



La runagogía orientada desde los propios principios

Autores: José Antonio Duchi Zaruma
Unidad Educativa Sisid, **UEIB-S**
tduchiz@gmail.com
Cuenca, Ecuador
<https://orcid.org/0000-0001-6785-0542>

Segundo Melchor Duchi Zaruma
Centro de Investigación de la Cultura Cañari, **CICC**
sduchi@gmail.com
Loja, Ecuador
<https://orcid.org/0000-0001-8995-5505>

Néstor Caral Ramos
Hatun Yachay Wasi
irparuguay@gmail.com
Quito, Ecuador
<https://orcid.org/0000-0001-6161-7942>

Resumen

La investigación tuvo como objetivo identificar y caracterizar los principios de la runagogía, modelo educativo de los pueblos indígenas. Para esto, se utilizó una metodología de tipo cualitativo, se desarrolló una investigación de tipo documental que abordó la interculturalidad, la educación intercultural bilingüe (EIB) y la runagogía como noción que permite comprender el modelo educativo particular de los pueblos kichwa; de igual manera se realizó una entrevista en profundidad a tres docentes de nacionalidad kichwa de la provincia de Cañar, quienes ejercen y tienen experiencia en el marco de la EIB. Como resultados, se obtuvieron los principios que rigen el modelo educativo kichwa y la relevancia de sus componentes y estrategias, los que están imbricados directamente con su cosmovisión y su modo de vida.

Palabras clave: educación indígena; educación intercultural bilingüe; interculturalidad; runagogía.

Código de clasificación internacional: 5803.99 - Otras (Runagogía).

Cómo citar este artículo:

Duchi, J., Duchi, S., & Caral, N. (2022). **La runagogía orientada desde los propios principios.** *Revista Cientific*, 7(24), 96-118, e-ISSN: 2542-2987. Recuperado de: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2022.7.24.5.96-118>

Fecha de Recepción:
21-06-2021

Fecha de Aceptación:
15-02-2022

Fecha de Publicación:
05-05-2022



Runagogy oriented from the principles themselves

Abstract

The research aimed to identify and characterize the principles of runagogy, an educational model of indigenous peoples. For this purpose, a qualitative methodology was used, conducting a documentary research that addressed interculturality, bilingual intercultural education (BIE), and runagogy as a notion that allows for understanding the particular educational model of the Kichwa people. Additionally, an in-depth interview was conducted with three Kichwa teachers from the province of Cañar who practice and have experience in the BIE framework. As a result, the principles that govern the Kichwa educational model and the relevance of its components and strategies were obtained, which are directly intertwined with their worldview and way of life.

Keywords: indigenous education; bilingual intercultural education; interculturality; runagogy.

International classification code: 5803.99 - Other (Runagogy).

How to cite this article:

Duchi, J., Duchi, S., & Caral, N. (2022). **Runagogy oriented from the principles themselves.** *Revista Científica*, 7(24), 96-118, e-ISSN: 2542-2987. Recovered from: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2022.7.24.5.96-118>

Date Received:
21-06-2021

Date Acceptance:
15-02-2022

Date Publication:
05-05-2022



1. Introducción

En un país multicultural como Ecuador, la educación no puede concebirse como un proceso unívoco ni estandarizado. Según Haboud (2010): solo el número de lenguas existente entre los diversos pueblos que lo componen justifica plenamente la necesidad de un modelo educacional que atienda a estas diferencias, tal como lo recoge la propia Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI, 2011): y el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB). Para Grzech (2017): la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) tiene como fundamento esta diversidad cultural y el respeto por ella, y aunque se reconoce su importancia, aún hoy siguen estando supeditadas otras lenguas a la lengua castellana oficial.

En la construcción teórica que se ha realizado desde distintas áreas de las ciencias sociales, incluyendo la pedagogía, se han levantado una serie de nociones que buscan comprender, sistematizar y promover modelos educativos que nazcan desde y se ajusten a las distintas realidades culturales del Ecuador. Uno de estos es la runagogía, concepto propuesto a fines de la década de los 80 por Rivera (1987a): que constituye el objeto de estudio de la presente investigación. Así, se busca responder qué principios pedagógicos utiliza el runa para enseñar, la runagogía. Para ello, se ha optado por desarrollar una investigación de carácter cualitativo, basada en la entrevista a docentes de la provincia de Cañar de nacionalidad kichwa que se encuentren ejerciendo en el marco de la EIB. La finalidad u objeto de la presente investigación es identificar y caracterizar los principios de la runagogía como modelo educativo de los pueblos indígenas.

