



Educación intercultural bilingüe con maestros monolingües: estudio de caso en el cantón Otavalo, Imbabura, Ecuador

*Ishkay Shimipi Kawsaypura Yachana ukupi shuklla shimipi rimak Yachachikuna:
Ecuador, Imbabura, Otavalopi maskaykunata rurashka*

*Intercultural bilingual education by monolingual teachers:
a case study of the Otavalo Canton in Imbabura, Ecuador*

Jorge Gómez Rendón
jgomez630@puce.edu.ec
ORCID: 0000-0002-8511-0051
Pontificia Universidad Católica del Ecuador
(Quito, Ecuador)

Ledys Hernández Chacón
hernandez@uotavalo.edu.ec
ORCID: 0000-0002-3706-1873
Universidad de Otavalo
(Otavalo, Ecuador)

Diego Rodríguez Estrada
drodriguez@uotavalo.com.ec
ORCID: 0000-0001-8896-6771
Instituto Otavaleño de Antropología
(Otavalo, Ecuador)

Cita recomendada:

Gómez Rendón, J., Hernández Chacón, L., Rodríguez Estrada, D. (2023). Educación intercultural bilingüe con maestros monolingües: estudio de caso en el cantón Otavalo, Imbabura, Ecuador. *Revista Sarance*, (51), 105 - 126. DOI: 10.51306/ioasarance.051.06

Resumen

Este artículo aborda la problemática del bilingüismo entre los docentes del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe en Ecuador. El objetivo fue establecer la relación entre la lengua de los docentes y el tipo de educación que prevalece en la Educación Intercultural Bilingüe. Para ello, se realizó un estudio de caso en los Centros de Educación Comunitaria Intercultural Bilingüe (CECIBs) del cantón Otavalo. El documento presenta un análisis de las dimensiones de la docencia monolingüe en entornos bilingües de aprendizaje. Los resultados



ofrecen un diagnóstico sobre la zona de estudio y su oferta educativa intercultural bilingüe, considerando el bilingüismo o monolingüismo de la planta docente y las características de su población estudiantil. Se concluye con una evaluación de los límites de aplicación del Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB) y se sugiere una posible salida al problema mediante la inmersión lingüística comunitaria de docentes monolingües.

Palabras clave: bilingüismo; interculturalidad; monolingüismo; castellanización; comunidad.

.....

Tukuys huk

Kay killkaypimi rimarin imasha Ecuador markamanta Ishkay Shimipi Kawsaypura Yachana ukupi yachachikkuna mana ishkay shimita alli rimanahun, mana kashpaka shuklla shimitalla riman. Chaymi chimpapurachikrin kay killkaypi, ima shimita yachachikkuna rimakta, shinallata mayhan shimita shinchi kana Ishkay Shimipi Kawsaypura Yachana ukupika. Chaypami Otavalomanta ayllu ukupi Ishkay Shimipi Kawsaypura Yachana (CECIBs) ukukunapi yuyarishpa killkashka kay ruraytaka. Kaypimi, killkashka kan imasha shuklla shimita rimak yachachikkuna yachachin ishkay shimipi Kawsaypura Yachana ukukunapi. Imashinallata paykuna yachachishkakunaka sinchiyachinchu, mana kashpaka kiyalakyachinchu runa yachaykunata. Shinashpa rikuchin, maypilla kay yachaykunata hapishkata, imatalla kay yachana ukukuna Ishkay Shimipi Kawsaypura Yachanakunata wawakunaman yachachin, chay hawa rikukrin ishkay shimitachu, shuklla shimitachu yachachikunaka riman, shinallatak mashna wawakuna, mashna watata chariktapash, maymantak kakkunatapash rikukrin. Chaymantami puchukan imasha Ishkay Shimipi Kawsaypura Yachana Llikapi (MOSEIB) yachaykuna ruraypika mana tukuy chashna shina rurarinkapa paktanchu, chaymanta mañan kay ukumanta shuklla shimita rimak yachachikkunaka uchallami ayllullakta ukuman rishpa runa shimita yachahuna kan, chayllami kay ishkay yachaykuna ishkay shimipi alliman sinchiyanaka.

Sinchilla shimikuna: ishkay shimita rimakkuna; Kawsaypura; shuklla shimita rimakkuna; mishu shimi rimakkuna; ayllullakta.

.....

Abstract

This article addresses the problem of bilingualism among the teachers from the Intercultural Bilingual Education System in Ecuador. The objective here was to establish the relationship between the teachers' linguistic knowledge and the type of teaching generally seen in Intercultural Bilingual Education. To this end, the authors conducted a case study of twenty Intercultural Bilingual Community Education Centers in the Otavalo canton. The document presents an analysis of the dimensions of monolingual teaching in bilingual learning environments. The results offer a diagnosis of the study area and bilingual intercultural education services, considering the bilingualism or monolingualism of the teaching staff and the characteristics of its student population. It concludes with an evaluation of the limits of the Model of Bilingual Intercultural Education while suggesting as a solution the community-based linguistic immersion of monolingual teachers.

Keywords: bilingualism; interculturality; monolingualism; Hispanicization; community.



1. Introducción

En un contexto de desplazamiento lingüístico hacia el castellano, cada vez más vertiginoso, por parte de las comunidades de habla kichwa de la Sierra ecuatoriana, en el cual la escuela intercultural bilingüe funciona como un factor de hispanización debido, entre otras cosas, al reducido número de maestros kichwa hablantes, la presente contribución sistematiza la información recogida en los centros educativos interculturales bilingües (CECIBs) del cantón Otavalo sobre el conocimiento lingüístico de los docentes, analiza el contexto sociodemográfico en que se desenvuelve la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y evalúa las dimensiones sociales, culturales y lingüísticas de una educación monolingüe hispanohablante en comunidades indígenas bilingües.

En la segunda sección abordamos brevemente la historia de la EIB en Ecuador y los problemas que enfrenta hoy en día, enfocándonos en el desplazamiento lingüístico hacia el castellano dentro de la comunidad de habla kichwa y la influencia de una enseñanza monolingüe hispanohablante en un entorno sociocomunicativo bilingüe kichwa-castellano, como el de las comunidades que reciben los servicios educativos del SEIB, en el cantón Otavalo. La tercera sección tiene un carácter metodológico y trata de los criterios seguidos para levantar la información que constituye la materia empírica de este estudio. La cuarta sección está dedicada a presentar los resultados del relevamiento etnográfico y documental, encuadrándolos en el contexto sociodemográfico y la oferta educativa del cantón, e interpretándolos de manera comparada a partir de la información disponible del sondeo sociolingüístico de 1991. En la quinta y última sección contextualizamos la problemática de la docencia monolingüe en el marco del proyecto de inmersión lingüística como una posibilidad real para que la EIB contribuya a la conservación efectiva de las lenguas indígenas.

