

**Educación intercultural
bilingüe, interculturalidad
y plurinacionalidad
en el Ecuador**

Políticas educativas de la Revolución Ciudadana:
teorías y realidades. Escuelas comunitarias
y Unidades del Milenio

Volumen 2

Marta Rodríguez Cruz

Educación intercultural bilingüe, interculturalidad y plurinacionalidad en el Ecuador

Políticas educativas de la Revolución
Ciudadana: teorías y realidades.
Escuelas comunitarias y Unidades del Milenio

Volumen 2



Fortalecimiento del
Sistema de Educación
Intercultural Bilingüe



2018

**EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE, INTERCULTURALIDAD
Y PLURINACIONALIDAD EN EL ECUADOR**

Políticas educativas de la Revolución Ciudadana: teorías y realidades. Escuelas comunitarias y Unidades del Milenio

© *Marta Rodríguez Cruz*

1ra. Edición: Ediciones Abya-Yala
Av. 12 de Octubre N24-22 y Wilson, bloque A
Apartado postal: 17-12-719
Teléfonos: (593 2) 250 6267 / (593 2) 396 2800
e-mail: editorial@abyayala.org
www.abyayala.org
Quito-Ecuador

Fundación Pueblo Indio del Ecuador
Ruiz de Castilla N2692 y Sosaya
Teléfono: (00593 2) 3200968
e-mail: fpie@fundacionpuebloindio.org
www.fundacionpuebloindio.org
Quito-Ecuador

Derechos de autor: 053609
ISBN Obra completa: 978-9942-09-515-2
ISBN Volumen 2: 978-9942-09-517-6
Tiraje: 500 ejemplares
Diseño, diagramación e impresión: Ediciones Abya-Yala
Quito-Ecuador

Impreso en Quito-Ecuador, mayo de 2018

Índice

Siglas.....	9
Prólogo.....	11
Introducción.....	17
Planteamiento del problema y objetivo de la investigación.....	17
Metodología y técnicas.....	23
Contextualización.....	25
Los docentes.....	35
Formación y capacitación.....	35
Situación laboral.....	50
<i>El nombramiento y los salarios.....</i>	50
<i>El despido frente a la demanda de docentes: causas y consecuencias.....</i>	54
<i>Asignación del docente en función de la lengua materna d e los alumnos.....</i>	62
<i>Otros aspectos que influyen en la situación laboral del docente.....</i>	66
Los alumnos.....	73
Acceso a la educación.....	73
Situación familiar y socioeconómica.....	77
Alimentación.....	86
Uniforme escolar.....	90
Procesos de aula.....	94
<i>Lengua de interacción y lengua de lecto-escritura.....</i>	94
<i>Tipos de actividades realizadas.....</i>	98
<i>Otros elementos que influyen en el rendimiento del alumno y en la promoción escolar.....</i>	101
Los padres y madres de familia.....	107
Situación socioeconómica.....	107
Implicación en la educación de los hijos.....	110
Transmisión de la lengua y la cultura.....	115
Demandas educativas.....	120

Los programas de estudio	125
Las mallas curriculares del SNE y del SEIB	125
El MOSEIB y el AMEIBA.....	134
Los materiales	141
Útiles escolares, material deportivo y otros	141
Material de lecto-escritura	143
<i>Libros de texto y cuadernos de trabajo</i>	143
<i>Material complementario</i>	163
Otros elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje	171
El Minuto Cívico	171
Actividades relacionadas con las cosmovisiones indígenas.....	174
Las infraestructuras	179
Distribución y características de los espacios.....	179
Suministros	190
Equipamiento informático	193
Las relaciones de los centros con la DINEIB	199
La articulación entre las Unidades del Milenio y las universidades de excelencia	203
Conclusiones	209
Bibliografía	217

A los miembros de las comunidades indígenas, especialmente a los niños y niñas, verdaderos protagonistas de este trabajo, por su cariño y por sus enseñanzas de lucha, vida y dignidad.

A las directoras de la Fundación Pueblo Indio del Ecuador, Nidia Arrobo y Surimana Montalvo, a la profesora Ileana Almeida de la Universidad Central del Ecuador y al profesor François Houtart (†) del Instituto de Altos Estudios Nacionales, por su apoyo personal y humano, su orientación y su sabiduría, sus enseñanzas y su dedicación a la lucha por la paz y la justicia y contra la desigualdad.

A mis sobrinas, Melissa y Chloe, por darme fuerza para seguir luchando por un mundo en el que las nuevas generaciones vivan con dignidad.

Siglas

AMEIBA: Apliquemos el Modelo de Educación Intercultural Bilingüe en la Amazonía

BGU: Bachillerato General Unificado

CIEI: Centro de Investigación de Educación Indígena

COICA: Coordinadora de Organizaciones Indígenas de la Cuenca Amazónica

COINDIA: Comunidad Indígena para el Desarrollo Integral y Autogestión

CONAIE: Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador

DINAPEN: Dirección Nacional de Policía Especializada para Niños, Niñas y Adolescentes

DINEIB: Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe

EGB: Educación General Básica

EI: Educación Inicial

EIB: Educación Intercultural Bilingüe

EIFC: Educación Infantil Familiar Comunitaria

ENES: Examen Nacional para la Educación Superior

GAD: Gobierno Autónomo Descentralizado

ICCI: Instituto Científico de las Culturas Indígenas

IECE: Instituto Ecuatoriano de Crédito Educativo y Becas

LOEI: Ley Orgánica de Educación Intercultural

MOSEIB: Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe

ONG: Organización no Gubernamental

PAIS: Patria Altiva i Soberana

PEBI: Proyecto de Educación Primaria Bilingüe Intercultural

SEIB: Sistema de Educación Intercultural Bilingüe

SGP-DMQ: Secretaría General de Planificación del Distrito Metropolitano de Quito

SNE: Sistema Nacional de Educación

SUBSEIB: Subsecretaría de Educación Intercultural Bilingüe

TIC: Tecnologías de la Información y la Comunicación

UNAE: Universidad Nacional de Educación

UNE: Unión Nacional de Educadores

UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

UNIARTE: Universidad de las Artes

UASB: Universidad Andina Simón Bolívar

UPS: Universidad Politécnica Salesiana

Prólogo

En la Constitución de 1998, la definición del Estado ecuatoriano como “pluricultural” y “multiétnico” suponía un avance considerable en el reconocimiento de la existencia y aspiraciones de los pueblos indígenas, pero el planteamiento reflejaba una percepción de las relaciones interétnicas en la línea clásica del multiculturalismo de Tylor (1994) o Kymlicka (1995). Por el contrario, la sustitución de estos conceptos en la Constitución de 2008 por los de “intercultural” y “plurinacional”, refleja una significativa transformación política y simbólica en la forma de gestionar y percibir la diversidad cultural. Coherentemente con este cambio, en el preámbulo de la Constitución de 2008 destaca el protagonismo del pensamiento y la cosmovisión indígenas. En él se reconocen “nuestras raíces milenarias, forjadas por mujeres y hombres de distintos pueblos”; se celebra “a la naturaleza, la Pacha Mama, de la que somos parte y que es vital para nuestra existencia”; se señalan “nuestras diversas formas de religiosidad y espiritualidad”; se apela “a la sabiduría de todas las culturas que nos enriquecen como sociedad”; y se proclama ser “herederos de las luchas sociales de liberación frente a todas las formas de dominación y colonialismo”. Sobre estas bases, se afirma la decisión de “construir una nueva forma de convivencia ciudadana, en diversidad y armonía con la naturaleza para alcanzar el buen vivir, el Sumak Kawsay”; una sociedad “que respeta, en todas sus dimensiones, la dignidad de las personas y las colectividades”.