2. Análisis e interpretación

2.1. Interculturalidad

Ecuador es un país fuertemente marcado por la diversidad tanto ecosistémica como cultural. Así, existe el reconocimiento oficial de ser un país



intercultural y plurinacional, tal como se expresa en la Constitución y en las normativas derivadas (Higuera y Castillo, 2015a). El entender desde una lógica occidental el cómo se relacionan las diferentes culturas con la “oficial” no deja de concebir que estas están supeditadas en términos culturales (Walsh, 2009a); (Barabas, 2018); (Guerrero, 2010). A comienzos del siglo XX, la noción de interculturalidad nace en junto con el auge de la antropología (Higuera y Castillo, 2015b).

Esta discusión conceptual continúa hasta hoy, y difícilmente puede considerarse que la interculturalidad es un concepto acabado (Cahuasquí, 2017a). A diferencia de los conceptos mencionados, la interculturalidad se plantea desde el reconocimiento de los conflictos históricos que constituyen la realidad indígena (Rossmann, 2019a). Estos fenómenos son estructurales, y requieren ser analizados desde allí para reflejar adecuadamente la situación en la que se encuentra el mundo indígena hoy (Walsh, 2009b). Como Bombín (2016): sugiere, solo la interculturalidad en atención a estos elementos puede permitir un diálogo reflexivo en torno a la aceptación, respeto y justicia.

Por tanto, la interculturalidad como marco teórico de análisis de las condiciones sociales de los distintos pueblos que coexisten en el Ecuador tiene como principal objetivo sacar a la luz la problemática indígena (Rossmann, 2019b).

2.2. La educación intercultural bilingüe (EIB)

Dentro de este marco de interculturalidad y de reivindicación indígena, la educación ha sido uno de los ejes para el pensamiento y políticas de integración. A nivel latinoamericano y en particular en Ecuador, varios modelos educativos y pedagógicos fueron pensados para la población indígena, y más o menos ajustados. Durante la década de los 40 del siglo pasado, en Ecuador destacaron las escuelas de Cayambe producto de la lucha de activistas como Dolores Cacuango (Julca, 2000a). La primera mención que se hizo

oficialmente sobre la interculturalidad en el país es de 1983, en la reforma educativa que consideró como fundamental utilizar el propio kichwa y, a su vez, el castellano. Desde la perspectiva de Walsh (2009c): estos primeros intentos de interculturalidad institucional, tuvieron como dificultad la unidireccionalidad de las políticas.

Así, en su revisión, pueden observarse tres etapas marcadas sobre cómo se ha conceptualizado la educación intercultural en Ecuador: una primera etapa enfocada en los aspectos de la lengua; una segunda etapa que añadió aspectos culturales y los consideró como determinantes de la lengua; y, el enfoque actual que corresponde propiamente al de la EIB (Julca, 2000b).

En el marco, la Constitución de 2008 integró la EIB como parte de los elementos constituyentes del modelo educativo nacional. Desde allí derivaron las Direcciones Provinciales de Educación Intercultural Bilingüe. El sistema educativo de la EIB tiene la estructura como se presenta en la figura 1.

Figura 1. Estructura del sistema educativo intercultural bilingüe.



Fuente: SESEIB (2019).

Nota: El sistema se estructura en 75 unidades que se abordan en educación básica, que va desde el nivel inicial a décimo grado.

Este modelo ha significado un avance importante en lo que refiere a interculturalidad y educación; no obstante, está aún lejos de resolver las cuestiones que aquejan a los pueblos indígenas en su relación con la cultura occidental, y en términos pedagógicos también presenta aún dificultades. Sin

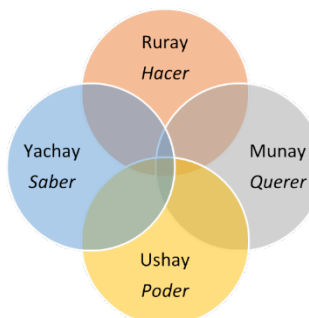
embargo, se plantea que la EIB aún está lejos de ser una herramienta de cambio o desarrollo para el mundo indígena.