2. Un repaso al origen de la EIB y su desafíos actuales en Ecuador

Con inicios a mediados del siglo XX en el marco de experiencias educativas que incorporaban elementos lingüísticos y culturales propios de los pueblos indígenas, la Educación Intercultural Bilingüe —en adelante EIB— adquirió carta de naturalización en el sistema educativo ecuatoriano en el año de 1988. La historia de la EIB en Ecuador está enmarcada en la lucha de los pueblos y nacionalidades por su derechos colectivos, como también en la construcción de la plurinacionalidad e interculturalidad del Estado, principios consagrados constitucionalmente desde 2008 (Gómez Rendón, 2019). Dentro de la Ley Orgánica de Educación Intercultural (2011), la EIB rige para los pueblos y nacionalidades y se organiza en el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe —en adelante SEIB—, instancia descentrada del



Sistema Nacional de Educación. Uno de los objetivos del SEIB es garantizar que la EIB “aplique un modelo de educación pertinente a la diversidad de los pueblos y nacionalidades; valore y utilice como idioma principal de educación el idioma de la nacionalidad respectiva y el castellano como idioma de relación intercultural” (Ley No. 417, 2011, p. 30)¹.

Desde los inicios de la EIB, la lengua constituyó el ámbito central de su práctica y su marca distintiva con respecto al sistema educativo hispano (Gómez Rendón, 2019; Vernimmen, 2019). Hoy en día, como resultado de la lucha de los pueblos indígenas en el Ecuador, está reconocido a nivel constitucional el derecho de las personas a aprender en su propia lengua, pues es a través de la lengua que se desarrolla el proceso de socialización de los niños y niñas, su inserción en los procesos semióticos iniciales y la construcción de su identidad individual y social (Rodríguez, 2017).

Transcurridas más de tres décadas de la oficialización de la EIB en Ecuador, esta enfrenta hoy en día varios desafíos que amenazan decisivamente su sostenibilidad, entre los cuales podemos mencionar como los más importantes:

- Falta de autonomía del SEIB dentro del Sistema Nacional de Educación;
- Reorganización del sistema educativo en niveles administrativos que incluyen zonas, distritos y áreas, con el fin de descentralizar la gestión de la educación pública, sin que se hayan considerado las particularidades socioculturales, demográficas y geográficas de los pueblos y nacionalidades;
- Subsistencia de un currículo que, pese a sus distintas reformas, no obedece a las expectativas de los pueblos y nacionalidades en relación con su organización sociopolítica, sus expresiones culturales y su situación lingüística;
- Falta de maestros interculturales con formación pedagógica; y, en relación con esto,
- Presencia de un número creciente de docentes monolingües en castellano que desconocen las particularidades sociales, culturales y lingüísticas de las comunidades atendidas por los centros educativos donde laboran.

¹ La Ley Orgánica de Educación Intercultural fue modificada en Diciembre de 2016. En esta modificación, el apartado citado se puede encontrar en el Artículo 81, en la página 63. De ahora en adelante, citaremos solo lo consultado en la versión del 2011 de la Ley Orgánica de Educación Intercultural, ya que el material citado y consultado no cambió en contenido, solamente recibió modificaciones de paginado y distribución dentro de la redacción de la Ley.



En este artículo nos ocupamos de los problemas que representa para la EIB la presencia cada vez mayor de docentes hispanos monolingües que imparten contenidos socioculturales propios de una nacionalidad y lo hacen a través de la lengua oficial en lugar de la lengua indígena: dicho de otro modo, la problemática de una comunicación intercultural bilingüe entre docentes monolingües y estudiantes bilingües en una situación diglósica donde el castellano es la lengua dominante frente a las lenguas indígenas. Aunque la situación no es reciente —pues a inicios de los años noventa más de la mitad de los docentes tenían el castellano como lengua materna (Buttner, 1993, p.77)—, se ha vuelto dramática con el paso del tiempo y hoy pone en peligro la supervivencia del modelo. Para entender la dimensión del problema, el presente estudio tomará como referencia el caso del cantón Otavalo, en la provincia de Imbabura, no solo por ser étnicamente emblemático de la población kichwa de la Sierra ecuatoriana, sino porque es uno de los que concentra el mayor número de centros educativos interculturales bilingües en el país.

2.1. *La vitalidad de las lenguas indígenas y el kichwa*

En el Ecuador existen catorce nacionalidades, pero solo doce lenguas indígenas. Dos lenguas han desaparecido en los últimos diez años con el deceso de quienes eran considerados sus últimos hablantes (Gómez Rendón, 2018). La amenaza de extinción se cierne sobre todas las lenguas indígenas que hoy se hablan en el territorio nacional. Esto es cierto incluso para la lengua con el mayor número de hablantes en Ecuador, el kichwa (Moseley, 2010).

A inicios de los años noventa, los índices de vitalidad del kichwa en Imbabura eran relativamente altos, aun cuando para entonces existía una importante población de hablantes con diferentes grados de bilingüismo en kichwa y castellano, según el primer —y hasta ahora único— estudio sociolingüístico sobre el kichwa serrano (Buttner, 1993, p. 49). Sin embargo, esta vitalidad no tenía su correlato en el espacio educativo. De acuerdo con la misma fuente, en los 53 centros educativos investigados en la Sierra, los profesores utilizaban más el castellano que el kichwa en los tres primeros grados de instrucción primaria (42.3% vs. 40.4%), en tanto que “en los demás grados se usa de preferencia el castellano o ambas lenguas” (Buttner, 1993, p.77). Estos porcentajes se explican si tomamos en cuenta que 55% de los maestros tenían el castellano como lengua materna.

En los últimos treinta años, la situación del kichwa ha cambiado de manera sensible en todas las provincias. Imbabura no es la excepción. Si bien no existe un estudio actualizado que nos permita trazar los cambios sufridos en la vitalidad de la lengua indígena en el cantón Otavalo, disponemos de un sondeo sociolingüístico más reciente para el cantón Cotacachi, contiguo a nuestra zona de estudio (Gómez

Rendón, 2012). La comunión de rasgos sociales, culturales y lingüísticos entre ambos cantones nos permite extrapolar algunas conclusiones con respecto a la vitalidad actual del kichwa en la provincia de Imbabura.

En Cotacachi existen comunidades kichwa hablantes en seis parroquias. De acuerdo con los datos sociolingüísticos recogidos, la lengua kichwa está amenazada en todas las parroquias, lo que significa que su vitalidad —medida por el número de hablantes, el uso de la lengua en diferentes espacios comunicativos y la transmisión intergeneracional— está por debajo de un nivel que permite su adecuada conservación a largo plazo. No solo que en todas las parroquias conviven hablantes del kichwa y hablantes del castellano —estos últimos, mestizos o indígenas que ya no hablan kichwa— sino que en todas predomina el uso del castellano entre los jóvenes. En términos generales, se observa un aumento del bilingüismo, el cual, sin embargo, muestra diferentes grados según la comunidad de que se trata, más sostenido en unas que en otras, donde se ha convertido solamente en una etapa transitoria hacia la castellanización.