El movimiento indígena de Ecuador, desde sus inicios, se planteó una estrategia que iba más allá de la mera supervivencia, demandando al Estado políticas de reconocimiento que implicaban la creación de espacios de participación en la toma de decisiones como sujetos diferen-

ciados de la sociedad nacional. Para ello, debieron desarrollar un alto grado de organización capaz de enfrentar el racismo secular mediante el recurso de la movilización de las bases en dos frentes concretos: en el interior, generando un interesante e innovador proceso en el que pudieran reconocerse y expresarse las distintas culturas existentes, y en el exterior, manteniendo una actividad constante de reivindicaciones que en ocasiones específicas llegó a colapsar las infraestructuras y las actividades económicas del país, particularmente en la Sierra. Esta doble actividad ha conformado a los pueblos indígenas del Ecuador como actores políticos de primer orden, con un peso determinante en el diseño del modelo de Estado.

En palabras de Luís Macas, uno de los principales dirigentes históricos del movimiento indígena: “La década de 1980 fue la década ganadora”. Es en esta época cuando se creó la CONAIE, el ICCI y la DINEIB. Esta última se constituyó como organismo autónomo e independiente del Ministerio de Educación. Al mismo tiempo, durante esta década se generó un espacio para el debate político y las reivindicaciones indígenas sobre la tierra y el territorio, así como sobre el reconocimiento de las formas jurídicas y las autoridades propias, que supone un decisivo *tour de force* a las autoridades estatales y una sacudida estructural al racismo secular del país (Macas, 2005).

En el contexto ecuatoriano, en la lucha por el derecho a la educación indígena ha jugado un papel estratégicamente decisivo la CONAIE, constituida en el año 1986. Con la colaboración de todas sus organizaciones miembro, la CONAIE desarrolló en 1988 una propuesta educativa para el Gobierno del Ecuador (el Plan Nacional de Educación para la Población Indígena), a partir de la cual se creó ese mismo año la DINEIB. Se trata de una institución a la que se le reconoció en 1992, mediante el artículo 2 de la Ley 150, la descentralización administrativa, técnica y financiera del Estado, con una estructura organizativa y funcional propia y que garantizaría la participación de los pueblos indígenas en todos los niveles e instancias de la administración educativa. Asimismo, se le cedía la potestad para crear y administrar un currículo

propio, programas de formación y capacitación de docentes y la organización de la jurisdicción intercultural bilingüe. Todas las experiencias educativas indígenas del momento pasaban así a situarse bajo la rectoría de la DINEIB, la cual a su vez quedaba administrada por la CONAIE.

La creación de la DINEIB supuso uno de los más grandes logros del movimiento indígena, no solo por el establecimiento de la posibilidad de una enseñanza en kichwa, sino porque se le daba a la dirigencia indígena la oportunidad de que sea ella misma quien administre el sistema y nombre a las autoridades, así como de diseñar su propio currículo y su propia metodología.

El reto al que se enfrentaban las organizaciones indígenas era de una magnitud considerable. Para empezar —y según los testimonios de los informantes que fueron gestores del proceso de implantación de la EIB—, un 80% de la población indígena era analfabeta. Esta situación era consecuencia directa de unas políticas estatales consagradas a segregar a los indígenas de los derechos ciudadanos. Pero incluso aquellos que acudían a las escuelas debían optar por hacer frente a una estrategia de asimilación forzada en la que no solo se desvalorizaban sus creencias y comportamientos, sino que se les despojaba de sus señas de identidad corporal. De este modo, los maestros y maestras estaban autorizados para cortar el cabello de los niños indígenas si es que ellos no accedían voluntariamente a despojarse de este marcador identitario de primer orden. Esta situación de discriminación política y subordinación social fue enfrentada por una serie de líderes indígenas, siendo la pionera Dolores Cacuangó, que creó la primera escuela indígena en 1945. A partir de 1960 las iniciativas se fueron sucediendo en un proceso de estrecha colaboración entre los líderes indígenas y los “compañeros de camino”, mestizos comprometidos con la incorporación de los indígenas a una educación bilingüe e intercultural que culminó con la creación de la DINEIB.

El libro que el lector tiene en sus manos es el resultado de una investigación para la obtención del título de doctor en Antropología Social, que obtuvo las máximas calificaciones del tribunal. Esta investigación está basada en la combinación del trabajo de campo antropológico

con la utilización de otros métodos y técnicas, entre las que se incluye la revisión de la literatura especializada, el análisis de la legislación y la normativa vigente para el SNE y el SEIB, y el análisis de las valoraciones de los agentes sociales y políticos sobre el SEIB en Ecuador. Respecto al trabajo de campo, este se desarrolló entre 2013 y 2015, y se centró en la selección de una serie de unidades educativas, sus entornos inmediatos y en otros entornos relacionados con la EIB. Para abordar la situación actual de la EIB en Ecuador, la autora, con buen criterio, decidió centrarse en la EGB por su condición de obligatoriedad. Es importante destacar que la metodología empleada por la autora ha tenido como uno de sus pilares fundamentales la devolución de la información a los sujetos protagonistas de la misma y este libro es un nuevo aporte a esa devolución.

Otro acierto importante de la investigación ha sido que la selección de las unidades educativas ha procurado ser lo más fiel posible a la realidad plurinacional, pluriétnica y plurilingüe, así como a la diversidad territorial y política del país. De este modo, las escuelas estudiadas se encuentran en zonas rurales de las provincias de Cotopaxi, Pastaza e Imbabura, pero también en zonas urbanas como Quito o Puyo, esta última caracterizada por la gran diversidad étnica de los alumnos que supone un reto considerable para un modelo basado en el bilingüismo. Junto a estas unidades educativas, la autora ha decidido incorporar dos Unidades Educativas del Milenio (la apuesta gubernamental por una educación de calidad basada en la incorporación de las TIC) también situadas en zonas rurales de las provincias de Cotopaxi e Imbabura. Esta incorporación, efectuada con fines comparativos, aporta un valor añadido a la investigación al permitir observar y analizar las diferencias existentes entre las escuelas comunitarias y las nuevas Unidades del Milenio.

El libro no recoge todas las aportaciones de la autora. Por razones de espacio se concentra en los resultados del trabajo de campo, que se ha enfocado en los siguientes sujetos de investigación: los docentes, su formación y capacitación y su situación laboral; los alumnos, analizando su acceso a la educación y su situación familiar y socioeconómica, los padres de los alumnos, su situación socioeconómica y su implicación en

la enculturación en casa y en la escuela. Junto a estos tres sujetos se han analizado los programas de estudios: las mallas curriculares, el MOSEIB y la AMEIBA, así como los materiales escolares. También se han analizado las infraestructuras: espacios, equipamiento y suministros. Otro aspecto central lo constituye el análisis de las relaciones de las unidades educativas con la DINEIB. A lo largo de las páginas, que constituyen el núcleo y la razón de ser de esta investigación, resulta muy fácil apreciar las cualidades de la autora: su rigor científico, la seriedad y responsabilidad con la que aborda temas comprometidos y situaciones difíciles derivadas de la condición de extrema pobreza de muchos de los sujetos protagonistas de su investigación, y —lo que desde mi punto de vista es aún más importante— su capacidad de combinar esta rigurosidad metodológica y esta competencia etnográfica con un compromiso militante que apuesta fuertemente por la defensa de la EIB. Al contrario que otros colegas, que presuponen que la neutralidad es sinónimo de objetividad, estoy firmemente convencida de que la objetividad consiste en la exposición de los hechos en toda su crudeza, sin juicios de valor que empañen la certera exposición de los mismos, pero al mismo tiempo con la explicitación de la posición del autor respecto a la temática que aborda. No pocas veces la pretendida neutralidad esconde una toma de posición que no es menor, sino menos evidente.