2.3. Runagogía

En el contexto que demarca la interculturalidad y la decolonialidad, la educación requiere ser entendida desde una perspectiva verdaderamente emancipadora. La runagogía se entiende desde esta perspectiva, y considera un quehacer pedagógico en el contexto indígena kichwa. Así, como Sarango (2014a): plantea, la runagogía es una manera de hacer educación en el contexto específico de lo indígena, en particular de las comunidades kichwa. Desde la perspectiva de Rivera (1987b): la runagogía permite trasladar el foco de la occidentalidad del sujeto de la educación en la pedagogía hacia el runa.

La runagogía del ayllu, como la define Paniagua (2010a): es la educación bajo la que se forman los seres sociales que pertenecen al ayllu. Por tanto, los principios de la runagogía son los expuestos en la figura 2.

Figura 2. Principios de la runagogía.



Fuente: Los Autores (2022); Paniagua (2010).

2.4. Yachay

El término Yachay se compone de dos elementos: Yacha, la raíz del verbo saber, y el morfema derivador nominal, dando como significado en la traducción al español como: conocimiento, ciencia y sabiduría. Tiene relación



con el conocimiento profundo que brota del equilibrio humano entre el corazón y la razón, esta construcción sabia de vida está en relación íntima con el ayllu y la comunidad (Paniagua, 2010b).

2.5. Ushay

La palabra Ushay se compone de dos términos: Usha, la raíz del verbo poder, y, morfema derivador nominal a partir de la raíz verbal, dando como significado los términos, poder, valor, energía, luz en constante creación y potencia. Se concibe como una fuerza energética y espiritual que hace posible que la persona pueda aprender diferentes lenguas. Representa la capacidad de obrar que poseen los seres humanos como un aporte a la comunidad. (Paniagua, 2010c).

2.6. Munay

El término Munay se encuentra conformada por Muna, raíz del verbo desear, así como por y, morfema derivador nominal a partir de la raíz verbal, significa querer, desear, sentirse proyectado en la totalidad. Se lo entiende como el deseo que nace del sentipensar, es decir, del equilibrio entre el corazón y la razón. En el contexto educativa es importante ya que es a través del lenguaje que se logra transmitir y expresar la cultura, siendo el medio que hace posible su supervivencia para que las nuevas generaciones la conozcan, la pongan en práctica y la hagan parte de su identidad (Paniagua, 2010d).

2.7. Ruray

La palabra Ruray, se compone de Rura, raíz del verbo hacer, y, morfema derivador nominal a partir de la raíz verbal. Hace referencia a hacer, organizar, la crianza de la vida. En este principio se utiliza como premisa la idea de aprender hablando, una consigna pedagógica que en Kichwa se expresa de la siguiente manera: shimika rimashpa, makika rurashpa.



Por lo tanto, el éxito del aprendizaje de la lengua está en la práctica. Se debe tomar en cuenta que la educación está basada en signos, símbolos y códigos culturales (Paniagua, 2010e). Desde la cosmovisión kichwa, la educación no está meramente centrada en dos roles estáticos; por el contrario, hay cuestiones que son particulares e interesantes que revisten una necesidad de análisis en sí mismas: el runa es el hombre, la mujer, los adultos; no obstante, también pueden ser los niños (Cussiánovich, 2007). Es así como la runagogía puede constituir por sí misma el cúmulo de desarrollo teórico en torno a la educación que se da dentro de las comunidades kichwa (Sarango, 2014b); (Auquilla, 2009); (Vernimmen, 2014).

3. Metodología

El presente estudio se basa en el uso de una metodología de tipo cualitativo, el cual explicado por Guerrero (2016): tiene como propósito principal la cualificación y descripción de un hecho o problema de investigación concreto. Toma en cuenta los elementos que llaman la atención del investigador enfocándose en las características o elementos fundamentales de la realidad sobre la cual se indaga.

En este contexto, utilizar la metodología de tipo cualitativo fue importante para comprender de qué manera se desarrolla enseñanza kichwa en la actualidad tomando como referencia el contexto de la EIB y cómo se puede entender desde la runagogía como una noción vigente dentro de los procesos de enseñanza aprendizaje. Los métodos fueron el análisis documental y la entrevista en profundidad.

Como instrumento de recolección de datos se utilizó la entrevista, la cual que se encuentra dirigida a personas especializadas que pueden aportar una visión más amplia de la problemática de investigación, se realiza a manera de conversación y es uno de los elementos más empleados en el desarrollo de estudios de carácter cualitativo (Díaz-Bravo, Torruco-García, Martínez-



Hernández y Varela-Ruiz, 2013b). A fin de tener un conocimiento más profundo sobre la problemática, esta fue aplicada a docentes de la provincia de Cañar de nacionalidad kichwa que se encuentren ejerciendo en el marco de la EIB.