En una situación como la descrita, donde el kichwa pierde cada vez más espacios frente al castellano, la función de la EIB es promover el uso de la lengua indígena al interior del espacio educativo y fomentar su uso intergeneracional dentro del espacio doméstico y comunitario. En palabras de Corbetta, Bustamante y Vergara Parra (2018), en los procesos de enseñanza-aprendizaje, “el bilingüismo deja de ser solo un instrumento de ‘civilización’ y comienza a entenderse como un factor fundamental en la continuidad de los grupos étnicos” (p. 18). En tales casos, el docente juega un papel fundamental como catalizador del uso lingüístico dentro y fuera del espacio escolar. ¿Pero qué ocurre si los docentes son monolingües hispanohablantes?

2.2. *Docencia monolingüe en contextos sociocomunicativos bilingües*

De acuerdo con el esquema de utilización de lenguas en el proceso educativo del SEIB, los docentes deberían utilizar la lengua indígena en porcentajes diferenciados: desde el 100% en la Educación Infantil Familiar Comunitaria hasta el 40% en el Bachillerato. En el nivel de Educación General Básica se identifican cuatro áreas, cada una con una participación distinta de la lengua materna: 1) inserción en los procesos semióticos (75%); 2) fortalecimiento cognitivo, afectivo y psicomotriz (50%); 3) desarrollo de destrezas y técnicas de estudio (45%); y 4) procesos de aprendizaje investigativo (40%) (Ministerio de Educación [ME], 2013).

Aunque el uso de la lengua indígena disminuye conforme avanza el proceso educativo —cosa que en más de una ocasión ha llevado a pensar que la EIB no es otra



cosa que un puente hacia la castellanización— está claro que su papel es decisivo en el proceso de socialización del individuo, así como en áreas que van de lo cognitivo a lo afectivo. En este contexto nos planteamos la pregunta sobre la posibilidad de una EIB con maestros monolingües. ¿Es posible llevar adelante, en todos sus niveles, una EIB que observe esta repartición de los usos lingüísticos en el proceso educativo? ¿Qué porcentaje de los docentes de los CECIBs son monolingües en castellano y cómo es su distribución en los distintos niveles de enseñanza? ¿Actúa el monolingüismo castellano de manera irreversible como factor de desplazamiento lingüístico en el espacio escolar? ¿De qué maneras los docentes monolingües en castellano pueden contribuir eficaz y sustantivamente a la consecución de los objetivos de la EIB?

Para empezar a responder estas preguntas debemos recordar que la relación entre el castellano y las lenguas indígenas ha estado caracterizada, durante siglos, por una diglosia con bilingüismo. Esto significa que en la sociedad ecuatoriana conviven el castellano y las lenguas indígenas en condiciones desiguales, de manera que la lengua oficial a nivel nacional —el castellano— es el único código de prestigio en el espacio público, la enseñanza y la comunicación (Gómez Rendón, 2017; Moreno Fernández, 1998). En este contexto, la enseñanza a través del uso exclusivo del castellano en la escuela intercultural bilingüe se convierte en un factor de castellanización y aculturación que profundiza la diglosia a nivel de la sociedad y acelera el desplazamiento lingüístico y la pérdida de las lenguas indígenas.

Si nos preguntamos por las razones para que una enseñanza desarrollada a partir de la interacción monolingüe tenga resultados contrarios a los que busca la EIB, veremos que se trata de un conjunto de factores interrelacionados. De entre ellos consideramos fundamental el papel que juega el maestro como referente sociocultural dentro y fuera de la escuela, sobre todo en áreas no-urbanas—donde en ocasiones puede llegar a ser un representante del poder estatal y el contacto principal con la sociedad mayoritaria hispanohablante. En estos casos, el docente constituye el mejor ejemplo de lo que Butragueño (2006) llama “líderes lingüísticos”, a quienes define en los siguientes términos:

Los líderes son, en principio, las personas que llevan la delantera en la dirección adoptada por la expansión de unas variantes lingüísticas frente a otras. Los líderes lingüísticos tienen un papel central en el desarrollo de la vida cotidiana. Son, al parecer, agentes dinámicos en sus propios grupos, al tiempo que enlaces con la comunidad local. Estas relaciones son críticas, bajo el supuesto de que el flujo principal de difusión de variables lingüísticas transita por la interacción cara a cara. Los líderes lingüísticos lo son, entre otras razones, porque sirven de modelo a los demás hablantes. (p.9)

Comprender las dimensiones de la influencia que ejerce el maestro hispanohablante monolingüe como modelo del uso lingüístico exige posicionarlo en

la red de actores educativos. Esta red, mejor conocida como comunidad educativa, comprende “el conjunto de actores directamente vinculados a una institución educativa determinada, con sentido de pertenencia e identidad, compuesta por autoridades, docentes, estudiantes, madres y padres de familia o representantes legales y personal administrativo o de servicio” (Ley Orgánica de Educación Intercultural, 31 de marzo de 2011, R.O. No. 417, Artículo 15). Así definida, la comunidad educativa abarca no sólo los actores directos del proceso de enseñanza-aprendizaje en el ámbito escolar, sino también a quienes participan fuera del espacio de la escuela. Por lo tanto, los núcleos familiares son los actores educativos más relevantes del espacio. Numerosas investigaciones han insistido en la vinculación entre familia, escuela y comunidad y su incidencia en los procesos de enseñanza-aprendizaje en la educación formal y no-formal (Villaroel y Sánchez, 2002; Trilla, Gros y López-Palma, 2003; Rivas, 2007; Vila, 2014; Colom, 2015; Páez, 2015; Trilla, 2016).

Sin embargo, la familia nuclear no juega el mismo papel en la EIB y en la educación hispana. Si consideramos los patrones de organización social que predominan en los pueblos y nacionalidades, los núcleos familiares son parte de una matriz de referencia sociocultural mayor, la comunidad, dentro de la cual adquieren sentido sus prácticas. Para América Latina, existen estudios que apuntan a la importancia del vínculo entre escuela y comunidad (véase, por ejemplo, De Tezanos, Muñoz y Romero, 1983; Borsotti, 1984), como también publicaciones que tratan sobre la relación neurálgica entre escuela, familia y comunidad en zonas rurales, específicamente, en el marco de la EIB (Sánchez-Parga, 1988; Álvarez, 1989).

Sobre la importancia de la relación comunidad-educación nos habla con toda claridad Krainer (1996) cuando afirma que “[l]a comunidad y la educación están, para los indígenas, íntimamente relacionadas. Las dos se fortalecen mutuamente. Las comunidades representan la unidad primera y fundamental del pueblo indígena” (p. 80). Esto significa que, de una u otra forma, los usos lingüísticos del maestro hispanohablante monolingüe repercuten no solo en el espacio escolar, sino también, de manera decisiva, en el espacio comunitario, sobre todo si, como señalamos párrafos atrás, están sentadas las condiciones para una rápida difusión de conductas lingüísticas prestigiosas debido a la diglosia que prevalece a nivel social.