Pasando a analizar los resultados de esta obra, la autora critica que si bien la interculturalidad, la plurinacionalidad y la diversidad cultural han sido insertadas en las políticas públicas de EIB y en sus normativas, esta inserción se ha efectuado desde una concepción simplista que no profundiza ni contempla la complejidad de esta realidad. Destaca las contradicciones entre un modelo ideológico que defiende los derechos de la naturaleza y una formación orientada a la explotación de los recursos naturales. Señala la apuesta por un modelo educativo basado en una estandarización de los conocimientos en detrimento del modelo comunitario establecido por la CONAIE. Critica la falta de formación de los docentes y el tratamiento que reciben la interculturalidad, la diversidad cultural y las lenguas indígenas en los materiales escolares.

Según afirma, en la práctica los estudiantes son sometidos a un proceso de mestización que va directamente en contra de los objetivos de la EIB.

Una cuestión muy interesante es la llamada de atención que efectúa sobre la necesidad de elaborar un modelo de enseñanza en el que la infancia y la adolescencia supongan roles diferentes que impliquen el aprendizaje y la participación en las actividades económico-productivas, en armonía con el entorno en el que se desarrolla la cotidianidad de estos alumnos. Una escuela, pues, orientada no solo al desarrollo de estos, sino de la comunidad, corazón de las identidades indígenas. Esta reflexión le lleva a apostar por el desarrollo rural como medio de trascender las situaciones de pobreza estructural que se dan en el entorno rural del Ecuador.

Concluyendo, el lector interesado por la educación intercultural y la EIB, sea en Ecuador o en cualquier otro lugar del mundo, se encuentra ante una obra escrita con seriedad y rigurosidad científica, basada en la aplicación de una metodología antropológica que tiene como pilar central el desarrollo de un trabajo de campo prolongado y acertadamente ejecutado. Una tesis doctoral Cum Laude que no elude el compromiso con los sujetos de la investigación. Y precisamente por la riqueza etnográfica del trabajo, la claridad expositiva y el compromiso de la autora, esta obra resulta de interés para un público mucho más amplio que los expertos aludidos, porque, ¿a quién no interesa la educación de las generaciones futuras?

Emma Martín
Catedrática de Antropología Social
Universidad de Sevilla
Sevilla, enero de 2018

Introducción¹

Planteamiento del problema y objetivo de la investigación

Durante las últimas décadas, el tratamiento de la diversidad cultural ha adquirido especial relevancia en los discursos político-pedagógicos de numerosos Estados latinoamericanos, a veces bajo el discurso de la multiculturalidad y a veces bajo el de la interculturalidad. En países como Ecuador y Bolivia, reconocidos en sus cartas constitucionales como interculturales y plurinacionales, y en otros como Argentina, Colombia, México y Perú, definidos en las mismas como pluriculturales y multiétnicos, se plantea que uno de los objetivos principales de la educación debe ser el de la atención a la diversidad cultural.

En el caso concreto del Ecuador, la llamada EIB empezó a configurarse como demanda del movimiento indígena y base de su proyecto político durante los años 60 y 70, cuando distintas experiencias de educación dirigidas por la Iglesia Católica más progresista y por otras organizaciones de diferente signo sociopolítico contribuyeron al fortalecimiento organizativo de las nacionalidades y pueblos indígenas. Desde entonces, la EIB ha sido entendida por el mismo como un instrumento capaz de contribuir a la construcción de una nueva sociedad en la que las relaciones de dominación colonial entre indígenas y blanco-mestizos sean sustituidas por relaciones interculturales igualitarias. Para ello se plantean modelos pedagógicos interculturales bilingües que permitan

1 Esta investigación ha sido financiada por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de España (FPU12/01696), dirigida por el Dr. Isidoro Moreno y codirigida por la Dra. Emma Martín, catedráticos de Antropología Social de la Universidad de Sevilla.

conservar y reproducir las lenguas y culturas propias y, al mismo tiempo, incorporar la lengua y los elementos característicos de la cultura blanco-mestiza pensada como nacional. La lucha organizada del movimiento indígena, liderada por la CONAIE, logró la institucionalización de la EIB en el Estado a finales de los 80, momento en que pasó a ser gestionada por los pueblos y nacionalidades indígenas desde la DINEIB como instancia autónoma y desconcentrada. Sin embargo, en el año 2009, bajo el mandato del presidente Correa, líder del movimiento político Alianza PAÍS y de la Revolución Ciudadana, la DINEIB perdió su autonomía. Desde entonces y hasta ahora, en el mandato de Lenin Moreno, la DINEIB funciona como una instancia dependiente del Ministerio de Educación; aunque el actual presidente de la república ha anunciado que devolverá la autonomía de la institución a los pueblos y nacionalidades indígenas a lo largo del año 2018.

La demanda por una sociedad intercultural igualitaria a través de instrumentos como la EIB, también ha ido acompañada desde los inicios de la CONAIE de la demanda por la plurinacionalidad. Esta está dirigida al mismo objetivo: acabar con las relaciones de dominación colonial mediante la participación de todos los grupos etnonacionales en los espacios sociales, culturales, económicos, políticos, de poder y decisión del Estado, buscando el fin de su monopolio por parte de la sociedad hegemónica. La plurinacionalidad —como la interculturalidad— busca un modelo democrático en el que los grupos etnonacionales compartan los espacios políticos y de poder para decidir sobre sus propios asuntos, conforme al principio de libre determinación. Si estos espacios no se comparten, las decisiones sobre las cuestiones que conciernen a los grupos subalternizados siguen siendo tomadas por el grupo dominante. Es por ello que el Estado plurinacional requiere el reconocimiento y ejercicio de los derechos de los grupos etnonacionales en igualdad. Tras décadas de luchas y movilizaciones, y apoyada por todas sus organizaciones miembro, la CONAIE logró que en la nueva carta constitucional que se emitió en 2008, bajo la presidencia de Correa, el Estado ecuatoriano reconociera por primera vez en la historia su carácter intercultural y plurinacional.

El concepto de interculturalidad saltó al escenario político de la mano de los movimientos indígenas latinoamericanos más consolidados en la década de los 80, pero fundamentalmente durante los 90. Numerosos Estados de América Latina —Argentina, Bolivia, Colombia, Ecuador, México, Perú, entre otros— han incorporado en sus discursos gubernamentales el discurso de la interculturalidad y algunos como Ecuador y Bolivia además la han insertado en sus Constituciones, como señalamos anteriormente. Ante esta extensa acogida del término, cabría preguntarse cuál es el contenido del concepto que se maneja, hasta qué punto es el eje de las prácticas que se desarrollan en cada caso, hasta qué punto permite transformar la realidad o si se trata de un simple recurso retórico. Pues, y sin querer anticiparnos a los resultados de esta investigación, el tratamiento que habitualmente recibe la interculturalidad desde los distintos planes y programas gubernamentales no genera transformaciones en la praxis de aquellos países que la han incorporado en los discursos de sus políticas públicas, lo que revelaría una utilización del término vaciado de su verdadero contenido conceptual.

