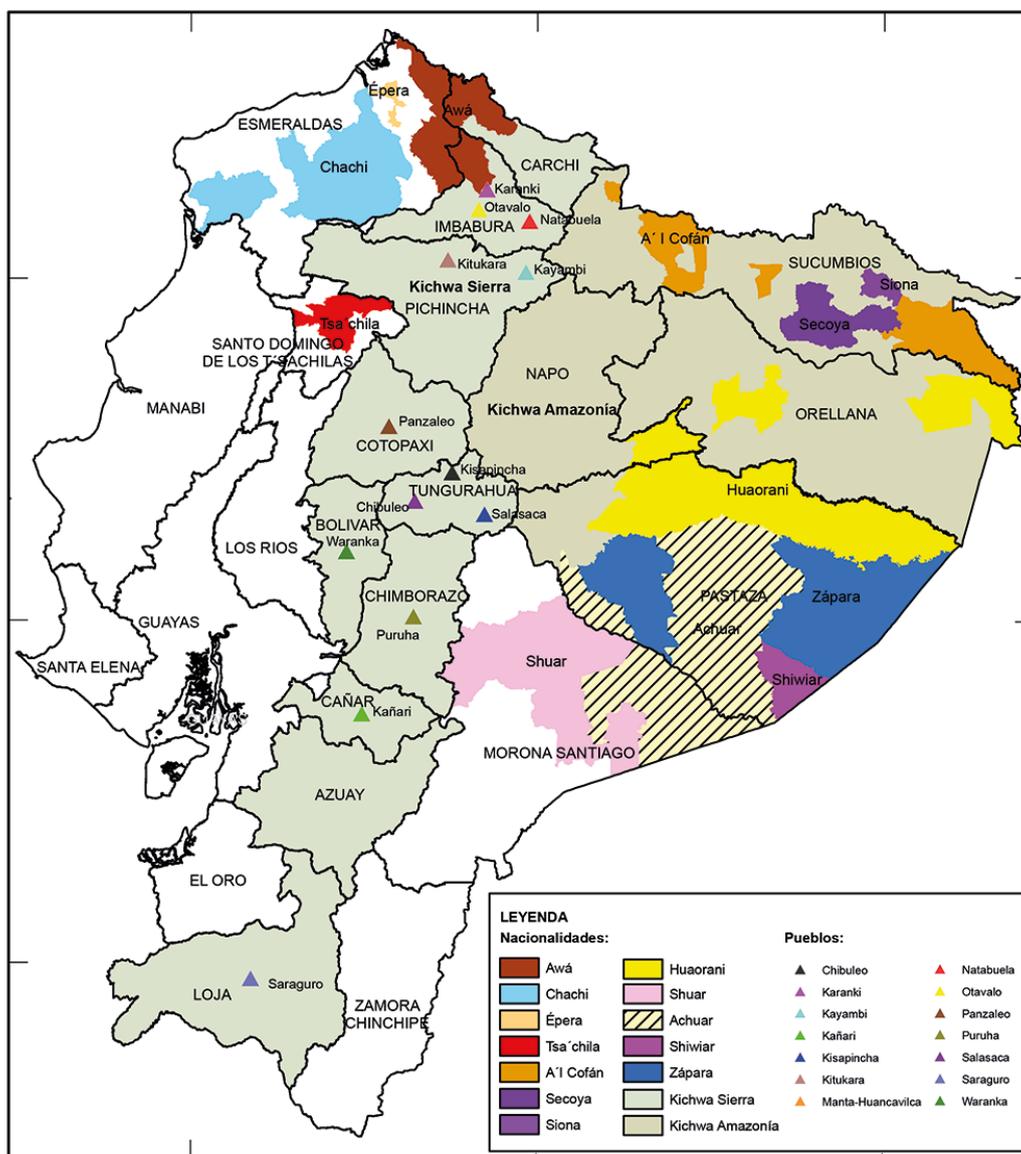
Con alrededor de 250.000 kilómetros², el Ecuador tenía, para el 2018, una población estimada de 16'965.285 habitantes⁴. Dentro de esta cifra, la población indígena fluctúa entre el 7 % y el 25 %. Los indígenas en el Ecuador conforman 14 nacionalidades con 13 lenguas indígenas vivas. En la Costa, tenemos el awapit, cha'palaa y tsa'fiki; en la Amazonía, el achuar, shuar, shiwar, baikoka, paikoka, sapara, a'i y waotededo. La lengua kichwa, tradicionalmente hablada en la Sierra, está también presente en la Amazonía y en las Islas Galápagos (mapa 1). Si bien en este artículo, nos referiremos únicamente a la educación bilingüe relacionada con la población indígena, es importante tomar en cuenta que en el Ecuador habitan también la población afroecuatoriana (alrededor de un 7,2 %) y el pueblo montubio (7,4 %) radicado sobre todo en la Costa. Según el Consejo Nacional de Discapacidades del Ecuador o CONADIS [2011], Ecuador tiene alrededor de 213.000 personas con dificultades auditivas; sin embargo, menos de 30.000 están registrados oficialmente, y se desconoce cuántos utilizan la lengua de señas ecuatoriana. Esta diversidad demanda, sin duda, respuestas específicas muy propias con las que el Estado todavía está en deuda.

1 Hasta el año 2008, con la nueva Constitución, la lengua oficial hablada en el Ecuador se denominaba *castellano*, que era además una de las materias obligatorias en los centros educativos. Si bien tal denominación se cambió por *español* en la última Constitución, denominamos *castellanización* al proceso a través del cual se desplazan las lenguas ancestrales para favorecer el uso del castellano.

2 Definimos *interlingüismo* como el intercambio igualitario y respetuoso entre lenguas.

3 Así mismo, definimos *lingüismo* como las actitudes discriminatorias hacia otras lenguas y códigos comunicativos. De este sustantivo, deriva el adjetivo *lingüista* utilizado también en este trabajo.