Las preguntas realizadas abordaron de manera abierta los tópicos; I). relación entre EIB y runagogía; II). rol en el modelo educativo kichwa; y III). recursos didácticos. Durante las entrevistas emergieron otros temas que resultaron interesantes; IV). la educación en valores; V). los estímulos y correctivos; y VI). tabúes en la formación.

4. Resultados

Se realizaron entrevistas a tres docentes de nacionalidad kichwa de la provincia de Cañar, y cuyo ejercicio docente se desarrolla en el marco de la EIB en sus comunidades. A partir de los resultados obtenidos en ellas y del análisis documental, se obtuvo la siguiente caracterización de la runagogía como marco educativo de los pueblos kichwa.

4.1. EIB y runagogía

Los pilares sobre los cuales se fundamenta la runagogía son: yachay, ushay, ruray y munay, estos representan la correlación comunitaria, cooperativa colaborativa y el respeto a la naturaleza. Para el kichwa todo lo existente en el mundo es creado por Pachakamak-pachamama (Dios). Esa creación se explica a través de mitos cosmogónicos y etiológicos que sirven para explicar la razón de ser de las cosas. Desde el pensamiento kichwa, el runa viene desde el rayo primigenio que descendió desde el Pachakamak (espacio celestial) a la pachamama, propiciando la vida en la tierra allpamama, de allí surgimos los runa kichwa.

En el contexto de la EIB, los niños y niñas que ingresan provienen de distintas comunidades, e incluso de distintas nacionalidades. Así, en los



pueblos kichwa, la EIB se da en el marco de toda la vida y en la interacción con otras comunidades, atendiendo a su carácter cultural particular. Los educadores son personas que, idealmente, pertenecen a la nacionalidad kichwa, o bien son hablantes de ella para desarrollar el proceso de manera adecuada.

4.2. Componentes y roles en la runagogía: desde la vida, en la vida y para la vida

La runagogía tiene por objetivo garantizar la vida plena, el buen vivir. Los entrevistados plantean que, ésta siempre se realiza desde la perspectiva del sujeto en relación con el o los otros, de modo que su propio proceso se compone de las formaciones sociales que trascienden al sujeto. La runagogía se despliega a lo largo de las etapas de la incorporación del llullu wawa, wawa, wamra, mutsu, kuytsa runa, yuyak. Estas se desarrollan a nivel familiar y comunitario; son transmitidas por los padres a través del ejemplo, mediante la oralidad.

4.3. Yuyakkuna (abuelo/abuela)

Los abuelos cumplen un rol educador fundamental, pues son quienes resguardan y poseen la sabiduría que se acumula en su vida y la de otros. Son líderes, y deben ayudar a la juventud en su formación, en todas las etapas. Son respetados y son considerados como un modelo familiar.

4.4. Runa (papá/mamá)

Son los responsables directos de la educación de los hijos, y tienen el deber de formar en valores y transmitir el saber necesario para la vida inmediata y trascendental. La mamá y la abuela se encargan de la educación de las niñas y señoritas. Padres, abuelos y hermanos mayores tienen el deber de educar a los niños. Los padres, por tanto, tienen que ser una pareja sólida,



lo que, según comenta uno de los entrevistados, se logra no solo con la buena relación entre ellos, sino que es también importante la alianza entre familias, puesto que son un soporte que asegurará la mantención material y psicosocial de los miembros de la familia. En este sentido, el Docente 1: plantea que la educación es un trabajo de toda la vida. Y claro que los papás son responsables de sus hijos, pero de la familia completa son todos, y de allí la comunidad. Por eso, decimos que la educación es para la vida y durante toda la vida.

4.5. Ayllu (familia ampliada)

Como se mencionó, la familia amplia tiene un rol importante en la educación de sus miembros a nivel general, cuestión que es destacada por los tres entrevistados. Su rol es estar permanentemente preocupados por el desarrollo de niños y niñas, cuidando de su salud, de sus necesidades materiales y de su crecimiento.

4.6. El niño en la familia

Respecto de los niños y niñas en la cultura kichwa, los entrevistados mencionan que estos están insertos en el trabajo a lo largo de toda su vida. Acompañan a sus padres y familiares a realizar el pastoreo, el cultivo de la tierra, el cuidado del hogar y de hermanos menores, etcétera. El niño al relacionarse con diferentes elementos de la naturaleza siente nuevas sensaciones y vibraciones que forman su carácter, su vida.