En Ecuador, como en otros países latinoamericanos, el concepto de interculturalidad es una respuesta a la situación de dominación y a las relaciones coloniales entre indígenas y blanco-mestizos que nace desde lo indígena, pero que se proyecta hacia el conjunto de la sociedad con el objetivo de refundar el Estado y sus estructuras, y acabar con la matriz colonial del pensar, del saber y del ser, que entiende la diferencia como sinónimo de desigualdad (Quijano, 2000; Mignolo, 2006; Walsh, 2008). A partir de esta falsa equivalencia se justifica la construcción de un sistema social que sitúa a la cultura blanco-mestiza en una posición hegemónica respecto a las culturas indígenas “otras”, relegadas a la posición subalterna dentro de la lógica de las relaciones de dominación (Walsh, 2002; Víaña *et al.*, 2010). Esto es lo que la interculturalidad busca dinamitar para reconstruir el Estado y sus estructuras desde el respeto a la diferencia y promover la creación de relaciones interculturales en términos de equidad y democracia, en las que la diversidad sea pensada como una oportunidad de enriquecimiento mutuo entre las partes.

En América Latina, en general, y en Ecuador, en particular, la EIB emerge como un discurso dentro de lo indígena (Aikman, 1997; López, 2009), a partir de la reapropiación y reinención cultural de este nuevo sujeto de la historia (Roosens, 1989; Stavenhagen, 1997; Martín, 1998; Moreno, 2001). De ahí que haya sido planteada como proyecto político del movimiento indígena ecuatoriano y reivindicada como derecho, junto a la tierra y al territorio (Dávalos, 2001; Bretón y García, 2003).

La interculturalidad pone el acento en las relaciones interétnicas por ser en ellas donde se sitúan las tensiones y brechas entre los grupos hegemónicos y subalternizados. Esto explica la demanda por una EIB: además de reproducir la afirmación cultural, étnica, lingüística e identitaria en lo propio, la EIB también debe incorporar los elementos propios de la cultura “nacional”, de la misma manera que esta debe asumir los elementos de aquella. En este sentido, también el bilingüismo tiene la doble función de proteger y reproducir las lenguas ancestrales y la propia cultura en los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como favorecer el uso del castellano como lengua de relación intercultural (art. 347, n° 9, Constitución del Ecuador, 2008).

Junto a Bolivia, Ecuador cuenta con una de las constituciones más modernas de toda América Latina y del mundo, en la que se reconoce el carácter intercultural y plurinacional del Estado y, consecuentemente, se reconocen una serie de derechos a las catorce nacionalidades y los veinte pueblos indígenas que lo conforman. Entre estos derechos, la Constitución de 2008 establece el de recibir una educación idiomática y culturalmente pertinente a través del SEIB, lo cual —teóricamente— muestra correspondencia con la declaración constitucional de Estado intercultural y plurinacional que allí se determina. En consonancia, la reforma educativa desarrollada en 2011 dio lugar a la LOEI, por la que el sistema de educación sufrió importantes reformas. Entre ellas, la creación de un único sistema nacional de educación para abandonar el doble subsistema existente hasta el momento (el hispano para los blanco-mestizos y el bilingüe para los indígenas) y la transversalización de la perspectiva intercultural en todo el SNE, entre otros elementos importantes. El objetivo de esta investigación es analizar en qué medida

las políticas públicas de EIB se dirigen a construir el Estado intercultural y plurinacional. Nos preguntamos hasta qué punto la consideración de la diferencia y de la diversidad cultural en el proceso educativo, desde la teoría, se corresponde con la praxis socio-educativa.

Existen dos planteamientos diferentes en torno a la EIB y al propio paradigma que se demanda para Ecuador, dentro del cual se inscribe esta. Uno de ellos es el resultado de procesos de lucha y avances logrados por el movimiento indígena que han tenido lugar durante décadas. A nivel de EIB, estos se concretan en escuelas que siguen un modelo educativo comunitario. El fin último de este modelo es promover la construcción del Estado intercultural y plurinacional para acabar con las relaciones de dominación colonial que subalternizan a los grupos étnicos “otros”. A su vez, este modelo educativo se inscribe en el paradigma indígena del Sumak Kawsay, que coloca a la naturaleza en el centro de un nuevo ordenamiento de la vida —social, cultural, política, ecológica y económica— y persigue el establecimiento de relaciones de respeto y armonía entre los seres humanos y la naturaleza, entre el individuo y su comunidad, y entre comunidades distintas (Moreno, 2014). El papel de la EIB sería el de reforzar la identidad cultural de los grupos nacionalitarios e incorporar los elementos de la cultura “nacional” para lograr el establecimiento de relaciones interculturales igualitarias, dentro de una concepción holística de la vida que descansa sobre esas relaciones de respeto y equidad entre naturaleza, individuos y comunidades, base fundamental del Sumak Kawsay. El Sumak Kawsay es la alternativa al modelo de desarrollo capitalista, basado en “la ‘ontología’ de Occidente y en su visión lineal científica y tecnológica de la historia, que considera a la naturaleza como una serie de elementos separados (recursos naturales) e impone una visión antropocéntrica (utilitarista) del desarrollo” (Houtart, 2012, s/n). Al contrario de ello, este es un paradigma que va más allá de lo económico y abarca lo político, lo social y lo cultural de forma holística e integradora (Cortez, 2011) y en el que desaparece el binomio ser humano-naturaleza. El Sumak Kawsay no es un tipo de desarrollo alternativo, sino una alternativa al desarrollo (Acosta y Martínez, 2009; Acosta, 2013; Moreno, 2014).

El otro planteamiento corresponde al régimen político actual de la Revolución Ciudadana, conocido como Buen Vivir. A pesar de que este ha incorporado en su discurso las categorías de interculturalidad, plurinacionalidad y Sumak Kawsay —traducido como “Buen Vivir”—, estas categorías se inscriben dentro de un paradigma radicalmente distinto al anterior, que a nivel de EIB se concreta en las Unidades Educativas del Milenio² y a nivel de sistema económico apuesta por un modelo fundamentado en el neodesarrollismo extractivista: en la explotación de los recursos naturales para su mercantilización con graves consecuencias ambientales, como la degradación de los ecosistemas —soporte de la sustentabilidad de la naturaleza y de la supervivencia económica y sociocultural de muchos grupos étnicos— y con graves consecuencias sociales, como los desplazamientos forzosos de población para la explotación de los recursos de sus territorios o la militarización de espacios comunitarios para la expulsión de los residentes, provocando su empobrecimiento (Lamberti, 2011, s/n). Desde la vieja tradición jacobina, la Revolución Ciudadana pone el centro de atención en el Estado, en el individuo y en el progreso económico a partir de la extracción indiscriminada de los recursos naturales, anulando lo comunitario y la posibilidad de establecer relaciones de igualdad y respeto entre las personas y las comunidades, y entre estas y la naturaleza.

De tal manera, estos dos paradigmas, a pesar de ser incompatibles, emplean los mismos términos —educación intercultural bilingüe, interculturalidad, plurinacionalidad, Sumak Kawsay o “Buen Vivir”—, existiendo un uso retórico de los mismos por parte de la Revolución Ciudadana al vaciarlos de su significado conceptual verdadero. Esto genera a nivel de realidad dos modelos diferentes de EIB: el modelo comunitario (reclamado por la CONAIE) y el modelo de Unidades del Milenio (promovido por Alianza PAÍS), que coexisten en la actualidad y son gestionados, ambos, desde las políticas públicas educativas del Estado.