4 Proyección poblacional tomada de <https://countrymeters.info/es/Ecuador/>



Mapa 1. Lenguas y Nacionalidades Indígenas del Ecuador

Fuente: Haboud 2010. Proyecto Oralidad Modernidad 2010 (www.oralidadmodernidad.com)

2. Las lenguas y culturas indígenas en la oficialidad

Las leyes e instancias oficiales del país defienden la diversidad, promoviendo la interculturalidad y la preservación del medio ambiente, de los pueblos, de las culturas y de las lenguas del país. Así, en la Constitución vigente desde el 2008, es interesante notar que se menciona más de 40 veces el respeto

tanto a la naturaleza como a la biodiversidad y alrededor de 30 veces los términos *diversidad* e *interculturalidad*. En relación con las lenguas, se afirma en el artículo 2 que: "El castellano es la lengua oficial; el castellano, el kichwa y el shuar son idiomas oficiales de relación intercultural. Los demás idiomas ancestrales son de uso oficial para los pueblos indígenas en las zonas donde habitan y en los términos que fija la ley"⁵. No obstante, se detalla en ningún momento cuáles son los términos que fija la ley. Este aparente reconocimiento que las lenguas tienen como "oficiales" ha llevado a confusiones en cuanto al alcance que tienen en la práctica. Se estipula en ese mismo artículo que el Estado respetará y estimulará su conservación y uso. En el capítulo cuarto del título II, en relación con la educación formal, se indica que se reconocerán y garantizarán los derechos de las comunas, comunidades, pueblos y nacionalidades indígenas, con el fin de desarrollar y potenciar el sistema de educación intercultural bilingüe, con criterios de calidad, desde la estimulación temprana hasta el nivel superior, conforme la diversidad cultural para el cuidado y preservación de las identidades y en consonancia con sus metodologías de enseñanza y aprendizaje.

De forma similar, en el capítulo primero del "Régimen del Buen Vivir" que se refiere a la inclusión y equidad (sección Educación), se asegura que el sistema educativo nacional integrará una visión intercultural que esté de acuerdo con la diversidad cultural, lingüística y geográfica del país (art. 343); y que el Estado será quien garantice el uso de la lengua propia como lengua principal de educación, además del castellano como idioma de relación intercultural, respetando los derechos de las comunidades, los pueblos y las nacionalidades (artículos 343 y 347). Igualmente se menciona en el *Plan Decenal de Educación (2006-2015)*, en lo que concierne la universalización de la educación básica, la pertinencia cultural en los contenidos y la metodología, y de acuerdo con la cosmovisión de los pueblos. Como veremos en la siguiente sección, todas estas afirmaciones o han quedado en letra muerta, o han servido para que el Estado tome decisiones que poco aportan al mantenimiento de la diversidad.

3. Breve reseña histórica de la Educación Bilingüe en el Ecuador

Como lo explica E. Sinardet en este volumen, durante la época colonial, la republicana y hasta los años 40, la finalidad de la educación fue la castellanización y la asimilación de los pueblos indígenas a la sociedad dominante; derroteros, que, de una u otra forma, continúan hasta hoy.

5 Cf. https://www.cancilleria.gob.ec/wp-content/uploads/2013/06/constitucion_2008.pdf

3.1. Escuelas de Cayambe con Dolores Cacuango

Los primeros pasos hacia una educación intercultural bilingüe se dieron a partir de los años 40 con Dolores Cacuango (llamada cariñosamente, Mama Dolores), mujer kichwahablante de la región, quien estableció en Cayambe (Sierra norte del país) una red de tres escuelas con profesores indígenas que usaban la lengua kichwa como principal medio de instrucción y mantenían una importante participación de la comunidad. El objetivo de estas escuelas no era solamente la de ofrecer educación formal y entrenamiento técnico, sino también defender la cultura ancestral, dar herramientas técnicas para la población del área rural, usar el kichwa como la lengua de enseñanza y favorecer el diálogo con la sociedad mestiza. Es decir, se buscaba trabajar con un modelo de mantenimiento de la lengua y de prácticas interculturales, promoviendo la relación de las dos lenguas y sus hablantes y las relaciones campo-ciudad. En 1963, como lo afirma L. Montaluisa [2018], el gobierno militar de la época cerró estas escuelas como respuesta a las muchas protestas de los hacendados de la región y de las instancias oficiales, sobre todo del Ministerio de Educación que consideraba que ninguno de los profesores tenía un título. Es importante tomar en cuenta que las escuelas de Cayambe capacitaban a líderes y lideresas indígenas en la creación y administración de instituciones educativas, dando pie a la creación de otros sistemas educativos en el país. Por ser la pionera en la defensa de los derechos indígenas en el año 2001, Mama Dolores fue reconocida como una de las diez “mujeres que no debemos olvidar” en el país⁶.

3.2. Instituto Lingüístico de Verano (ILV) (Summer Institute of Linguistics) (SIL)

Conformado por misioneros estadounidenses y amparados por un acuerdo con el Ministerio de Educación, el *Instituto Lingüístico de Verano* (ILV) tomó a su cargo la educación indígena en el país desde 1952 a 1982 y dirigió instituciones educativas en la Sierra y la región amazónica. Siguiendo un modelo de transición y asimilación, se crearon escuelas primarias que tenían como fin la castellanización y evangelización de la población. F. Chiodi [1990] y R. Rodas [1998] señalan que las lenguas indígenas se utilizaban solo durante los tres primeros años de escolarización, para luego pasar al castellano. El ILV creó además escuelas de verano para la formación de profesores. Crearon una serie de materiales educativos y religiosos, así como descripciones lingüísticas de varias de las lenguas y dialectos del kichwa. Algunos de estos materiales pueden verse en línea⁷.

6 Para una rápida semblanza de Dolores Cacuango, cf. R. Rodas [1998] y <https://www.eltiempo.com.ec/noticias/intercultural/1/la-doble-lucha-de-dolores-cacuango>

7 Cf. www.sil.org/

3.3. Misión Andina del Ecuador (MAE)

En la década de los sesenta, llegó la *Misión Andina del Ecuador* (MAE), proyecto de las Naciones Unidas que se desarrolló en Ecuador, Perú y Bolivia. En el Ecuador, se centró sobre todo en la Sierra central (provincia de Chimborazo), región kichwa por excelencia. Como ya lo indicamos en M. Haboud [1995-1996:34], con una perspectiva desarrollista y civilizatoria que buscaba “que los indígenas se inserten en una sociedad moderna para impulsar su progreso”, las escuelas de la MAE se convirtieron en centros de irradiación de programas de desarrollo, cuyos planes, contenidos y materiales fueron siempre pensados desde y para la sociedad dominante, mientras el kichwa era usado únicamente como instrumento de transición para acelerar la castellanización. Aunque la MAE salió en poco tiempo, sus escuelas continuaron con organizaciones locales que se habían creado, como la *Misión Unida Indígena* que en 1970 legalizó sus escuelas para que pasaran a formar parte de la *Dirección Provincial de Educación Hispana*. En 1990, dichos centros fueron adscritos a la jurisdicción de la *Dirección Provincial de Educación Intercultural Bilingüe*.