De la misma manera de su contacto con las personas aprende lo bueno, lo malo, la alegría, la tristeza, el amor, el odio, la pasión, el placer, el desencanto, la desilusión, la frustración. En el hogar, los niños realizan diferentes tareas domésticas con la guía de sus padres.



4.7. El niño en la comunidad

Otro aspecto importante que emerge en las conversaciones con los entrevistados es la inserción de los niños en la comunidad. Esto se realiza gracias a la madre, quien es el primer contacto y la mediadora en este proceso. Los líderes de la comunidad, por tanto, cumplen un rol fundamental también en la educación de los niños; el disponer de espacios de interrelación, lúdicos, festivos, mingas, proyectos, asambleas, entre otras, hace posible que los niños vivencien la vida comunitaria desde pequeños.

4.8. La educación en valores

La práctica de valores en el mundo kichwa es muy importante porque se busca analizar y reflexionar el comportamiento propio y el de los demás, para proyectarse en busca de un mundo mejor dentro de la convivencia social, familiar y comunitaria, para el Docente 2: se busca que los valores se conserven para garantizar un buen vivir, considerando el mundo total en el que estamos, en general todas las culturas. De esta manera, el pueblo kichwa consigue mantener una relación de respeto, integración y reciprocidad que forma parte del espíritu y la vida en relación coordinada con la naturaleza.

4.9. Recursos didácticos para la enseñanza-aprendizaje

Respecto a las estrategias de aprendizaje y a los recursos que se utilizan para este, los entrevistados plantean que es la totalidad del espacio circundante el que constituye herramientas para la educación. Los seres vivos, la tierra y el trabajo en ella permite que los niños aprendan de la propia experiencia en interacción directa con el medio. Así, la naturaleza por sí misma constituye un laboratorio natural de aprendizaje.

4.10. Instituciones sociales de trabajo

A través de la minka, rantimpa, makimañachi, melka, los padres les



enseñan a los hijos el trabajo y la vida comunitarios. Las actividades que desarrollan dependen del género y de la edad del sujeto.

4.11. Mitología como recurso educativo

La mitología, según comentan los entrevistados, es utilizada como transmisor de conducta y comportamientos. Se enseña la obediencia, la autoestima y la convivencia familiar. Así, los individuos aprenden a desenvolverse en los distintos ámbitos de la vida: social, económico, cultural, religioso, etc.

4.12. Historia

La historia cumple un rol como recurso de aprendizaje y, a su vez, como contenido en sí mismo. Esta se transmite mediante el análisis y la reflexión sobre el propio sistema de vida, parentescos, manejo de conflictos, alianzas, estrategias y geopolítica. De acuerdo con el Docente 3: la historia nos ubicamos en el tiempo y en el espacio y enseñamos qué hacer, cómo hacerlo y qué potencialidades tenemos como pueblo.

4.13. Arte

El arte permite significar las acciones de la vida. A través de la música, la danza y la literatura se produce poesía y se transmite la cosmovisión propia; y a su vez pone en contacto con las distintas culturas. Para la práctica de la danza se integran varios instrumentos, así como sonidos y movimientos propios que dan significación a la acción.

4.14. Lugares y espacios de aprendizaje

La educación de los pueblos kichwa, como se ha mencionado, tiene un carácter vivencial y se da a lo largo de la vida completa de los sujetos. Por tanto, los espacios en los que se produce la enseñanza aprendizaje son



variados y en ningún caso se remiten solamente al aula. Esto permite que los aprendizajes sean fuertemente significativos.

4.15. La casa

La casa es el espacio nuclear de la familia kichwa, y en donde se producen grandes cantidades de aprendizajes. En ella hay un espacio para el desarrollo de tareas en función del género y de relaciones de poder en ella, y constituye el escenario de la educación inicial. Es preciso mencionar que estas distinciones de género no implican necesariamente la supresión de la actividad y/o participación de los y las niñas; por el contrario, existe en todo momento una activa participación.

4.16. La chakra

La agricultura es una actividad fundamental para el pueblo kichwa, y, por tanto, constituye un espacio fundamental para el proceso de enseñanza aprendizaje. En ella no solo aprenden lo necesario para vivir, sino que aprenden a relacionarse de forma diversa y en armonía con la diversidad de las manifestaciones de vida. Como tal, la chakra es un importante recurso didáctico, pues es en sí mismo un espacio de vida, de adaptación, de saberes acumulados y de desarrollo de valores y seguridad.