El Gobierno de Alianza PAÍS celebra lo que define como superación de la homogeneización nacional gracias a la llegada de una nueva era revolucionaria en la que las bases del Estado se habrían refundado sobre

2 Dicho paradigma se concreta a nivel de educación superior a través de las “Universidades de Excelencia”.

los principios de interculturalidad y plurinacionalidad y sobre la máxima indígena del Sumak Kawsay. Principios sobre los que se construyen los discursos políticos, los eslóganes gubernamentales y las normativas vigentes y a los que se alude insistentemente para recordar que la Revolución Ciudadana ha traído un nuevo Ecuador que ha superado el pasado colonial. Sin embargo, ¿las prácticas educativas de las escuelas, tanto las del modelo comunitario como las Unidades del Milenio, responden a la definición del Ecuador como Estado intercultural y plurinacional, como se determina en la Constitución y en las leyes? ¿Las normativas que regulan la construcción del nuevo Ecuador encuentran efectivamente correspondencia en la praxis educativa o, al contrario, este ambicioso marco normativo no es correlativo con una praxis que sigue reproduciendo el sistema vigente? ¿Responde el Estado ecuatoriano a las demandas del movimiento indígena sobre la EIB, la interculturalidad y la plurinacionalidad?

Metodología y técnicas

Esta investigación ha sido desarrollada durante doce meses distribuidos entre los años 2013 y 2015 a través de un enfoque metodológico cualitativo. Dentro del marco de las investigaciones cualitativas, esta investigación es también etnográfica y descriptiva: etnográfica porque, basándose principalmente en la observación, analiza, estudia y describe el comportamiento y la interacción de los actores, sus valores, perspectivas y creencias en torno a una dimensión determinada de la realidad social (Martínez, 1994, p. 10); descriptiva porque pretende describir y analizar el objeto de estudio y realizar caracterizaciones del mismo, conforme a los objetivos planteados (Cisterna, 2007, p. 48).

La metodología seguida se ha diseñado a partir de cuatro itinerarios. Primero, la revisión de la literatura especializada sobre el objeto de estudio. Segundo, el trabajo de campo en las unidades educativas seleccionadas, en sus contextos inmediatos y en otros relacionados con la EIB. Tercero, el examen de la normativa y la legislación vigente para el SNE y para el SEIB. Cuarto, el análisis de las valoraciones de los agentes sociales y políticos sobre el SEIB.

Para la obtención de los datos en el terreno hemos empleado las técnicas e instrumentos cualitativos del trabajo de campo antropológico —entrevista, conversación informal, grupo de discusión, análisis documental, hoja de registro, diario de campo y notas de campo—, pudiendo constatar que son la observación y la observación participante las técnicas que permiten la convivencia directa con los actores sociales, lo cual nos ofrece la posibilidad de desarrollar aproximaciones y análisis de la realidad en profundidad. Esto es lo que distingue nuestra forma de trabajo de las de otras disciplinas.

La elección de la etapa de EGB ha estado determinada en este estudio por su condición de obligatoriedad. Las normativas nacionales e internacionales establecen como derecho y deber de los ciudadanos recibir la educación formal y los Estados asumen como obligación garantizar su escolarización desde la etapa infantil hasta la adolescente, para que alcancen un desarrollo social y personal y obtengan los beneficios de la enseñanza. Una enseñanza que particularmente en Ecuador debe ser “de calidad y calidez, para todos y todas” —como reza el eslogan del Gobierno de la Revolución Ciudadana— y que se entiende como un requisito indispensable para disfrutar de una vida digna.

Como espacio en el que se transmite y reproduce la cultura, la escuela puede generar equidad o desigualdad social, procesos inclusivos o excluyentes, dependiendo del tratamiento que se le ofrezca a la diversidad cultural. En la etapa de EGB, como etapa obligatoria, es importante analizar tanto a nivel teórico como práctico, qué tratamiento se le ofrece a la diversidad cultural desde esa educación “de calidad y calidez” para hacer realidad la cuestión de la interculturalidad y la plurinacionalidad.

Han sido muchas las personas que han colaborado con esta investigación: políticos y funcionarios del Ministerio de Educación y de la DINEIB, miembros y dirigentes indígenas de la CONAIE y de otras organizaciones afiliadas, rectores, maestros, padres y madres de familia y alumnos de escuelas interculturales bilingües, miembros de comunidades indígenas e intelectuales y académicos de diversas universidades ecuatorianas. Hemos querido asegurar la privacidad de la información

aportada por muchos de ellos, garantizando su uso exclusivo para la actividad investigadora y conservando su anonimato por la dureza de algunos de los testimonios recogidos, que responden, con toda razón, a la dureza de las condiciones en las que desarrollan su vida.

En consonancia con el principio fundamental de reciprocidad de las culturas y cosmovisiones andinas, esta investigación ha sido presentada a las instituciones y a los agentes sociales y políticos que han participado en la misma como un intercambio. Ello ha permitido cumplir con los fundamentos éticos de la investigación etnográfica, evitando la instrumentalización unidireccional de la recogida de información (Martín y Rodríguez, 2014), la cual ha sido devuelta parcialmente a las instituciones y agentes sociopolíticos que han participado en el estudio y lo será en su totalidad una vez se terminen de redactar los informes correspondientes.

Contextualización

El diseño de esta investigación se ha realizado a partir de dos modelos etnográficos: uno basado en las unidades educativas rurales y urbanas que siguen el modelo de EIB defendido por la CONAIE, al que llamamos “modelo comunitario”, y otro basado en las Unidades Educativas del Milenio que son promovidas por el Gobierno de la Revolución Ciudadana. Estos dos modelos etnográficos han sido confeccionados para investigar hasta qué punto las prácticas de las unidades educativas del Estado, tanto las del modelo comunitario como las del Milenio, responden a la definición del mismo como intercultural y plurinacional.

Las unidades educativas que integran cada uno de los modelos han sido seleccionadas porque responden prototípicamente a la realidad plurinacional, pluricultural, pluriétnica, plurilingüe, socioeconómica y política del Ecuador, lo que nos permite contestar al objetivo de nuestra investigación.

Por ello se han seleccionado unidades educativas situadas en provincias de las regiones Sierra y Amazonía que tienen una elevada presencia indígena y que registran altos índices de pobreza. Esto nos ha permitido

analizar qué papel juega la desigualdad socio-económica con respecto a otras provincias de menor presencia indígena y cómo dicha variable influye en el tipo de demanda educativa realizada por los padres y madres de familia y por los mismos estudiantes. Con la misma finalidad de seleccionar unidades que respondieran prototípicamente a la realidad, se han tenido en cuenta la diversidad lingüística y étnica (achuar, andoa, kichwa, shiwiar, shuar, waorani, zápara y mestizos hispanohablantes) y el número de nacionalidades indígenas que asisten a las unidades educativas (uninacional o plurinacional). Otros criterios han sido la ubicación de las unidades en zonas rurales y urbanas, la titularidad de las mismas (fiscal, fiscomisional, particular) y la modalidad de enseñanza desarrollada (unidocente, pluri-docente y completa) para contemplar la diversidad de situaciones.

La Unidad Educativa Pacha Quilotoa y el Centro Educativo Comunitario Río Villano son unidades rurales que siguen el modelo comunitario y se encuentran en las provincias de Cotopaxi y Pastaza, respectivamente; provincias eminentemente indígenas que registran altos niveles de pobreza. Por su parte, la Unidad Educativa José Ignacio Narváez —también rural y que sigue el modelo comunitario— se ubica en una zona de la provincia de Imbabura en la que hay fuerte presencia de kichwas otavaleños, quienes han logrado mejorar su situación socioeconómica gracias a la migración internacional y al comercio exterior e interior de textiles y artesanías. Esto nos ha permitido corroborar una demanda más fuerte del inglés en los procesos educativos con respecto a otros sitios.