En 1996, según el Acuerdo Ministerial n.º 3070, se abrió oficialmente la *Unidad Educativa Misión Andina* en la que se implementaron talleres técnicos y un laboratorio de ciencias naturales⁸.

3.4. Escuelas Radiofónicas Populares del Ecuador (ERPE)

Entre 1962 y 1964, se iniciaron en la misma región del Chimborazo, las *Escuelas Radiofónicas Populares del Ecuador* (ERPE), red que estaba formada por varias radios comunitarias dedicadas a la alfabetización, educación y evangelización de los pueblos indígenas en kichwa. ERPE es al momento una fundación que promueve la producción agrícola orgánica. Su radio continúa con programas para la población kichwahablante, aunque lo hace frecuentemente en castellano. Como puede verse en la figura 1, estas radios se autodenominan *emisoras interculturales*; se localizan todavía en la provincia de Chimborazo y trabajan con sectores indígenas. Gracias al uso de los nuevos medios, al momento forma parte de la Asociación Latinoamericana de Educación Radiofónica (ALER) y de la Coordinadora de Medios Comunitarios Populares y Educativos del Ecuador (CORAPE)⁹, de modo que los usuarios pueden acceder a la programación en línea, promoviendo el uso del kichwa en ese ámbito (Figura 1).

8 Para una descripción de las instituciones todavía vinculadas a la Misión Andina, cf. <http://uemandina.blogspot.com>

9 Cf. www.erpe.org.ec, www.aler.org, www.corape.org.ec

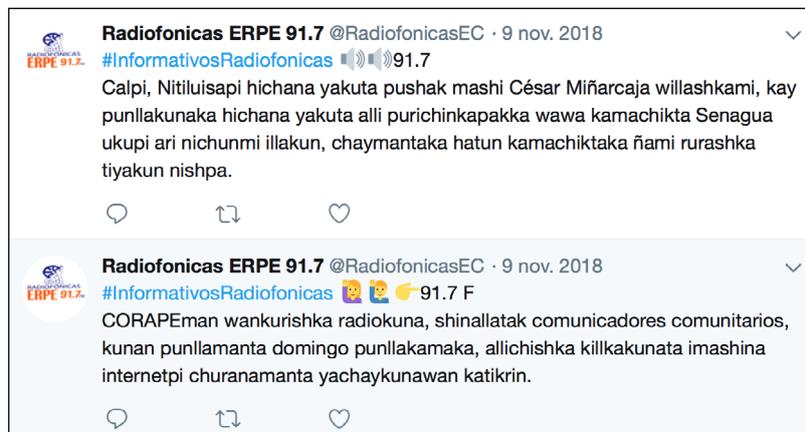


Figura 1. ERPE en las redes

3.5. Sistema de Educación Radiofónica Bilingüe Bicultural Shuar (SERBISH)

En los años 70, en la región amazónica, la Federación de Centros Shuar, apoyada por la misión salesiana, inició el *Sistema Educativo Radiofónico Bilingüe Bicultural Shuar* (SERBISH), especialmente para las comunidades shuar y achuarhablantes. Gracias a la participación de maestros bilingües, se utilizaba, sobre todo, lengua shuar siguiendo un modelo de mantenimiento y desarrollo. Al momento, sin embargo, gran parte de la transmisión es en español. Como lo subraya M. Conejo [2008], el sistema radiofónico shuar inició un modelo educativo bilingüe y bicultural con atención a la alfabetización, a la capacitación y a la reflexión sobre los derechos no solo lingüísticos sino también culturales de los pueblos de la región.

3.6. Centro de Investigación para la Educación Indígena (CIEI)

Con cobertura nacional, el *Centro de Investigación para la Educación Indígena* (CIEI), basado en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, en trabajo conjunto con la Universidad de Paris V y el Ministerio de Educación, abrió un programa de alfabetización y post-alfabetización en más de 900 centros. Siguiendo un modelo de mantenimiento y desarrollo, se proponía respetar la cosmovisión y los procesos de aprendizaje propios de cada grupo indígena y trabajar en el aula con la lengua indígena como primera herramienta de instrucción y el castellano como segunda lengua. Al ser de su interés trabajar con todas las lenguas y crear planes, programas y materiales que fueran culturalmente pertinentes, formó a investigadores de al menos 6 diferentes lenguas, creó materiales para la enseñanza en lenguas indígenas y capacitó tanto a lingüistas como a activistas de las lenguas. Además, como lo indica L. Montaluisa [2008; 2018], ofreció el

primer programa de lingüística aplicada a la lengua kichwa, para el cual fue necesario desplegar esfuerzos importantes a nivel metalingüístico. Este programa se cerró en 1986, debido a una serie de desacuerdos entre las instituciones regentes.

3.7. Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural (P.EBI)

El mismo año, 1986, se inició el *Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural* (P.EBI) gracias a un convenio entre el Ministerio de Educación y la Cooperación Técnica Alemana (GTZ), el mismo que desarrolló materiales pedagógicos, capacitó a maestros indígenas y organizó una red de escuelas para la educación indígena. A decir de M. Abram [1992], el CIEI y P.EBI fueron esenciales para una de posteriores propuestas de educación indígena más importantes de América Latina.

3.8. Dirección Nacional de Educación Indígena Intercultural Bilingüe (DINEIIB)

Gracias a las movilizaciones de organizaciones y movimientos indígenas por la defensa de una educación en lengua propia, en 1988, se reconoció oficialmente la *Dirección Nacional de Educación Indígena Intercultural Bilingüe* (DINEIIB). Un año más tarde, la *Confederación Nacional de Indígenas del Ecuador* (CONAIE) firmó un acuerdo con el Ministerio de Educación y se responsabilizaría del Sistema Educativo.