En este sentido, el Docente 4: plantea que, a diferencia del salón de clases normal, la chakra es un espacio que educa en libertad, en ella se aprende la vida misma. Así, esta puede ser utilizada para distintos aprendizajes, no solo para su cuidado como trabajo, sino en todas las áreas del conocimiento. Los docentes plantean que la chakra es un espacio en el que es posible dialogar con niños y niñas y ayudarlos a plantearse hipótesis, a generar preguntas y a buscar las respuestas en ella.



4.17. El río

Otro de los entornos mencionados son los ríos, que constituyen un espacio de aprendizaje tanto para los varones como para las niñas ya que en la pesca participan todos: niños, niñas y adultos; es decir, es una actividad compartida entre todos y también se considera como un espacio de rito.

4.18. Naturaleza en general

En ellas aprenden todo lo concerniente a la clasificación de las plantas medicinales, ornamentales, maderables, etc.; el cambio de las estaciones, la variedad de animales y aves, la clasificación ictiológica; en fin, el hombre kichwa considera a la madre naturaleza como la mejor aliada para poder desarrollar todos los contenidos programáticos que se desarrollarán a lo largo del proceso de aprendizaje.

4.19. Estímulos y correctivos en la educación kichwa

4.19.1. Estímulos

Los pueblos kichwa no tienen estímulos directos como componentes parte de la educación. Cuando los niños realizan adecuadamente sus tareas y aprenden, la recompensa es el cariño, el buen trato y la aceptación directa de toda la comunidad. Esto no se realiza directamente como una recompensa por el comportamiento adecuado o por el aprendizaje efectivo; constituye más bien un modo de relacionamiento general.

4.19.2. El castigo como terapia

El castigo no es un objetivo como tal, sino que es un elemento correctivo para adecuar las actitudes de los niños a los principios de la vida en común. Dependiendo de las edades, los niños son sometidos a ciertas medidas correctivas, y se relacionan directamente con la preservación de la cultura.



4.19.3. Los tabúes en la formación

Un último tema interesante emergido de las conversaciones con los docentes fueron algunos tabúes que estaban o están aún hoy presentes en la formación de los niños. El comer determinados alimentos o evitarlo para no incurrir en ciertas conductas es una cuestión habitual de los pueblos kichwa. Por ejemplo, no comer testículos de animales permite evitar el deseo sexual temprano; o bien ciertos alimentos prohibidos por género, para evitar más adelante las conductas como a holgazanería o la delicadeza para el trabajo.

5. Discusión

Como se observa, la runagogía es un modelo educativo que forma parte inherente de la propia cultura kichwa (Sarango, 2014c); (Mashinkiash, 2012); Rivera (1987c). Los modos de vida y la cosmovisión integran la función educativa de niños y niñas a lo largo de toda la vida, y es la manera en que la propia cultura se reproduce, se vigoriza y se adapta. Es en este contexto en que la EIB opera, y es por tanto una tarea de una complejidad mayor el buscar el desarrollo de los objetivos planteados en el currículo nacional y, a su vez, integrarse armónicamente con la educación que se da a los niños a lo largo de toda su vida, la que está imbricada con la propia vida comunitaria.

El sistema educativo intercultural tiene como propósito la aplicación de una propuesta educativa diferente, en la cual el principio fundamental es la adquisición de saberes significativos en un contexto de interacción cultural que tome en cuenta los conocimientos, tradiciones y formas de vida de los diferentes pueblos y nacionalidades indígenas (SESEIB, 2019). De esta manera se logra conformar un sistema educativo que respete la cosmovisión de cada una de las comunidades a las cuales pertenecen los estudiantes. Por lo tanto, hablar de educación intercultural implica comprender los principios de la runagogía para integrarlos en los procesos de enseñanza aprendizaje.

Sin embargo, como se mencionó, la interculturalidad es aún una noción



problemática (Rossmann, 2019c); (Walsh, 2009d); (Cahuasquí, 2017b). Los pueblos indígenas deben coexistir con modos de vida que no son los propios y que entran en constante contradicción, y, lamentablemente, por razones históricas en esta relación terminan siendo supeditados y oprimidos por una cultura oficial que tiende a homogenizar sociedades dentro de su modelo nacional de desarrollo.