En la selección de las unidades educativas urbanas que desarrollan el modelo comunitario se han seguido criterios similares. La Unidad Educativa Tránsito Amaguaña se sitúa al sur de la capital ecuatoriana, en la zona más pobre de la ciudad, al interior del Mercado Mayorista, donde trabaja un número muy elevado de indígenas pertenecientes a distintos pueblos de la nacionalidad kichwa que han migrado desde diferentes provincias. La Unidad Educativa Amauta Ñampi se ubica en la ciudad amazónica de Puyo, en la provincia de Pastaza, donde se encuentran siete de las catorce nacionalidades indígenas de Ecuador. Si bien en Puyo la pobreza es menos acentuada (no inexistente), en la provincia de

Pastaza se hace más notable, especialmente en las comunidades situadas selva adentro, desde donde se desplaza un elevado número de alumnos para asistir a esta escuela. La presencia de indígenas de distintos pueblos y nacionalidades fue un elemento a tener muy en cuenta en la selección de esta unidad a la que llamamos “plurinacional”, para analizar qué tratamiento recibe la EIB en ella y si puede responder a las necesidades educativas de nacionalidades y pueblos indígenas tan variados.

Respecto al modelo etnográfico de las Unidades del Milenio, se han seleccionado unidades rurales igualmente situadas en provincias pobres y de elevada presencia indígena, como la Unidad Educativa Cacique Tumbalá (en la provincia de Cotopaxi) y la Unidad Educativa Sumak Yachana Wasi (en la provincia de Imbabura), en las que la mayoría étnica es kichwa y los índices de pobreza son elevados, especialmente en Cotopaxi. Además de por lo señalado, la unidad Cacique Tumbalá fue la primera Unidad del Milenio (se abrió en 2007). Nuestro objetivo ha sido analizar qué tratamiento ha recibido la EIB en dicha institución, qué evolución ha seguido y qué tratamiento recibe en la actualidad. De la misma manera, además de por lo señalado, la unidad Sumak Yachana Wasi fue seleccionada por tratarse de la más importante para el Gobierno o como diría su rector: por ser “la niña de los ojos del compañero presidente Correa” (W.S. 10/02/2015). Hemos considerado importante analizar el desarrollo de los procesos de EIB en la Unidad del Milenio privilegiada por el Gobierno.

Debemos reconocer que al ser esta una investigación unipersonal su alcance es limitado. Hubiera sido interesante estudiar unidades educativas en la región Costa, unidades educativas en las que la mayoría étnica no fueran las nacionalidades kichwa y shuar y Unidades del Milenio urbanas, ya que la diversidad es más grande que la que aquí se recoge.

En líneas generales, el acceso a las unidades educativas no ha presentado mayores problemas, excepto en el caso de la unidad Sumak Yachana Wasi. Allí no fueron suficientes las cartas de adscripción institucional de la investigadora, sino que se le requirió una autorización firmada por la directora del Distrito de Educación de Cotacachi —al que pertenece la

unidad educativa— para poder iniciar la investigación. Esto representó una limitación en la medida en que los procesos burocráticos hicieron perder tiempo a la labor investigadora y supuso una excepción con respecto al resto de unidades, donde este requisito no existió.

Tras explicar los criterios que nos han llevado a la selección de las unidades educativas que integran los modelos etnográficos y cómo accedimos a ellas, consideramos importante ofrecer una panorámica de los lugares en los que se ubican y profundizar en sus características para situar al lector/a.

Como ya se dijo, la unidad Tránsito Amaguaña se encuentra al interior del Mercado Mayorista de Quito (parroquia La Argelia, cantón Quito, provincia de Pichincha), donde trabaja un elevado número de indígenas kichwas como cargadores y vendedores de alimentos. La capital ecuatoriana se ubica a 2 800 msnm y registra temperaturas que oscilan entre los 10° y los 24° C durante todo el año, aunque en verano las máximas pueden alcanzar los 30° C. Esta es una escuela particular que fue creada por iniciativa de su actual rectora y de otros indígenas para ofrecer educación a los hijos de los inmigrantes indígenas que estaban desatendidos por el Estado y así sacarlos de las calles de la ciudad. Desde su apertura la unidad se mantiene gracias a los fondos aportados por la organización COINDIA y, a pesar de ser particular, está regulada por e inscrita en la DINEIB (A.B. 03/07/2013). Es una escuela de tamaño mediano y de antigua creación (abrió sus puertas a principios de los 90). Ofrece los niveles de EI, EGB y BGU, acoge a 220 alumnos indígenas de nacionalidad kichwa y a 10 mestizos³ y cuenta con 15 docentes.

La Unidad Educativa José Ignacio Narváez se ubica en la comunidad de San José de La Bolsa (parroquia Miguel Egas Cabezas, cantón Otavalo, provincia de Imbabura), donde la mayoría étnica es de nacionalidad kichwa. Se encuentra al norte de los Andes ecuatorianos, a 2 700 msnm, aproximadamente a cinco kilómetros de la ciudad de Otavalo, cerca del lago San Pablo y del volcán Imbabura que le da el nombre a la

3 Datos cedidos por la institución.

provincia. En esta región el clima es templado y la temperatura oscila entre los 15° y 25° C. Las principales actividades económicas de la población son la agricultura (de papa, maíz, trigo y cebada), la ganadería (de cerdo, vaca y oveja) y la elaboración de artesanías y textiles que se venden en el mercado de la ciudad de Otavalo, de importante reclamo turístico, todos los sábados de cada mes. La Unidad Educativa José Ignacio Narváez es de titularidad fiscal, de tamaño pequeño y de antigua creación.⁴ Ofrece únicamente el nivel de EGB (preparatorio, básico elemental, y básico medio), acoge a 53 alumnos pertenecientes a la nacionalidad kichwa otavalo y dispone de tres docentes.

La Unidad del Milenio Cacique Tumbalá se ubica en la comunidad de Zumbahua (parroquia de Zumbahua, cantón Pujilí), en los páramos de la provincia de Cotopaxi, a 3 500 msnm. Esta es una de las provincias más pobres del Ecuador —junto a la de Chimborazo— y concretamente en esta comunidad, donde la mayoría étnica también es de nacionalidad kichwa, el 98% de la población es pobre (GAD Parroquial de Zumbahua, 2015, s/n). En esta zona el clima es frío y registra temperaturas que van desde los 3° a los 15° C. Sus principales actividades económicas son la agricultura (de papa, haba, melloco, etc.) la ganadería (de cerdo y oveja) y la elaboración de artesanías que se venden en el mercado de Zumbahua todos los sábados. Otra actividad económica emergente tiene que ver con las visitas guiadas a la laguna del volcán Quilotoa, situada cerca de la comunidad. La Unidad del Milenio Cacique Tumbalá es de titularidad fiscal, de tamaño grande y de reciente creación (2007). Ofrece los niveles EI, EGB y BGU, acoge a 1 102 alumnos de nacionalidad kichwa y cuenta con 35 docentes.