A medida que el país pasaba de la dictadura a la democracia, los activistas indígenas, motivados por los discursos predominantes de la democracia del nuevo presidente, Rodrigo Borja, propusieron la creación de un sistema escolar intercultural bilingüe. Se estableció, así, la *Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe* (DINEIIB) que dirigiría el sistema escolar indígena a nivel nacional por al menos 20 años. Como lo resaltan K. King & M. Haboud [2007], para 1993, abarcaba siete provincias con 53 escuelas, 175 profesores y alrededor de 4000 estudiantes. Este sistema, a veces criticado por centrarse en el idioma kichwa, diseñaría y ejecutaría un plan de estudios para y con los pueblos indígenas, el *Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe* (MOSEIB), que buscaba fortalecer la educación con pertinencia cultural y lingüística, con el fin de desarrollar las habilidades y destrezas cognitivas, psicomotrices y afectivas de los estudiantes de nacionalidades y pueblos en las instituciones educativas¹⁰.

Algunas de las críticas al *Sistema de Educación Intercultural Bilingüe* fueron la falta de profesores formados, el predominio del kichwa -eventualmente el shuar- frente a las otras lenguas, el bajo impacto en el mantenimiento

10 Cf. http://www.siise.gob.ec/siiseweb/PageWebs/Fuentes/ficfue_moseib.htm

de la lengua, el limitado espacio de uso de las lenguas indígenas y la falta tanto de recursos como de materiales. Se argumentó además que no siempre se ponía atención al desarrollo/refuerzo de la identidad cultural y que definitivamente había muy significativas brechas entre las políticas lingüístico-educativas y su implementación.

Varias de las críticas se basaron en concepciones erróneas, como la de pensar que las lenguas ancestrales no son útiles para adquirir conocimientos científicos. Como bien sabemos, todas las lenguas tienen el potencial para ser usadas en todos los posibles contextos comunicativos, el problema es llegar a tomar la iniciativa de usarlas. Quienes favorecían estas escuelas argumentaban que son parte de la comunidad, que estaban cerca de los poblados, que defendían la cultura propia así como la identidad y que favorecían no solo el bilingüismo sino también la interculturalidad.

Este programa, de alcance nacional y considerado como un modelo educativo para Latinoamérica, fue perdiendo autonomía y enmarañándose en una serie de desacuerdos que lo llevaron, en 2011, a perder su autonomía, volviendo a depender del Ministerio de Educación; en el 2017, la DINEIB pasó a ser únicamente una oficina técnica.

3.9. “No más escuelas de la pobreza”

Con este lema, se dieron cambios drásticos al *Sistema de Educación Intercultural Bilingüe* (SEIB) en el país. Como mencionamos, en los últimos años, este sistema de educación fue cada vez más criticado, desde afuera y desde adentro, ya sea por no enseñar las lenguas indígenas en las escuelas, no tener un alto nivel académico, no tener la capacidad de incluir el inglés que ahora era lengua obligatoria o haberse convertido en el predio de unos pocos dirigentes, como lo recalcan C. Martínez Novo [2009], M. Haboud & N. Limerick [2017]. Después de su elección en el 2007, haciendo eco de tales críticas y amparado por los artículos 344 y 347 de la Constitución de 2008 -que estipulan que el Estado es el único ente rector de la educación pública y, por ende, el responsable de garantizar en las comunidades, pueblos y nacionalidades indígenas tanto la implementación del EIB como el uso de las lenguas ancestrales (numeral 9)-, el presidente Correa inicia la creación de la *Unidades Educativas del Milenio* (UEM), con las que se propone adecuar el SEIB a las políticas nacionales de educación y alcanzar una educación verdaderamente eficiente. Sin embargo, no se puso en discusión en qué consistía la eficiencia, pues lejos de tomarse en cuenta las diferencias regionales, socioculturales o lingüísticas del país, se insistió en el uso de nuevas tecnologías y grandes edificios.

Así, con el Decreto Ejecutivo 98, Correa creó la *Subsecretaría de Educación para el Diálogo Intercultural* (más tarde denominada *Subsecretaría de EIB*) que debía supervisar el sistema educativo bilingüe y transversalizarlo al

sistema educativo nacional; siempre bajo la supervisión del Ministerio de Educación quien tenía -y tiene- la potestad para elegir al director de la mencionada instancia. Una vez más, estos cambios han sido controvertidos, pues, mientras algunas comunidades indígenas dijeron estar de acuerdo, otras se opusieron rotundamente y denunciaron la pérdida de autonomía y las estrategias “manipuladoras” del entonces presidente, Rafael Correa, quien dio mayor visibilidad a las lenguas, sobre todo al kichwa y al shuar. Fue acusado, especialmente por la CONAIE, de manipular los símbolos y nombres indígenas para favorecer su régimen que resquebrajaba hábilmente las organizaciones indígenas y el sistema educativo volviéndolo más homogeneizante que nunca, tal como lo señalan M. Becker [2013] y M. Haboud & N. Limerick [2017]. A manera de ejemplo, en el campo educativo, está la creación de universidades con nombres indígenas como Yachay¹¹ (kichwa: ‘conocimiento’) e Ikiam (shuar: ‘bosque’), en las que no se ofrecen programas que favorezcan a las poblaciones indígenas.

Retomando el tema mencionado en líneas anteriores en lo referente a la construcción de las *Unidades Educativas del Milenio* (UEM), el expresidente Correa repitió incesantemente que estos centros proporcionarían una educación de calidad a nivel nacional. Así, se planificó crear alrededor de 90 *Unidades Educativas del Milenio* para el año 2015, para lo cual cerraron cientos de escuelas locales, incluyendo instituciones educativas de base. Este proyecto profundizó las diferencias en las comunidades indígenas, pues, como lo señala A. Rosero [2015], mientras algunos vivaron la desaparición de los centros unidocentes, otros lamentaron los cambios drásticos que se produjeron en varias comunidades, así como el desplazamiento aún más acelerado de la lengua. En efecto, L. Tuaza [2016] resalta que los estudiantes debían asistir a centros educativos en los que primaba el castellano, lo cual contradecía los lineamientos de las UEM que afirmaban promover la preservación y revitalización de las lenguas ancestrales como guardianas de la lengua. Al respecto, y como mencionan algunos maestros y estudiantes, muy poco o nada se ha hecho en relación con las lenguas indígenas; más bien, parecen haberse exacerbado manifestaciones de racismo y lingüisismo¹², aumentando las actitudes peyorativas en contra de las lenguas y de sus hablantes¹³. Entrevistas con profesores y estudiantes en dos UEM, una de la Sierra y una de la Amazonía, confirmaron que el uso de las lenguas ancestrales era muy limitado o inexistente y que dependía en mucho de la creatividad de los profesores, porque no había ni objetivos

11 El kichwa es una lengua que siempre lleva el acento en la penúltima sílaba. Al popularizarse el nombre con la creación de la universidad, pasó a ser pronunciada como una palabra aguda en español. Según varios hablantes y defensores de la lengua, estas han sido únicamente estrategias políticas que popularizaron las lenguas sin llegar a ningún cambio que las favorezca.