La relevancia de la relación entre la escuela y la comunidad en el marco de la educación intercultural bilingüe está subrayada por el modelo que la rige. El MOSEIB incluye a la comunidad como un actor clave del proceso educativo intercultural bilingüe en la medida que reconoce la importancia de la educación no-escolarizada para la transmisión de conocimientos que se realizan en espacios socioculturales comunitarios específicos y a través de sujetos locales que son



depositarios de técnicas, conocimientos y creatividades. La inclusión de dichos espacios y sujetos en el proceso educativo es fundamental para lograr el cometido de la EIB de fortalecer la identidad y las prácticas culturales y lingüísticas propias de los pueblos y nacionalidades. Desde esta perspectiva, incorporar a la comunidad en el proceso educativo implica varias acciones:

Designar educadores provenientes de la propia comunidad, previa formación y mediante el mantenimiento de cursos permanentes; organizar la participación de miembros de la comunidad en el proceso educativo, utilizando los saberes de los adultos en aspectos relacionados con la agropecuaria, las manifestaciones artísticas, la tradición oral; fortalecer el trabajo comunitario mediante la participación de los estudiantes en mingas; integrar las organizaciones locales en los procesos de planificación, seguimiento, monitoreo y evaluación del proceso educativo; organizar actividades educativo-comunitarias que faciliten el fortalecimiento de la identidad grupal; consensuar el modo de vida sustentable que sirva de referencia a la educación y demás aspectos de la vida nacional (Ministerio de Educación, 2013, p.35).

En la línea de lo expuesto, existen tres tipos de consecuencias de una docencia hispanohablante monolingüe en una matriz educativa intercultural bilingüe:

1. Aquellas que tienen como ámbito la escuela y que involucran la lengua como canal de transmisión de contenidos, es decir, consecuencias que involucran la obvia dificultad que encuentra un maestro hispanohablante monolingüe en transmitir a sus estudiantes contenidos en una lengua que no conoce;
2. Aquellas que tienen como ámbito la comunidad y que involucran la falta de destrezas lingüísticas y conocimientos culturales que le impiden al maestro hispanohablante monolingüe participar activamente en la vida comunitaria y crear un flujo adecuado de comunicación con el núcleo familiar al que pertenece el estudiante y cohesionar de este modo la comunidad educativa; y
3. Aquellas que tienen como ámbito la escuela y la comunidad y que involucran la repetición de conductas lingüísticas vinculadas con la lengua oficial, las cuales se basan en percepciones y actitudes diglósicas que desprestigian el uso de las lenguas indígenas frente al castellano.

Por otra parte, pese a su particularidad, la EIB padece las mismas falencias del sistema educativo en general: la masificación del conocimiento, los métodos memorísticos, la fragmentación de las asignaturas, la evaluación punitiva, la despersonalización de la enseñanza, entre otros. Estas falencias hacen que la implementación de las estrategias educativas para la enseñanza intercultural no alcance la efectividad requerida, y las brechas culturales que evidencian las inequidades sociales se abran cada vez más.

Lo anterior, sin embargo, no desconoce el papel de la escuela en la conservación de la lengua, pues en la revitalización y promoción del bilingüismo “la escuela es uno de los principales mecanismos para ser exitoso en su consecución” (OREAL/UNESCO, 2017a, p. 100). En efecto, el papel del maestro como modelo de conductas lingüísticas también puede tener consecuencias positivas. Si un maestro monolingüe cultiva en sí mismo y en sus pares conductas que fomentan el bilingüismo a través del aprendizaje de la lengua indígena en contextos comunitarios, su figura como modelo de buenas prácticas bilingües amplificará el uso de la lengua indígena en la escuela y la comunidad.

3. Metodología

Con el fin de evaluar el conocimiento lingüístico de los docentes que forman parte del SEIB del cantón, se realizó un diagnóstico entre los maestros de veinte centros educativos interculturales bilingües (CECIBs) del cantón Otavalo, seleccionados tomando en cuenta los criterios que se describen a continuación:

- *Homogeneidad étnica*: este criterio se refiere a que los grupos étnicos estudiados comparten características culturales similares; en el caso de los CECIBs del cantón Otavalo, todas las comunidades pertenecen a la nacionalidad kichwa;
- *Relación escuela-comunidad*: este criterio se refiere a la cercanía geográfica entre los CECIBs y las comunidades con las cuales se relacionan; en el caso del cantón Otavalo, la mayoría de los CECIBs se encuentran ubicados en el interior de comunidades kichwas, lo que facilita el contacto directo con las comunidades;
- *Porcentaje de docentes monolingües*: este criterio se refiere al porcentaje de docentes que desconocen la lengua kichwa e imparten sus clases en castellano. Los CECIBs del cantón Otavalo presentan un 67,8% de docentes monolingües en castellano, concentrados en un espacio geográfico reducido, lo que permite trabajar de manera eficiente;
- *Niveles educativos*: este criterio se refiere a los niveles educativos que se imparten en los CECIBs, si se asume que la edad correspondiente a Educación Básica es la idónea para fomentar nexos sociocomunicativos, pues existe un desarrollo completo del lenguaje (en la educación inicial esto aún se encuentra en formación) y aún no se ha perdido el uso total de la lengua kichwa por los procesos de aculturación (en los niveles de Bachillerato prácticamente ya no se habla el kichwa). Todos los CECIBs del cantón Otavalo tienen educación básica.



Las técnicas utilizadas para el levantamiento de la información han sido la observación participante, la entrevista etnográfica y el grupo focal. Correspondientemente, se han utilizado como instrumentos varias guías de observación y entrevista, las cuales fueron aplicadas en los distintos espacios sociocomunicativos de la investigación.

4. Resultados y discusión

El cantón Otavalo, ubicado en la provincia de Imbabura, tiene una extensión de 490 225 km² y limita con los cantones Cotacachi, Antonio Ante e Ibarra. Su población es de 104 874 habitantes de acuerdo con el último censo poblacional (Instituto Nacional de Estadística y Censos [INEC], 2010), es decir, el 26,33% de la provincia. Con una tasa mayoritaria de mujeres, el cantón ofrece una composición demográfica culturalmente diversa.

Otavalo se encuentra dividido políticamente por las parroquias urbanas de San Luis y el Jordán, donde se encuentra la cabecera cantonal, y nueve parroquias rurales: Miguel Egas, Eugenio Espejo, González Suárez, San José de Pataquí, San José de Quichinche, San Juan de Ilumán, San Pablo, San Rafael, Selva Alegre. Presenta una mayor concentración de población en el área rural, donde vive el 62,48% de la población total. La población urbana se concentra en el casco urbano municipal y representa el 37,52%. A diferencia de otros cantones a nivel nacional, la población urbana no refleja un crecimiento importante y la mayor parte continúa concentrándose en el sector rural (INEC, 2010).