La unidad educativa *Pacha Quilotoa* (comunidad de Rumipamba, parroquia de Guangaje, cantón Pujilí), situada igualmente en la provin-

4 No disponemos de la fecha de creación de las unidades José Ignacio Narváez, Pacha Quilotoa y Río Villano. Sus rectores y docentes las desconocían y tampoco pudo accederse a esa información por otros cauces (direcciones distritales, coordinaciones zonales y Ministerio de Educación), sin embargo, los docentes y algunos comuneros nos confirmaron que llevaban más de veinte años funcionando.

cia de Cotopaxi, presenta características similares a las anteriormente descritas en cuanto al contexto de ubicación: en una zona de páramos, a 3.400 metros de altitud y con temperaturas que en este caso oscilan entre los cuatro y los 16 grados centígrados. La mayoría étnica es de nacionalidad kichwa y sus actividades económicas son solo la agricultura (de papa, haba y melloco) y la ganadería (de cerdo y oveja). La parroquia de Guangaje es la primera que se constituyó en Ecuador, pero también es una de las más pobres del país: el 99,9% de la población es pobre y el 91,1% vive en condiciones de extrema pobreza (GAD Parroquial de Guangaje, 2015, s/n). La unidad Pacha Quilotoa es de pequeño tamaño, de titularidad fiscal y de antigua creación. En ella solo se imparte EGB (niveles preparatorio, básico elemental y básico medio) a 45 alumnos de nacionalidad kichwa por parte de dos docentes. Sin embargo, aunque la hemos catalogado como pluridocente, durante el trabajo de campo uno de sus maestros fue despedido, convirtiéndose en unidocente.

La unidad urbana Amauta Ñampi se sitúa en la ciudad de Puyo (parroquia Shell, cantón Pastaza, provincia de Pastaza). Esta región amazónica es reconocida como la de mayor afluencia de pueblos y nacionalidades indígenas del país y es famosa por su actividad petrolera. El clima es lluvioso tropical, con temperaturas que oscilan entre los 18° y 33° C y niveles de humedad que fluctúan entre el 70% y el 80% debido a la altitud (924 msnm). Los indígenas que emigran a esta ciudad se dedican a la limpieza de zapatos a los transeúntes, a la venta de camisetas, chicles, caramelos y cigarrillos en las calles, a la construcción y a la agricultura en algunos terrenos próximos a la ciudad donde cultivan yuca, caña de azúcar y cacao, principalmente. La unidad Amauta Ñampi es de titularidad fisco-misional: se subvenciona con fondos del Estado y con fondos de la Iglesia. Es de gran tamaño y antigua creación (inició su actividad a inicios de los 90) y en ella se imparten los niveles de EI, EGB y BGU. Acoge a 467 alumnos de siete nacionalidades distintas (achuar, andoa, kichwa, shiwiar, shuar, waorani y zápara) y a algunos mestizos y cuenta con 28 docentes.⁵

5 Datos cedidos por la institución.

La Unidad del Milenio Sumak Yachana Wasi se localiza en la comunidad de Colimbuela (parroquia Imantag, cantón Cotacachi, provincia de Imbabura), sobre las faldas del volcán Cotacachi, a una altura de 2 700 msnm. Al encontrarse en la misma región de la provincia imbabureña que la unidad José Ignacio Narváez, comparte con ella las características ambientales, geográficas y económicas ya descritas. La Sumak Yachana Wasi es de titularidad fiscal, de tamaño grande y de reciente creación (2012). En ella se ofertan los niveles de EI, EGB y BGU, acoge a 929 alumnos de nacionalidad kichwa y a algunos mestizos y cuenta con 30 docentes.⁶

Por último, el Centro Educativo Comunitario Río Villano se sitúa también en la provincia de Pastaza, pero hacia el interior de la selva amazónica, en la comunidad de Bellavista (parroquia Canelos, cantón Pastaza), donde las mayorías étnicas son las nacionalidades kichwa amazónica y shuar. Al estar situado en la misma región que la unidad Amauta Ñampi, el entorno presenta características ambientales similares. Las principales actividades económicas de la comunidad son la agricultura (de yuca, caña de azúcar, cacao, papaya y limón) y la ganadería (de vaca y cerdo). Junto a las parroquias de Guangaje y Zumbahua, la parroquia de Canelos es una de las más pobres del Ecuador, registrando niveles de pobreza del 99,9% (GAD Parroquial de Canelos, 2015, s/n). El Centro Educativo Comunitario Río Villano es de tamaño pequeño, de titularidad fiscal y de antigua creación. Ofrece los niveles de EI y EGB (niveles preparatorio, básico elemental y básico medio), acoge a 46 alumnos de nacionalidad shuar y cuenta con dos docentes: una que se ocupa de la EI (donde se inscriben 5 alumnos) y otra de la EGB (donde se inscriben 41). Por tanto, la modalidad de enseñanza desarrollada en la EGB es en realidad unidocente.

Para ilustrar adecuadamente la ubicación de cada una de las unidades educativas seleccionadas, en la figura 1 señalamos su localización geográfica. Su numeración corresponde al orden en que fueron estudiadas.

6 Datos cedidos por la institución.

Figura 1
Localización geográfica de las unidades educativas



1. Unidad Educativa Tránsito Amaguaña
2. Unidad Educativa José Ignacio Narváez
3. Unidad Educativa del Milenio Cacique Tumbala
4. Unidad educativa Pacha Quilotoa
5. Unidad Educativa Amauta Nampi
6. Unidad Educativa del Milenio Sumak Yachana Wasi
7. Centro Educativo Comunitario Río Villano

Fuente: la autora adaptado de CODESCO, 2017

Al no seguir un patrón homogéneo, como ocurre con las unidades del Milenio, las diferentes características de las unidades educativas que siguen el modelo comunitario y, en definitiva, la diversidad de experiencias, han permitido construir un modelo etnográfico más heterogéneo, aunque se han observado elementos comunes a la totalidad de las escuelas analizadas.

Las unidades (rurales y urbanas) a partir de las que se ha confeccionado el modelo etnográfico comunitario fueron: Unidad Educativa Tránsito Amaguaña, Unidad Educativa José Ignacio Narváez, Unidad Educativa Pacha Quilotoa, Unidad Educativa Amauta Ñampi y Centro Educativo Comunitario Río Villano.⁷

El modelo etnográfico de las Unidades Educativas del Milenio, en cambio, ha resultado ser un modelo más homogéneo, por otra parte, consustancial al proyecto de estandarización educativa nacional promovido por el Gobierno. En este caso, todos los centros adquieren las mismas características, de manera que las únicas diferencias posibles se dan en el enclave geográfico en el que se sitúan. La adscripción étnica del alumnado podría ser un criterio diferenciador, pero en este estudio no lo es, ya que, aunque las Unidades del Milenio estudiadas se ubican en zonas distintas del país (en las provincias de Cotopaxi e Imbabura) los alumnos de cada una de ellas pertenecen a la misma nacionalidad indígena: la nacionalidad kichwa. Los centros que han integrado este modelo etnográfico fueron: Unidad Educativa Cacique Tumbalá y Unidad Educativa Sumak Yachana Wasi. Como puede verse, ambas unidades están en comunidades indígenas, por lo que en la exposición de este modelo no se hará referencia a cómo se desarrolla el proceso de EIB en Unidades del Milenio urbanas. Esta es una de las limitaciones de la investigación, como hemos explicado.

7 Debe señalarse que también se visitó una unidad a la que solo asisten estudiantes mestizos (la Unidad Educativa Celestín Freinet de Quito, parroquia Belisario Quevedo), con el fin de documentar el tratamiento de la interculturalidad en un centro que acoge a estudiantes no indígenas.

Tanto el modelo etnográfico comunitario como el modelo etnográfico de Unidades del Milenio se estructuran en torno a los elementos fundamentales del proceso de enseñanza-aprendizaje: docentes, alumnado, padres y madres de familia, programas de estudio, materiales e infraestructura. También se analizan otros elementos del proceso educativo que se consideran relevantes y la relación de las escuelas con la DINEIB. Asimismo, y por sus especiales características, en el modelo etnográfico de unidades del Milenio se incluye una sección más: la articulación entre estos centros educativos y las Universidades de Excelencia.