12 Como ya lo indicamos, se trata de cualquier tipo de discriminación hacia otras lenguas o códigos comunicativos.

13 Comunicación personal con profesoras y estudiantes de Escuelas del Milenio de la región sierra, quienes solicitaron no ser identificados (octubre 2017 y diciembre 2018).

claros a seguir, ni suficientes materiales. Los muchos materiales -que habían sido creados para EIB en las etapas anteriores- habían desaparecido. Para el caso amazónico, la situación era aún más difícil, dado que los estudiantes venían de nacionalidades, lenguas y territorios distintos. Por esto, la comunicación y la enseñanza se desarrollaban íntegramente en castellano. Durante las visitas a las UEM, pudimos comprobar que, aunque parte de la señalética escolar estaba en kichwa, esta lengua era una materia optativa (cf figura 2). L. Trapnell & V. Zavala [2013] y M. Yataco [2012] han reportado casos similares para las lenguas indígenas en el Sistema Educativo Bilingüe en Perú.

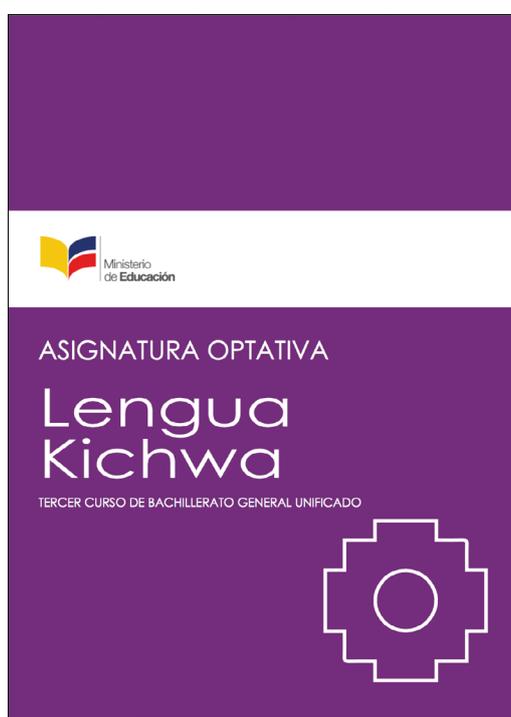


Figura 2. La lengua kichwa es asignatura optativa

4. Algunos de los últimos acontecimientos

4.1. Unidades Educativas del Milenio: bajo el ojo de la evaluación

Las evaluaciones oficiales y no oficiales favorecen poco las UEM. R. Torres [2013] asegura que estas son instituciones experimentales que se crearon centradas en la infraestructura y la innovación técnica, sin tomar en cuenta ni las necesidades, ni las características específicas de la población. Y es que, desde su inicio, se menospreciaron las escuelas locales y las instituciones alternativas, a las que denominaron "escuelitas de la pobreza", tal como lo subraya C. Martínez [2016: 40]. Eso, sin duda, profundizó las brechas

sociales ya existentes entre lo rural vs lo urbano y los distintos grupos sociales, incrementándose las discrepancias de la sociedad ecuatoriana, históricamente fragmentada. Esto ha llevado a la población ecuatoriana a avergonzarse de las lenguas, culturas e identidades fuera de la cultura dominante y se ha acelerado, así, el deseo de los grupos minorizados de formar parte de lo prestigioso y no marcado.

En el año 2017, bajo la presidencia de Lenín Moreno, anteriormente vicepresidente de Rafael Correa, el Ministerio de Educación evaluó las UEM y concluyó que no había ningún impacto en las tasas de matrícula, a pesar de la alta inversión (803 millones) puesta en las UEM y del número de beneficiarios (83.425). Por otra parte, en cuanto al aprendizaje, el mismo informe indicó que, aunque parece haber un impacto en el área de matemáticas, no lo hay en el área del lenguaje¹⁴.

Al mismo tiempo, algunos miembros de estos centros han asegurado que el cambio ha sido muy positivo y que los escolares usan más la lengua nativa gracias al uso de nuevas tecnologías¹⁵. El caso es que las contradicciones que rodearon la creación de las UEM se mantienen y, aunque oficialmente se defiende el respeto a la diversidad y lo ancestral, en la práctica se traslucen el autoritarismo y la imposición¹⁶. Las UEM crearon la expectativa de que marcarían una gran revolución educativa que posibilitaría el mantenimiento de los conceptos y los valores del Buen Vivir o *Sumak Kawsay*; por el contrario, se convirtieron, a decir de R. Torres [2013], en "elefantes blancos".

El hecho es que muchas instituciones educativas locales y centros innovadores comprometidos con la educación propia y crítica, fueron intervenidos e incluso cerrados; entre ellos la escuela intercultural indígena trilingüe (castellano-kichwa-inglés) Inka Samana, fundada en 1986 en Saraguro¹⁷.

4.2. Propuestas oficiales recientes para la "reconstrucción" de EIB

El 6 de julio de 2018, el presidente Moreno creó la *Secretaría de Educación Intercultural Bilingüe*¹⁸ que, con el Ministerio de Educación, debía encargarse de la coordinación, gestión, seguimiento y evaluación de las

14 Cf. <https://www.elcomercio.com/tendencias/sociedad-educacion>

15 En comunicación personal con Alberto Guapizaca, director de la Escuela del Milenio de Chibuleo (14 de diciembre de 2018)

16 Para un análisis detallado de las contradicciones y los efectos del gobierno del presidente Correa en la educación, cf. Torres María Rosa [2017], "Educación: una 'revolución' sobrevalorada", *GK*, disponible en <http://gk.city/2017/05/24/la-educacion-durante-el-correismo/>

17 José María Vacacela y Gabriela Albuja en comunicación personal, diciembre de 2017 y diciembre de 2018.

18 Cf. <https://educacion.gob.ec/gobierno-nacional-crea-la-secretaria-de-educacion-intercultural-bilingue/>.

políticas públicas de *Educación Intercultural Bilingüe*, promoviéndola a nivel nacional. Debería además liderar la reapertura de 204 escuelas unidocentes y 248 bidocentes, cerradas por el anterior gobierno con la apertura de las UEM. Este gobierno, con la frase "ahora está en manos de ustedes"¹⁹, ha puesto en manos de la población indígena la responsabilidad de reconstruir su sistema educativo. Si bien esto podría dar a los pueblos indígenas cierta autonomía en la reconstrucción de su sistema educativo, nos recuerda las innumerables veces que se les da a los indígenas y pueblos minorizados la responsabilidad de ser interculturales.