En cuanto a la composición étnica, el territorio otavaleño presenta diversidad cultural, con predominio de la población indígena perteneciente al pueblo kichwa Otavalo. Asentada principalmente en las comunidades rurales, la población indígena se organiza en comunidades y su estructura política y legal es regida a través de cabildos. Existe también, en menor grado, la presencia de población mestiza, blanca y de otros grupos étnicos.

La población indígena es de 60 032 habitantes, lo que representa el 57.24% de la población total del cantón. En su mayoría se identifican como miembros del pueblo kichwa Otavalo, aunque también existen algunas comunidades del pueblo kayambi asentadas en el territorio. La población indígena otavaleña corresponde al 15.6% de la nacionalidad kichwa del país y conforma el pueblo kichwa de mayor representatividad entre la población indígena de la provincia. De acuerdo con los datos del INEC, el grupo de 5 a 14 años resulta el de mayor densidad poblacional, seguido por los adolescentes de 15 a 19 años. Por su parte, la población mestiza es de 42 260 habitantes (40.3%) y se concentra principalmente en las dos parroquias urbanas que conforman el cantón. En menor proporción se presentan otros

grupos demográficos, autoidentificados como blancos, afroecuatorianos, mulatos, montubios y negros, que no superan el 2% del total.

Al estar constituidas por diversas comunidades, cada una de las cuales guarda una estructura organizacional propia, la composición sociocultural de las parroquias resulta compleja. Esto implica una pluralidad de prácticas que responden a dinámicas culturales propias de la nacionalidad kichwa. Existen dos parroquias urbanas (San Luis y El Jordán) ubicadas en el núcleo del cantón y una parroquia periurbana (Miguel Egas Cabezas). Aunque las primeras se catalogan como urbanas, muestran una composición de barrios urbanos, marginales y rurales donde conviven cotidianamente indígenas y mestizos.

En la zona rural, la cuenca hidrográfica del Imbakucha agrupa seis parroquias que han aumentado su tamaño, según la última división político-administrativa del municipio de Otavalo, lo que refleja la fuerte presencia del sector indígena a nivel rural. Las parroquias que circundan el lago San Pablo tienen una población total que representa el 36.43% de la población rural. En término de pertenencia étnica, se adscriben a los pueblos kichwas Otavalo y Kayambi. De las parroquias rurales, la de San José de Quichinche es la que tiene el mayor número de comunidades (24). Por su parte, las parroquias de Pataquí y Selva Alegre, la más pequeña y la más grande en términos geográficos, respectivamente, tienen ambas una población casi exclusivamente mestiza.

En el aspecto educativo, el cantón Otavalo cuenta con un total de 33 centros educativos de carácter oficial. De ellos, cuatro pertenecen a educación inicial, dieciocho a educación básica, diez a colegios e institutos y uno a educación superior. En estas instituciones se enseñan los programas correspondientes a la educación oficial normalizada y se educa la mayoría de la población infantil y juvenil del cantón. La mayor tasa de instrucción escolar del cantón se encuentra a nivel primario, con 54.8% de la población estudiantil. Contradictoriamente, el acceso a los servicios de educación es extremadamente limitado y la tasa de analfabetismo alcanza 19.5% (INEC, 2010). Por la estructura demográfica que presenta el cantón, cuya población principal es de niños, niñas y adolescentes, se requieren estrategias encaminadas a responder las necesidades de fortalecimiento del ámbito educativo. En este sentido, el contexto educativo responde a los lineamientos nacionales de carácter general, pero no considera los elementos culturales propios de los pueblos y nacionalidades. De esta manera, la mayor parte de la población en edad escolar se educa en instituciones donde se imparte una formación general básica que no sigue el precepto constitucional de interculturalidad. Son la excepción los centros educativos que pertenecen al SEIB y se insertan dentro de los espacios comunitarios. A continuación, describimos la situación de dichos centros en el cantón Otavalo.



4.1. La oferta educativa intercultural en el cantón Otavalo

Según el último Plan de Ordenamiento Territorial del Cantón de Otavalo (PDOT), publicado por la Prefectura de Imbabura (2015), la tasa de asistencia escolar de 5 a 14 años, a nivel cantonal, es de aproximadamente 94%, mientras que la tasa de asistencia escolar del SEIB es de 92% (Ministerio Coordinador de Desarrollo Social, s/f). Para el período 2012-2013, el mismo PDOT contabilizó 167 escuelas distribuidas en las cabeceras cantonales, parroquias y comunidades. El sostenimiento de las escuelas en el cantón para el mismo período fue del 83% en los planteles de educación fiscal, 14% en los privados, 2% en los fiscomisionales y 1% en los municipales. De los 167 centros educativos del cantón, la cantidad de instituciones monolingües (en castellano) era inferior a las denominadas bilingües, pese a lo cual la cantidad de alumnos en las instituciones monolingües triplicaba la cantidad de alumnos en las instituciones bilingües. Esto significa que el 72.74 % de los alumnos de todo el cantón asistía a instituciones con predominio del castellano como idioma de instrucción formal. Este dato podría no parecer llamativo, pero lo es si tomamos en cuenta que el 57.2% de la población del cantón era indígena. La inferencia resulta obvia: una parte importante de la población indígena kichwa hablante en edad escolar se educaba dentro del sistema hispano.

Para el año 2019, según el Informe de Rendición de Cuentas Dirección Distrital 10D02 Antonio Ante–Otavalo (Enero-Diciembre 2019), los números son diferentes: hay 68 centros educativos en el cantón Otavalo, de los cuales 74% son fiscales, 6% fiscomisionales, 1% municipales y 19% privados. Es posible que la disminución del número de centros de formación en el cantón se deba a la unificación de instituciones realizada por el Ministerio de Educación al pasar al régimen distrital. Nótese además que hay una disminución de las instituciones fiscales y un aumento de la educación privada (monolingüe). Según el mismo documento, el distrito conformado por los cantones Antonio Ante y Otavalo cuenta con 2 227 docentes y 46 822 estudiantes. De estos últimos, 9 140 alumnos (4 594 hombres y 4 816 mujeres) forman parte del SEIB, lo que equivale a menos de la quinta parte de la población escolar (19.5%).

En el contexto intercultural ecuatoriano, donde las distintas nacionalidades y pueblos sostienen una estructura política, legal y cultural particular, el Estado ha propuesto para el SEIB un modelo propio conocido como Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB), basado en un currículo adaptado a cada uno de los subsistemas interculturales del país. El MOSEIB es un modelo elaborado a partir de propuestas educativas y culturales de las nacionalidades y pueblos ecuatorianos y se sustenta en principios de su cosmovisión, como el respeto

a la naturaleza, la persona, la familia y la comunidad, que se convierten además en los actores principales del proceso educativo (OREAL/UNESCO, 2017b, p. 42).