La educación no escapa a este conflicto; por el contrario, es un ámbito en el que este se expresa con mayor fuerza: la pérdida de las costumbres, lengua, tradiciones, etcétera, es un proceso que se produce en muchas comunidades con mayor o menor rapidez, y muchas veces las comunidades pierden el control de sus propios modos de vida. Los entrevistados son conscientes de estas dificultades y plantean que es una lucha constante integrar la EIB a los procesos de vida propios de las comunidades.

6. Conclusiones

A partir del estudio documental y de las entrevistas realizadas, es posible concluir que los principios de la runagogía son constituyentes de la cultura y cosmovisión de los pueblos kichwa. En este sentido, modelos educativos alternos son un elemento problemático que aún reflejan las inequidades y opresiones históricas a las que fueron sometidos los indígenas.

La educación para el kichwa es una dimensión que forma parte trascendental de la vida, porque es la manera en la que transmiten y reproducen su cultura, pero, además, constituye la forma misma de vida. Los niños y niñas son educados a lo largo de toda su vida, y aun cuando son adultos toman a la comunidad como un referente que los guía y los apoya. En este sentido, la experiencia vital es la educación en sí misma, y es el modo de vivir en el presente y en el futuro.

Por tanto, es fundamental que la EIB considere estas particularidades para ser un elemento que efectivamente se ponga al servicio de la educación



indígena; trasladar verdaderamente la interculturalidad al ámbito de la educación para no reducir las distintas manifestaciones culturales y subsumirlas dentro de una oficial homogenizadora.

7. Referencias

- Aquilla, N. (2009). **Factores principales que inciden en la calidad de los aprendizajes de los y las adolescentes de primero, segundo y tercer años de bachillerato general en ciencias, del colegio nocturno Pío Jaramillo Alvarado de la ciudad de Loja, año lectivo 2008 - 2009. propuesta alternativa.** Tesis. Ecuador: Universidad Nacional de Loja.
- Barabas, A. (2018). **Multiculturalismo e identidad en América Latina.** México: Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- Bombín, S. (2016). **Escalera del proceso cultural: del multiculturalismo a la interculturalidad.** Valladolid, España: Universidad de Valladolid.
- Cahuasquí, S. (2017a,b). **Del Estado pluricultural y multiétnico (1998) al Estado plurinacional e intercultural (2008): "Comunidades (no) imaginadas", etnicidad y poder.** Quito, Ecuador: Universidad Politécnica Salesiana.
- Cussiánovich, A. (2007). **Aprender la condición humana. Ensayo sobre la pedagogía de la ternura.** ISBN: 978-9972-9291-5-1. Perú: Instituto de Formación de Educadores de Jóvenes, Adolescentes y Niños Trabajadores de América Latina - IFEJANT.
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., & Varela-Ruiz, M. (2013a,b). **La entrevista, recurso flexible y dinámico.** *Investigación*, 2(7), 162-167, e-ISSN: 2007-865X. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349733228009>
- Grzech, K. (2017). **¿Es necesario elegir entre la estandarización de las lenguas minoritarias y la vitalidad de sus variedades? Estudio de**



caso del kichwa de Alto Napo. *Onomázein*, (número especial), 16-34, e-ISSN: 0717-1285. Recuperado de:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134553393002>

Guerrero, M. (2016). **La investigación cualitativa.** *Innova Research Journal*, 1(2), 1-9, e-ISSN: 2477-9024. Recuperado de:

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5920538>

Guerrero, P. (2010). **Corazonar, una antropología comprometida con la vida.** Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala.

Haboud, M. (2010). **Pueblos y Lenguas Indígenas de la Amazonía Ecuatoriana.** En UNICEF/PROEIB, Atlas sociolingüístico de pueblos y lenguas indígenas de América Latina. Quito, Ecuador: Imprenta Mariscal.

Higuera, É., & Castillo, N. (2015a,b). **La interculturalidad como desafío para la educación ecuatoriana.** *Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*, (18), 147-162, e-ISSN: 1390-3861. Recuperado de:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=441846095009>

Julca, F. (2000a,b). **Uso de las lenguas quechua y castellano en la escuela urbana: un estudio de caso.** Cochabamba, Bolivia: Universidad Mayor de San Simón.

LOEI (2011). **Ley Orgánica de Educación Intercultural.** Quito, Ecuador: Registro Oficial.