Al inicio del año escolar 2018-2019, en la región andina del país (septiembre 2018), se reabrieron alrededor de 170 escuelas rurales en provincias de la Sierra. Estas, a decir de sus directivos y padres de familia, necesitaban mantenimiento y, en regiones de la Costa como Santo Domingo de los Tsáchilas, las antiguas escuelas locales habían perdido sus patios y sitios de recreación, ya que en tales espacios se empezaron a construir dos UEM que aún no se han terminado.

Al momento (mayo 2019), hay en la población ecuatoriana y, sobre todo, entre la indígena, posiciones contradictorias, pues mientras unos piden que se mantengan las UEM, otros abogan por la reapertura de las escuelas locales, aunque siempre queda la duda de que el reabrir las sea, más que un verdadero compromiso con las comunidades y las lenguas, un ardid político²⁰.

En todo caso, el actual director de la Secretaría de EIB ha afirmado que la apertura de las escuelas clausuradas será paulatina y que se la hará, no por tendencias políticas, sino por el pedido de las comunidades perjudicadas. Aquellos centros educativos comunitarios que se negaron a cerrar sus puertas tienen la autorización para continuar laborando²¹.

Finalmente, y todavía en la incertidumbre, en el año 2018 se (re)creó *Consejo para la Igualdad de los Pueblos y Nacionalidades del Ecuador* (CNIPN) (antes CODENPE) que incluye las nacionalidades y pueblos indígenas, los pueblos montubios y afroecuatorianos. Este consejo tiene como misión garantizar la igualdad entre los pueblos para orientar la construcción del *Plan Nacional del Buen Vivir* hacia una vida de calidad, tanto a nivel de las entidades públicas del Estado, los Gobiernos Autónomos Descentralizados (GAD) y la sociedad civil. Así, el CNIPN debe formular propuestas de políticas públicas, gestionarlas y velar por su cumplimiento, así como desarrollar metodologías e instancias de práctica que permitan avanzar en

19 Cf. <https://www.eltelegrafo.com.ec/noticias/politica/3/gobierno-secretaria-educacionintercultural-bilingue>

20 Cf. www.educarecuador.gob.ec/index.php/noticias/1394

21 Este es el caso de un plantel en la provincia del Azuay que atiende a tres comunidades de la región. Cf. <https://ww2.elmercurio.com.ec/2019/04/16/padres-de-familia-reclaman-cinco-profesores-para-plantel-estero-piedras/>

la transversalización, observancia, seguimiento y evaluación de su accionar. Debe, además, generar indicadores, sistemas y demás herramientas que garanticen la protección de derechos, desde lo individual a lo colectivo y asegurar la calidad de la información estadística especializada, mediante la coordinación, asesoramiento, control de los procesos de recolección, consolidación, validación y difusión de datos que sirvan de punto de partida en la búsqueda de la igualdad de pueblos y nacionalidades²². En otras palabras, el CNIPN tiene la tarea titánica de generar y mantener el bienestar del país, reto que demanda trabajar a largo plazo tanto a nivel micro como macro. Según su director²³, es una tarea prácticamente imposible en este país de pequeños pero complejos espacios multilingües y multiculturales, donde el español ha sido durante mucho tiempo el idioma principal -sino el único- de instrucción, de modo que el uso real de las lenguas ancestrales en la educación y la transversalización de la interculturalidad son grandes desafíos que exigen respuestas creativas y prácticas auténticas, según J. Freeland [1996] y M. Haboud, R. Howard, J. Cru & J. Freeland [2016].

4.3. Respuestas desde adentro

Mientras instancias oficiales dilucidan cómo incentivar el uso de las lenguas ancestrales, se vienen dando varias iniciativas individuales y comunitarias que promueven el reencuentro con las lenguas y los saberes ancestrales. Así, en sectores kichwas de la provincia de Loja, al sur del Ecuador, varios maestros y familias jóvenes mantienen sobre la mesa de discusión la necesidad de desarrollar modelos educativos propios que respondan adecuadamente a las necesidades de la población kichwa local. De forma similar, en comunidades indígenas rurales y urbanas, emergen jóvenes activistas de la lengua que despliegan esfuerzos, con el fin de revitalizar su lengua ancestral como principal medio de comunicación intrafamiliar y de visibilizarla aprovechando redes sociales y nuevas tecnologías poco usadas anteriormente²⁴. Adicionalmente, se han vuelto a dinamizar algunas radios comunitarias que parecían haber perdido vigencia y se han creado radios en línea, como *Kichwa Hatary* que, desde Nueva York, promueve el respeto y uso del kichwa. Algunos artistas indígenas locales han creado programas de música que, como bien expresa una de sus gestoras, permiten recuperar la lengua y empoderar tanto a mujeres como a niños con el (re)aprendizaje de su lengua²⁵.

22 Cf. <http://www.pueblosynacionalidades.gob.ec>

23 Comunicación personal con el Secretario Nacional en enero y abril de 2019.

24 Cf., por ejemplo, kichwashun.org, kichwa.net, <http://www.waorani.com>, <http://etniasdelecuador.blogspot.com/>

25 Cf. <https://www.youtube.com/watch?v=ZHSkfk05a6s>

Al mismo tiempo, jóvenes activistas han planteado la necesidad de recrear las políticas lingüísticas y educativas existentes para ajustarlas a la realidad actual de los pueblos. Esperan que su rediseño se dé en conjunción con los gobiernos locales y la academia. Hay, en este sentido, proyectos de ley que esperan su aceptación, como el *Proyecto de Ley de Lenguas Ancestrales* presentado a la Asamblea Nacional en el 2016²⁶.