En la provincia de Imbabura existen 120 CECIBs, veinte de los cuales pertenecen al cantón Otavalo y se encuentran en ocho de las once parroquias del cantón. Seis de ellos pertenecen a parroquias rurales y dos a parroquias urbanas. Tomando en cuenta las estadísticas de los CECIBs se determinó su ubicación geográfica en las zonas rurales del cantón y su distribución por parroquias (Fig. 1). La información que proporciona el mapa facilita la comprensión del vínculo existente entre los CECIBs y las comunidades indígenas, pues aquellos se ubican en las parroquias con mayor población indígena.

Figura 1.

Distribución de los CECIBs en el cantón Otavalo



CECIBS

- ATI PILLAHUASI
- CARLOS ELÍAS ALMEIDA
- DOLORES CACUANGO
- DUCHICELA
- ESTUARDO JARAMILLO

- FRANCISCO FUERES
- GALO LARREA TORRES
- GENERAL LUIS QUISQUIS
- HUMBERTO VACAS GÓMEZ
- JAIME ROLDOS AGUILERA
- JUAN FRANCISCO CEVALLOS

- MANUEL CÓRDOVA GALARZA
- MARCO AURELIO SUBÍA
- MIGUEL EGAS CABEZAS
- PROVINCIA LOJA
- PROVINCIA TUNGURAHUA
- SAN JOSÉ DE JAHUAMPAMBA

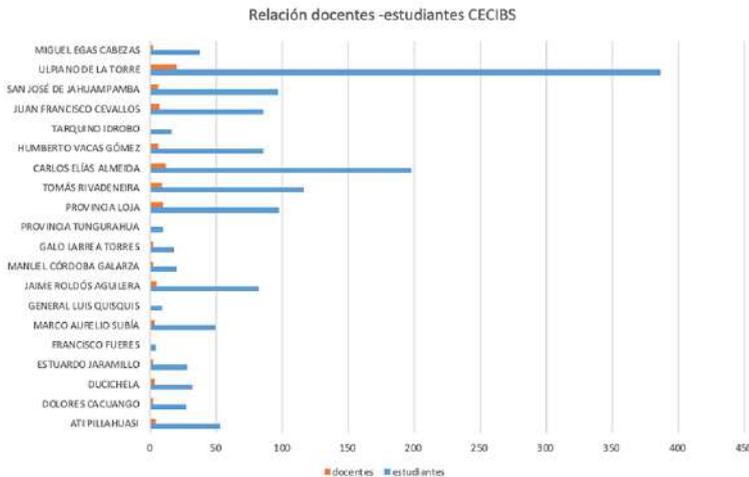
Fuente: elaboración propia



En los 20 CECIBs del cantón Otavalo la población educativa es de 2 137 alumnos y 140 docentes, es decir, una relación de 15 estudiante por docente. El 67.8% de estos docentes es monolingüe y el 32.2% bilingüe en diferentes niveles, lo que significa que no todos son bilingües nativos y no hay garantía de que utilicen la lengua kichwa en el aula. La Figura 2 presenta la relación existente entre el número de docentes y el número de estudiantes provenientes de comunidades indígenas.

Figura 2.

Número de docentes y estudiantes en CECIBs (marzo 2020, cantón Otavalo)



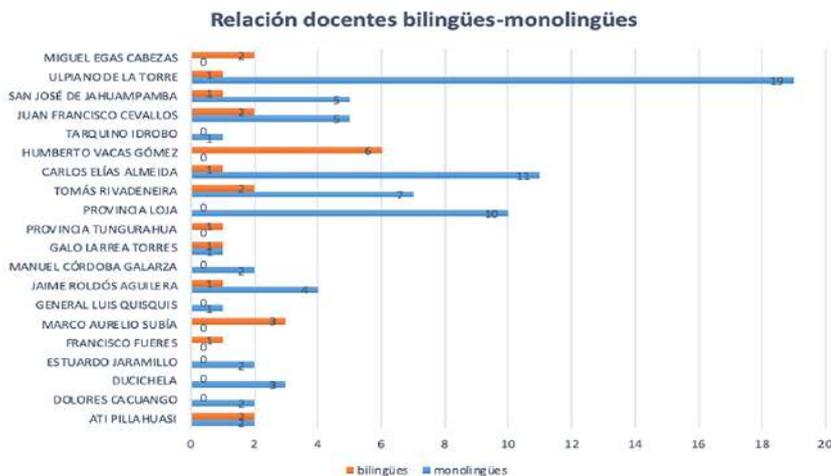
Fuente: elaboración propia

Como se puede observar en la Figura 2, la relación entre la cantidad de alumnos (barras azules) en algunos casos es desproporcionada con respecto a la cantidad de docentes (barras naranjas), lo cual apunta al problema de la insuficiencia de formadores en los CECIBs del cantón.

Con los datos obtenidos sobre estudiantes y docentes, el siguiente paso consistió en identificar, para cada uno de los CECIBs, aquellos docentes que son monolingües en castellano y aquellos que son kichwa hablantes —estos últimos, en todo caso, hablantes también del castellano como segunda lengua o bilingües nativos kichwa-castellano. En la Figura 3 se presentan los datos encontrados.

Figura 2.

Número de docentes y estudiantes en CECIBs (marzo 2020, cantón Otavalo)



Fuente: elaboración propia

Como se observa, solo cinco instituciones tienen una planta docente bilingüe, y únicamente en dos de ellas hay un balance entre docentes monolingües y bilingües. En siete centros no existe un solo profesor bilingüe, y en seis hay una presencia mínima de maestros bilingües. Es interesante que, en este último grupo, la relación entre el número de docentes monolingües y bilingües en algunos de los casos es mayor de 10 a 1, lo que significa que hay un maestro bilingüe por diez docentes monolingües (en un caso, por diecinueve de ellos).

Los datos muestran que el 67.8% de los docentes que imparten clases en los CECIBs del cantón Otavalo son monolingües en castellano, en contraposición con el 32.1% de docentes kichwa hablantes. La mayoría de los docentes no poseen los conocimientos de la lengua kichwa suficientes para relacionarse con los estudiantes en su lengua materna. Si esto ocurre en el cantón con mayor representatividad indígena, es de esperar que la tendencia sea la misma o incluso se presente más acentuada en el resto de la provincia. Recordemos a propósito que en la muestra de docentes del sondeo sociolingüístico de 1991 el porcentaje de profesores que tenía el castellano como lengua materna era del 57% (Buttner 1993, p.77), lo que sugiere un incremento sostenido del monolingüismo entre los docentes del SEIB en las últimas décadas.