Mashinkash, J. (2012). **Etnoeducación shuar y modelo de educación intercultural bilingüe en la nacionalidad shuar.** Cuenca, Ecuador: Universidad de Cuenca.

Paniagua, T. (2010a,b,c,d,e). **La relación ayllu-escuela desde la reciprocidad y redistribución ancestral.** Bolivia: Universidad Mayor, Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca.

Rivera, J. (1987a,b,c). **"Runagogía": reflexiones para la creación de una pedagogía popular.** Quito, Ecuador: CEDECO.



- Rossmann, T. (2019a,b,c). **¿Es posible la interculturalidad en contextos multiculturales o sólo es un concepto de moda? ¿Cómo se vive desde la educación superior?.** *Revista Universitaria del Caribe*, 23(2), 7-13, e-ISSN: 2311-734. Recuperado de:
<https://doi.org/10.5377/ruc.v23i2.8923>
- Sarango, L. (2014a,b,c). **El paradigma educativo de Abya Yala.** Continuidad histórica, avances y desafíos. Managua, Nicaragua: URACCAN.
- SESEIB (2019). **Orientaciones pedagógicas para fortalecer la implementación del MOSEIB.** Quito, Ecuador: Secretaría del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe.
- Vernimmen, G. (2014). **La educación intercultural en Guayaquil: una reflexión a partir de dos estudios de caso.** Ecuador: Universidad Andina Simón Bolívar.
- Walsh, C. (2009a,b,c,d). **Interculturalidad crítica y educación intercultural. Interculturalidad y educación intercultural.** La Paz, Bolivia: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.

José Antonio Duchi Zaruma

e-mail: tduchi@gmail.com



Nacido en Cañar, Ecuador, el 26 de julio del año 1970. Runa del pueblo Kañari de la nacionalidad kichwa del Ecuador; con formación docente en Educación primaria Intercultural Bilingüe por el Instituto Quilloac; Licenciado en Ciencias de la Educación en la especialización de Educación Intercultural Bilingüe Mención Lengua y Cultura de la Universidad de Cuenca (U de Cuenca); Maestro en Ciencias Sociales con Mención en Estudios Étnicos en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO); Doctorante de la Universidad de Barcelona (UB), España en Didáctica de las Ciencias, las lenguas y las Artes.

Segundo Melchor Duchi Zarumae-mail: sduchi@gmail.com

Nacido en Cañar, Ecuador, el 30 de diciembre del año 1967. Runa, descendiente del pueblo Kañari, de la nacionalidad kichwa del Ecuador; con formación en educación intercultural bilingüe a nivel de bachillerato, en el Instituto Intercultural Bilingüe Quilloac; Profesor de Segunda Enseñanza en la especialidad de Lengua y Literatura, en la Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL); Licenciado en Ciencias de la Educación en la especialización de Lingüística Andina y Educación Intercultural Bilingüe; Magíster en Educación Intercultural Bilingüe, mención en Gestión y Planificación Universidad Mayor de San Simón (UMSS), Bolivia; Magister en Educación Superior, con mención en Interculturalidad y Gestión.

Néstor Caral Ramose-mail: irparuway@gmail.com

Nacido en Potosí, Bolivia, el 26 de febrero del año 1958. Amawta runa originario; Aymara quechua (Bol.) docente en Pedagogías ancestrales, vinculado a la investigación de la lengua y cultural; Miembro de la Universidad Nacional de Educación (UNAE), Azogues; Red de Epistemología Andina - UCE Universidad Central, Quito, Ecuador; Docente en el área de Investigación del Instituto Tecnológico Superior Jatun Yachay Wasi (JYW); Mi formación académica: Instituto Superior de Bellas Artes (ISBA), Oruro, Bolivia; Instituto Normal Superior “Dr. Manuel Ascencio Villarroel” de Paracaya, Cochabamba, Bolivia; mención interculturalidad y bilingüismo por la Universidad Andina “Simón Bolívar” (UASB), Sucre, Bolivia; mención en Políticas, estrategias y acciones de seguridad y Soberanía alimentaria y nutrición para decisores públicos por la Universidad Andina “Simón Bolívar” (UASB), Sucre, Bolivia; Red de universidades indígenas y comunitarias de Abya-Yala en la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi (UIAW); Red de Universidades de formación de formadores en Educación, México; Especialización en Educación intercultural bilingüe (EIB), Ministerio de Cultura, Quito, Ecuador; formación en gestión cultural, distrito metropolitano de la ciudad de Quito, Ecuador.