4.4. Esfuerzos desde la Academia

Por otra parte, son varias las iniciativas que se desarrollan desde el ámbito académico. La Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) promueve con frecuencia seminarios, encuentros y mesas de discusión. Recientemente, FLACSO ha propuesto desde su Laboratorio de Interculturalidad, la creación de una *Especialización en interculturalidad y desarrollo* cuya finalidad es "fortalecer actores sociales que aporten con un enfoque intercultural a sus competencias analíticas, técnicas, teórico-prácticas y de investigación aplicada...²⁷".

La Universidad Andina, con el fin de diagnosticar el uso de las lenguas ancestrales e impulsarlas, ha desarrollado el proyecto *Escuelas lectoras* que se ejecuta en varias escuelas indígenas del país. La Universidad Politécnica Salesiana ofrece programas de *Licenciatura en Educación Intercultural Bilingüe*, mientras la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, desde su Escuela de Lingüística, prepara un *Programa de Interpretación y Traducción en Lenguas Indígenas*.

A nivel global, hay también propuestas innovadoras que intentan promover la interculturalidad y el interlingüismo entre comunidades indígenas del Ecuador y colectivos estadounidenses²⁸. Igualmente, desde Estados Unidos y Europa, especialmente España, se han creado redes con pueblos indígenas y universidades del mundo.

Recapitulación y reflexiones

Rápidamente hemos visto el desarrollo de varios programas educativos generados a nivel macro y micro, algunos que tienden al mantenimiento, al desarrollo de lo propio y a la búsqueda de interculturalidad, mientras que otros, inmersos en ideologías civilizatorias, han seguido modelos de asimilación y transición, acelerando la castellanización y el blanqueamiento. Esto ha exacerbado la discriminación, el racismo y el lingüisismo. Aunque las políticas lingüísticas y educativas de los últimos años parecen favorecer

26 Cf. <https://www.youtube.com/watch?v=KK0BSPa8nMM>

27 Este proyecto ya ha sido enviado al Consejo de Educación Superior del Ecuador para su aprobación en marzo de 2019.

28 Cf. <https://www.pachaysana.org/>

la creación de sistemas educativos más acordes con la diversidad del país, hemos visto que, en la práctica, poco se respetan los derechos a usar la propia lengua y mantener la cultura. En efecto, como lo mostramos en M. Haboud [en prensa], estudios sociolingüísticos georreferenciados sobre la vitalidad de las lenguas indígenas del Ecuador muestran que todas las lenguas ancestrales están vulneradas y que hay una tendencia sistemática al desplazamiento, inclusive en territorios aparentemente aislados²⁹.

Lo expuesto anteriormente nos llama a la reflexión. Aunque estamos en constante ebullición y buscamos -no solo desde distintos frentes sino también con las más variadas estrategias- reconquistar espacios comunicativos olvidados y, a la vez, conquistar otros nuevos, es evidente que nos quedan muchos pendientes por resolver:

- Es necesario que se garantice la implementación de las políticas lingüísticas y educativas del país, tal cual están delineadas, *i.e.* para favorecer el respeto a las lenguas y culturas del Ecuador, buscar la equidad en cuanto al acceso de servicios de calidad (en particular educativos) y promover el multilingüismo, multiculturalismo e interculturalidad.
- La EIB no puede seguir entendiéndose como un sistema destinado únicamente para la población indígena y al ámbito rural. Se la debe adoptar sistemáticamente para las poblaciones en general a nivel del país.
- La EIB debe ser una herramienta que trascienda el aspecto educativo para lograr cambios sociales profundos. Para esto, es necesario que cada una de las instancias desde donde se despliegan esfuerzos trabajen aunadamente construyendo proyectos nuevos que nazcan de la coparticipación plena.

De lograrse, debe tomarse en cuenta no solo a las poblaciones indígenas -a las que mayormente hemos hecho referencia en este artículo- sino también a todas las comunidades minorizadas del país. Esto implica, por ejemplo, atender a comunidades empobrecidas localizadas en sectores urbanos. Recordemos que el 70 % de los ecuatorianos reside en la ciudad y que la migración rural-urbana ha sido permanente desde los años 50. Según el Ministerio de Educación, en la capital del país, Quito, hay 17 instituciones que ofrecen educación a familias migrantes identificadas con alguna nacionalidad indígena. A través de pruebas de conocimiento en idiomas ancestrales, se mostró que, de unos 220 maestros que laboran en dichos centros, 20 son bilingües (kichwa-castellano), 45 tienen algún conocimiento, 71 tienen conocimientos básicos y 90 son monolingües en español. En la actualidad, la SENEKYT (Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia, Tecnología

29 Para un análisis de la situación de las lenguas indígenas en el mundo, cf. Crevels [2012] y UNESCO [2010].

e Innovación) realiza encuestas a universidades y escuelas politécnicas para determinar la inclusión de saberes ancestrales en los Centros de Educación Superior (CES)³⁰.

Por otra parte, como lo sugieren M. Haboud & M. Ortega [2015], es necesario trabajar con los otros pueblos minorizados del Ecuador: las poblaciones afroecuatorianas, los pueblos montubios, los pueblos cholos³¹ y las comunidades sordas. Cada uno merece recibir respuestas específicas y adecuadas que se ajusten a sus características históricas, lingüísticas y socioculturales.

En todo caso, en lo que concierne la educación intercultural bilingüe de calidad, parece que se necesita empezar desde cero -o, nos atrevemos a decir, probablemente desde menos cero- para borrar las heridas y frustraciones que se han vivido por tantos años. Queda claro que no se necesitan nuevos discursos que repitan viejas colonizaciones sino nuevas mentes, nuevos compromisos y nuevas acciones.

Bibliografía

Abram Mattias, 1992, *El Proyecto EBI 1985-1990: Lengua, cultura e identidad*, Quito: Abya-Yala.

Agence Latino-americaine d'information, s.f., "El Instituto Lingüístico de Verano instrumento de imperialismo", disponible en <http://www.juridicas.unam.mx/publica/librev/rev/nuant/cont/9/doc/doc12.pdf>

Becker Marc, 2013, "The Stormy Relations between Rafael Correa and Social Movements in Ecuador", *Latin American Perspectives*, n.º 40(3), 43-62.

Chiodi Francesco, 1990, "Avances, problemas y perspectivas de la pedagogía bilingüe intercultural", en Chiodi Francesco (comp.), *La educación indígena en América Latina. México, Guatemala, Ecuador, Perú y Bolivia*, Quito: P.EBI (MEC-GTZ) & Abya-Yala, Santiago: UNESCO/OREALC, 329-543.