El castellano no solo es el único idioma utilizado en la docencia dentro y fuera del aula. También es el único código de comunicación con el resto de la comunidad educativa. Es importante señalar que existen ocho CECIBs en los cuales no hay un solo docente kichwa hablante, y que la presencia de 46 docentes kichwa hablantes tampoco garantiza el uso cotidiano de la lengua indígena en el espacio escolar, como se ilustró en la segunda sección a propósito de las conductas comunicativas en las tres escuelas que participaron en el sondeo de 1991.

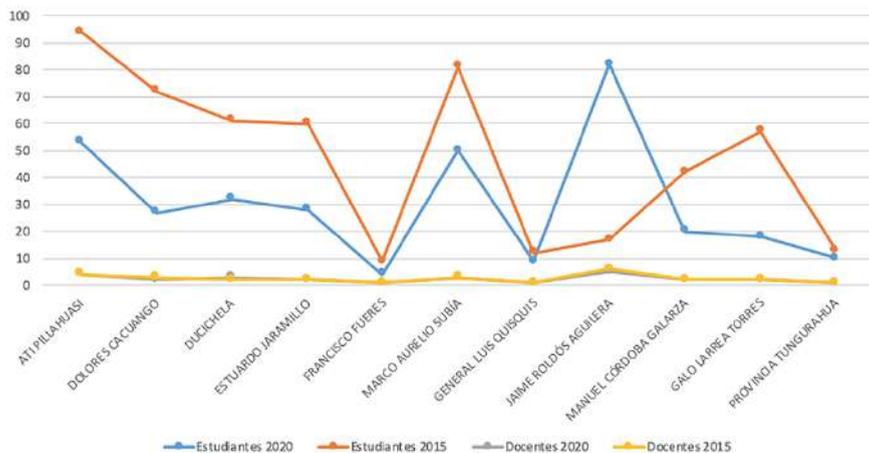
Durante este primer acercamiento, se constató el uso de libros y materiales para la enseñanza que utilizan los docentes en los CECIBs. El MOSEIB propone el uso de libros específicos para la educación intercultural llamados *Kukayu*. Sin embargo, nuestro estudio encontró que dieciocho CECIBs utilizan los textos de la educación hispana y apenas dos hacen uso de los textos de la EIB. Es importante mencionar que en los dos CECIBs donde se utiliza los *Kukayu*, los docentes son kichwa hablantes y no existen docentes de habla hispana.

En el modelo educativo intercultural, la lengua indígena no sólo es el medio más eficaz para transmitir los contenidos curriculares y construir conocimiento, sino también el código portador de un valor identitario intrínseco y la matriz donde se expresan los conocimientos propios de la cultura a nivel familiar y comunitario. Esta función de la lengua indígena se ve socavada cuando los docentes no poseen ni los conocimientos propios de la lengua ni la interrelación comunitaria con los habitantes locales, de manera que el espacio de la educación formal genera más bien una asociación directa con el castellano como lengua dominante. Si a esto se añade que el diseño curricular, el material didáctico y las metodologías de enseñanza promueven el uso de la lengua oficial, se desencadena un proceso de castellanización que se inicia en la escuela y se extiende a la familia y la comunidad.

Comparando el número de estudiantes y docentes en los CECIBs del cantón, salen a la luz algunos problemas que enfrenta la EIB en la actualidad. Tomemos como referencia el caso de la parroquia de Quichinche. En primer lugar, a pesar de que es la parroquia con mayor presencia indígena y el número más grande de CECIBs en todo el cantón, la cantidad de docentes monolingües prácticamente duplica la cantidad de docentes bilingües (17 a 9). En segundo lugar, de los once CECIBs de la parroquia, cinco no tienen ningún docente bilingüe y en la mayoría no se utilizan los recursos educativos propios del MOSEIB.

Figura 4.

Número de estudiantes y docentes entre 2015-2020 (parroquia Quichinche)



Fuente: elaboración propia

Como muestra la Fig. 4, en el lapso de cinco años se evidencia una reducción en el número de estudiantes de los once CECIBs de la parroquia, que pasa de 518 (2015) a 333 (2020) (PDOT Parroquia San José de Quichinche, 2015). En el mismo período, la cantidad de docentes de los CECIBs se redujo mínimamente, de 27 a 26 docentes, sin variación alguna en el predominio de docentes monolingües. Por lo tanto, los datos muestran una reducción en la cobertura de la EIB para los niños y niñas de la parroquia con mayor población indígena del cantón.

5. Conclusiones

Desde inicios de los años noventa del siglo pasado, la EIB en el cantón Otavalo parece haberse desarrollado bajo un esquema donde predomina el monolingüismo castellano. Con ello, la EIB se ha convertido en otro de los factores que influyen decisivamente en el desplazamiento de la lengua kichwa. El impacto es mayor si consideramos que este desplazamiento conlleva no solo la pérdida lingüística, sino también un proceso de aculturación y debilitamiento de las relaciones escuela-comunidad que constituyen la matriz de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

El problema de una EIB con maestros monolingües revela las fallas estructurales de un modelo que se inició hace más de treinta años según unos principios, fines y objetivos que consagran el uso de las lenguas de las nacionalidades como medio oral y escrito en todas las áreas del conocimiento a fin de fortalecer su



identidad cultural, lingüística y político-organizativa. Si, por un lado, la formación pedagógica de los maestros ha ido en aumento dentro de todo el sistema de educación desde los años noventa, aunque no de la misma forma en todas las nacionalidades (Aguavil y Andino, 2019, p. 84), por otro lado, se ha puesto en segundo lugar el principio según el cual “la lengua de las nacionalidades constituye la lengua principal de educación y el castellano tiene rol de segunda lengua y lengua de relación intercultural” (ME, 2013, p. 28). Al poner en segundo plano la lengua como vehículo de contenidos, pero sobre todo como matriz de significados culturales y catalizadora de relaciones sociales, se ha abierto la puerta a una hispanización de la escuela y las comunidades, al ahondamiento de la brecha diglósica entre el kichwa y el castellano, y a la suspensión de la autonomía de la nacionalidad kichwa sobre su propia educación.

Por lo expuesto en la segunda sección, todo parece indicar que desde el mismo nacimiento de la EIB estaban dadas las condiciones para que la escuela reprodujera la desigualdad sociolingüística y por lo tanto política entre la sociedad indígena y la sociedad mestiza hispanohablante: un número reducido de docentes que no lograban entonces —como tampoco lo logran ahora— satisfacer la demanda del SEIB y cumplir los requisitos de formación; una reducida oferta de materiales educativos en la lengua indígena, la mayoría de los cuales es subutilizada en el mejor de los casos o simplemente relegada a un rincón de las aulas; un currículo que no solo no toma en cuenta la diversidad cultural de los pueblos y nacionalidades, sino que establece jerarquías entre los conocimientos de la sociedad occidental y los “saberes” de los pueblos y nacionalidades. La aspiración por recuperar el espacio perdido frente a la letra en la educación formal parece haber obrado así en contra de la misma aspiración de autonomía político-educativa con que nació la EIB.