Conejo Alberto, 2008, "Educación Bilingüe Intercultural en el Ecuador. La propuesta Educativa y su Proceso", *Revista Alteridad*, 64-81, disponible en <https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/8090/1/Educación%20intercultural%20bilingüe%20en%20el%20Ecuador.pdf>

30 Cf. <https://www.educacionsuperior.gob.ec/senescyt-inicia-la-construccion-del-plan-nacional-de-ciencia-tecnologia-innovacion-y-saberes-ancestrales-2030/>

31 El lector puede referirse al artículo de D. Macías Barrés (en esta publicación) sobre la EIB y el pueblo cholo de la Costa ecuatoriana.

- Consejo Nacional de Discapacidades del Ecuador (CONADIS), 2011, disponible en www.consejodiscapacidades.gob.ec
- Crevels Mily, 2012, "Language endangerment in South America: The clock is ticking", en Campbell Lyle & Grondona Verónica (eds.), *The indigenous languages of South America: A comprehensive guide*, Berlin/Boston: Mouton de Gruyter, 167-233.
- Anónimo, 2010, "El control de la DINEIB profundiza la pugna entre CONAIE y Gobierno", *El Universo*, Guayaquil: s.ed., disponible en <http://www.eluniverso.com/2010/03/08/1/1355/control-dineib-profundiza-pugna-conaie-gobierno.html>
- Freeland Jane, 1996, "The Global, the National and the Local: forces in the development of education for indigenous peoples □ the case of Peru", *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, n.º 26(2), 167-195.
- Haboud Marleen, en prensa, *Vitalidad de las lenguas indígenas del Ecuador*. Quito: PUCE.
- Haboud Marleen, 2018, "Validación de resultados del estudio sociolingüístico georreferenciado de las lenguas del Ecuador", Conferencia-taller con kichwahablantes de la región Sierra. Pontificia Universidad del Ecuador - Sede Ambato, 14 de diciembre de 2018).
- Haboud Marleen & Limerick Nicholas, 2017, "Language and Education in Bolivia, Ecuador and Peru", en Mc.Carthy Teresa & Coronel-Molina Serafin (eds.), *Encyclopedia of Language and Education*, s.l.: Springer series, 435-447.
- Haboud Marleen, Howard Rosaleen, Cru Joseph & Freeland Jane, 2016, "Linguistic Human Rights and Language Revitalization Latin America and the Caribbean", en Coronel-Molina Serafin & McCarthy Teresa (eds.), *Indigenous Language Revitalization in the Americas*, New York: Routledge.
- Haboud Marleen & Ortega Mayfe, 2015, *Voces e Imágenes que Unen*, Quito: PUCE.
- Haboud Marleen, 1995-1996, "Educación bilingüe en Ecuador", *Winak. Boletín intercultural. Universidad Mariano Gálvez de Guatemala*, vol. XI. n.º 1-4, Guatemala: s.ed.
- Haboud Marleen & Kendall King, 2007, "Ecuadorian Indigenous Language and Education Policy and Practice: Recent Challenges and Advances", en Baldauf Richard & Kaplan Robert (eds.), *Language Planning and Policy. Latin America. Vol1. Ecuador, Mexico and Paraguay*, NY: Multilingual Matters, 105-114.
- King Kendall & Haboud Marleen, 2007, "Language Planning and Policy in Ecuador", en Baldauf Richard & Kaplan Robert (eds.), *Language Planning and Policy. Latin America. Vol1. Ecuador, Mexico and Paraguay*, NY: Mul-

- tilingual Matters, 39-104.
- Martínez Novo Carmen, 2009, "Is the Cultural Project of the Indigenous Movement in Crisis? Some Ethnographic Remarks on the Ambiguities of Intercultural Bilingual Education in Ecuador", Presentado en Congress of the Latin American Studies Association, Rio de Janeiro, Brazil (2009).
- Misión Andina, s.f., *Informe de actividades. Misión Andina en el Ecuador*, Quito: Ministerio de Previsión Social, O.I.T. Naciones Unidas, disponible en <https://www.infoescuelas.com/ecuador/pichincha/uecib-mision-andina-en-pedro-moncayo/>
- Ministerio de Educación, s.f., *Ecuador indicadores educativos 2011-2012*, Quito: Ministerio de Educación, disponible en http://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/10/Indicadores_Educativos_10-2013_DNAIE.pdf
- Montaluisa Luis, 2018, *La estandarización ortográfica del quichua ecuatoriano: consideraciones históricas, dialectológicas y sociolingüísticas. Tesis para optar por el grado de doctor en Lingüística con especialidad en estudios andinos*, Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, disponible en <https://drive.google.com/file/d/1M2wgPNa8xtS76vMyzLD86Ws8HWHYPziu/view>
- Montaluisa Luis, 2008, *Historia de la educación intercultural bilingüe del Ecuador*, sin publicar, 1-28.
- Rodas Raquel, 1998 [1989], *Crónica de un sueño: las escuelas indígenas de Dolores Cacuango*, Quito: Ministerio de Educación y Cultura, Sociedad Alemana de Cooperación Técnica GTZ, Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural – EBI.
- Rosero Amparito, 2013, "12 escuelas bilingües cierran en Imbabura", *El Universo*, Guayaquil, s.ed., disponible en <https://www.eluniverso.com/noticias/2013/12/12/nota/1905201/12-escuelas-bilingues-cierran-imbabura>
- Trapnell Lucy & Zavala Virginia, 2013, "Dilemas educativos ante la diversidad. Siglos xx y XXI", *Colección Pensamiento Educativo Peruano*, vol. 14, Lima: Derrama Magisterial.
- Torres Rosa, 2013, "Adiós a la educación comunitaria y alternativa", *La línea del fuego. Revista digital*, disponible en <https://lalineadefuego.info/2013/11/14/adios-a-la-educacion-comunitaria-y-alternativa-por-rosa-maria-torres/>
- Tuaza Luis, 2016, "Los impactos del cierre de escuelas en el medio rural", *Ecuador Debate*, n.º 98, 83-95.
- UNESCO, 2010, *Atlas de las Lenguas del Mundo en Peligro*, Paris: UNESCO.
- Yataco Miriam, 2012, "Políticas de estado y la exclusión de las lenguas indígenas en el Perú", *Droit et cultures*, n.º 63, 110-142, disponible en <http://droitcultures.revues.org/2946>