En esta coyuntura, la pregunta central es qué podemos hacer para dar un giro a esta situación ¿Tiene la EIB una posibilidad real de contribuir a la construcción del estado plurinacional e intercultural? La respuesta es, a nuestro juicio, positiva. El maestro no sólo puede ser un agente de desplazamiento lingüístico en las esferas de la escuela y la comunidad: al ser un líder lingüístico en el contexto de la educación escolarizada, el maestro puede jugar también un papel decisivo en revertir el proceso aparentemente inminente de hispanización con la condición de que sea él mismo un agente de revitalización de la lengua indígena. ¿Cómo puede llegar a cumplir este papel? Se requiere, en primer lugar, un compromiso pedagógico y sobre todo político con toda la comunidad educativa a la que pertenece, de suerte que pueda superar el monolingüismo atávico de la sociedad mestiza de la que proviene y genere una actitud radicalmente intercultural que tienda puentes mediante el cultivo de una comunicación en la propia lengua de sus discentes. En segundo lugar, se requiere el trabajo conjunto de todos los agentes educativos locales —profesores bilingües, de



haberlos, padres y madres de familia, y en general toda la comunidad educativa— para integrar al docente en la trama de la vida familiar y comunitaria, donde este podrá aprender la lengua en su entorno cultural propio, a través de la convivencia y de la acción conjunta con los hablantes. Solo de esta manera se podrá conseguir un triple objetivo: que el docente aprenda la lengua indígena, no importa el nivel de dominio que alcance; que el discente la utilice activamente en la escuela para construir conocimiento; y finalmente, que la comunidad la conserve y empiece a pensar que aprenderla también es deber del resto de la sociedad, que el bilingüismo no solo es asunto del indígena, sino uno de los pilares sobre los que descansa el estado plurinacional que queremos construir en el siglo XXI.

Referencias bibliográficas

- Aguavil Arévalo, J. M., y Andino Jaramillo, R. A. (2019). Necesidades formativas de docentes de Educación Intercultural Tsáchila. *Alteridad*, 14(1), 74-83.
- Álvarez, J. (1993). El rol de la escuela en la comunidad indígena. En W. Küper (Ed.), *Pedagogía intercultural bilingüe. Fundamentos de la educación bilingüe* (pp. 139-152). Editorial Abya Yala.
- Borsotti, C. (1984). *Sociedad Rural, Educación y Escuela en América Latina*. Kapelusz.
- Butragueño, P. M. (Ed.) (2006). *Líderes lingüísticos: estudios de variación y cambio*. El Colegio de México.
- Buttner, T. (1993). *El uso del kichwa y el castellano en la Sierra ecuatoriana*. Ediciones Abya Yala.
- Colom, A. J. (2005). Continuidad y complementariedad entre la educación formal y no formal. *Revista de Educación*, 338, 9-22.
- Corbetta, S., Bonetti, C., Bustamente, F., y Vergara Parra, A. (2018). *Educación intercultural bilingüe y enfoque de interculturalidad en los sistemas educativos latinoamericanos. Avances y desafíos*. Naciones Unidas.
- De Tezanos, A., Romero, E., y Muñoz, G. (1983). *Escuela y comunidad: un problema de sentido*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Gobierno Autónomo Descentralizado del Cantón Otavalo. (2015). *Actualización del Plan de Desarrollo y Ordenamiento Territorial del Cantón Otavalo—Provincia de Imbabura*. GADMO.
- Gómez Rendón, J. (2012). *Registro del Patrimonio Cultural Inmaterial del Cantón Cotacachi. Informe de Consultoría*. Instituto Nacional de Patrimonio Cultural.

- Gómez Rendón, J. (2017). Aproximaciones semióticas a la interculturalidad. En J. Gómez Rendón (Ed.), *Repensar la interculturalidad* (pp. 109-157). UArtes Ediciones.
- Gómez Rendón, J. (2018). La lengua en el cruce de caminos: patrimonio, política y territorio. En J. A. López y G. López Moreno (Eds.), *Seminario Internacional de Patrimonio Cultural: avances y desafíos* (pp. 76-84). Ministerio de Cultura y Patrimonio.
- Gómez Rendón, J. (2019). Interculturalidad. Itinerario de un concepto. *Letras del Ecuador*, 210, 56-62.
- Instituto Nacional de Estadística y Censos. (s. f.). Base de datos: Censo de población y vivienda. Recuperado de <https://www.ecuadorencifras.gob.ec/base-de-datos-censo-de-poblacion-y-vivienda/>
- Krainer, A. (1996). *Educación bilingüe intercultural en el Ecuador*. Quito: Ediciones AbyaYala. 126 p.
- Ministerio Coordinador de Desarrollo Social. (s. f.). Sistema Integrado de Conocimiento y Estadística Social del Ecuador (SiCES). Recuperado de <http://www.conocimientosocial.gob.ec>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2013). *MOSEIB: Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe*. Ministerio de Educación del Ecuador.
- Moreno Fernández, F. (1998). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Editorial Ariel S. A.
- Moseley, C. (2010). *Atlas of the World's Languages in Danger*. UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2017a). *Inequidad en los logros de aprendizaje entre estudiantes indígenas en América Latina: ¿Qué nos dice TERCE?* UNESCO Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Recuperado de informe publicado en 2017
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2017b). *Conocimiento indígena y políticas educativas en América Latina: Análisis exploratorio de cómo las cosmovisiones y conceptos culturales indígenas de conocimiento inciden, y pueden incidir, en la política educativa en la región*. UNESCO Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. (Informe no numerado, s. p.).
- Páez, R. M. (2015). Familia y escuela: una alianza necesaria en la gestión escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 67, 159-180.
- Rivas, S. (2007). La participación de las familias en la escuela. *Revista Española de Pedagogía*, 65(238), 559-574.



- Rodríguez Caguana, A. (2017). *El largo camino del Taki Unkuy. Los derechos lingüísticos y culturales de los pueblos indígenas del Ecuador*. Huaponi Ediciones.
- Sánchez-Parga, J. (1988). *Aprendizaje, conocimiento y comunicación en la comunidad andina*. CAAP.
- Trilla, J. (1996). *La educación fuera de la escuela*. Ariel.
- Trilla, J., Gros, B., y López-Palma, F. (2003). *La educación fuera de la escuela: ámbitos no formales y educación social*. Ariel.
- Vernimmen Aguirre, G. (2019). Educación Intercultural Bilingüe en Ecuador: Una revisión conceptual. *Alteridad*, 14(2), 162-171. <https://doi.org/10.17163/alt.v14n2.2019.01>
- Vila, I. (2014). Familia y escuela: dos contextos educativos y un solo niño. En I. Vila (Ed.), *La participación de los padres y madres en la escuela* (pp. 27-37). Grao Editorial.
- Villarroel, G., y Sánchez, X. (2002). Relación familia y escuela: un estudio comparativo en la ruralidad. *Estudios Pedagógicos*, 28, 123-141.