Con base en dichos elementos, pasaremos a la exposición de los mencionados modelos de manera comparativa, a fin de que puedan apreciarse las similitudes y diferencias entre ambos y cómo responde el Estado en cada caso a la gestión pública de la EIB a través de sus políticas.

Capítulo uno

Los docentes

Formación y capacitación

El maestro representa una figura clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje: su formación en competencias lingüísticas e interculturales y su actitud crítica para valorar la situación socio-educativa, económica y étnico-política de los pueblos y nacionalidades indígenas de un país declarado intercultural y plurinacional adquieren una importancia radical en un escenario como el ecuatoriano. El docente debe recibir una formación que le permita, por un lado, dominar la lengua materna del educando y la lengua oficial del Estado para garantizar el bilingüismo en el proceso educativo, y por otro, conocer adecuadamente el concepto de interculturalidad para favorecer el diálogo intercultural desde la escuela (Fernández, 2005; Villanueva, 2013). En el marco del Estado intercultural y plurinacional, la propia LOEI determina que es obligación del docente “atender y evaluar a las y los estudiantes de acuerdo con su diversidad cultural y lingüística” (art. 11-h) y “promover la interculturalidad y la pluralidad en los procesos educativos” (art. 11-q).

En la mayoría de las unidades educativas estudiadas los maestros han cursado tecnologías de tres años para impartir docencia en EI y en EGB y un número muy reducido de ellos han cursado licenciaturas,⁸ para los mismos niveles educativos. Dentro de los planes de estudio —tanto de tecnologías como de licenciaturas— la capacitación ha sido muy ru-

8 La duración de la tecnología es de tres años, pero puede obtenerse una licenciatura cursando un segundo nivel de dos años de duración en la universidad (3+2).

dimentaria en lenguas indígenas, incluso en muchas ocasiones esta capacitación no se contempla. En los programas de formación tecnológicos el aprendizaje de la lengua indígena solo se da durante el primer semestre del último curso a través de un módulo, mientras que en los programas de licenciatura las competencias lingüísticas no existen. Además, en ningún caso se estudia la perspectiva intercultural en educación.⁹

La mayoría de los maestros que trabajan en las unidades educativas del modelo comunitario —rurales y urbanas— y que tienen una tecnología no se plantean cursar estudios de licenciatura debido a su situación socioeconómica y familiar. A diferencia de ello, muchos de los maestros que trabajan en Unidades del Milenio actualmente están cursando licenciaturas —la mayoría de ellos la Carrera de Educación Intercultural Bilingüe en la UPS de Quito— y aspiran a cursar posteriormente las maestrías que ofrece el Ministerio de Educación para acumular méritos dentro de la carrera docente. Las posibilidades que ofrecen las Unidades del Milenio para progresar en el magisterio —y que inciden positivamente en la situación socioeconómica y familiar de los maestros— marcan la distinción con respecto a los docentes de las escuelas del modelo comunitario, como veremos más adelante.

En ambos modelos etnográficos, aunque los docentes indígenas pueden salvar el obstáculo de la lengua —puesto que la han aprendido durante el proceso de enculturación y socialización en sus comunidades de origen—, las deficiencias metodológicas y pedagógicas a la hora de desarrollar un proceso de alfabetización en las aulas son notables. No obstante, contar con un maestro indígena no garantiza que la docencia se desarrolle en la lengua materna de los alumnos. En las escuelas del modelo comunitario, solo en una ocasión asistimos a una clase en la que la maes-

9 Constituye una excepción la Carrera de Educación Intercultural Bilingüe de la UPS-Quito, donde sí se consideran la interculturalidad y el estudio del kichwa en la formación del profesorado, aunque no el estudio de otras lenguas indígenas. No obstante, el estudio del kichwa es insuficiente, ya que de un total de ocho semestres (cuatro años) este solo se imparte durante uno (S.G. 15/05/2014). La UPS tiene tres sedes situadas en las ciudades de Cuenca, Quito y Guayaquil, pero la Carrera de Educación Intercultural Bilingüe solo está disponible en la sede Quito.

tra enseñaba a los alumnos en kichwa —en ninguna otra se enseñaba en achuar, shuar, waorani o en la lengua correspondiente—, aunque los estudiantes parecían estar poco familiarizados con esa forma de enseñanza. En el resto de casos, aunque los docentes eran indígenas bilingües, las explicaciones sobre los diferentes temas y conceptos se ofrecían siempre en castellano y solo cuando los alumnos no las entendían se recurría puntualmente a la lengua materna para lograr su comprensión. A este respecto, con mucha frecuencia la lengua materna era utilizada para introducir elementos externos a las cosmovisiones indígenas, como los conceptos occidentales de espacio y tiempo o el himno nacional. El proceso de enseñanza-aprendizaje, por tanto, no se lleva a cabo como corresponde según el modelo educativo intercultural bilingüe, dado que la lengua principal de instrucción y alfabetización debería ser siempre la de la nacionalidad correspondiente, como se señala en la propia la Constitución (art. 347, nº 9, 2008) y en la LOEI (art. 81-b, 2011).

Ante tal situación, cuando a los maestros se les preguntaba por qué no daban la clase en lengua indígena, la respuesta generalizada era que los alumnos “ya le aprenden en la casa”.¹⁰ Tanto dentro como fuera del aula, la lengua de comunicación entre el educador y los educandos también era el castellano. Solo cuando el docente no quería que la investigadora conociera el contenido de su mensaje recurría a la lengua indígena para comunicarse con sus estudiantes.

En cuanto a las Unidades del Milenio, en la Cacique Tumbalá algunos docentes indígenas sí empleaban el kichwa cuando se trataba de impartir la asignatura Lengua de la Nacionalidad, pero igualmente dicha lengua no era empleada constantemente durante el proceso educativo, ofreciéndose la misma respuesta de que “al kichwa ya le aprenden en la casa”.¹¹ No ocurría lo mismo en la unidad Sumak Yachana Wasi, ya que, a pesar de estar reconocida como intercultural bilingüe, es una escuela que aún no desarrolla la EIB ni está llevando a cabo acciones para lograrlo.

10 Nota de campo (09/09/2013).

11 Nota de campo (17/03/2014).

Respecto a la interculturalidad, aunque los maestros sean indígenas y, por tanto, conocedores de las cosmovisiones andino-amazónicas, el hecho de no haber recibido una adecuada formación en educación intercultural también les impide desarrollar correctamente dicha perspectiva. De tal manera, mientras que los conocimientos relacionados con las cosmovisiones indígenas son puntuales, los que tienen que ver con la cultura “nacional” blanco-mestiza impregnan todos los procesos educativos. Este desequilibrio manifiesta el sesgo blanco-mestizo que los propios maestros indígenas han interiorizado y que proyectan en las aulas a través de su labor docente.

Todo esto se complica aún más en el caso de los maestros mestizos, para quienes las lenguas y culturas indígenas son muy desconocidas. Por un lado, a pesar de coexistir con diferentes grupos étnicos en un mismo marco espacio-temporal, han vivido muy alejados de las realidades indígenas debido a una situación de multiculturalidad en la que no ha existido el componente relacional característico de la interculturalidad, de manera que no poseen ningún conocimiento previo al respecto. Por otro lado, como se ha señalado, en los planes de formación docente las competencias lingüísticas adquiridas son muy escasas o inexistentes, mientras que las interculturales no se consideran. Esto trae consecuencias determinantes para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. En lo relativo a las lenguas indígenas, en todas las escuelas estudiadas del modelo comunitario el proceso se desarrolla a la inversa: en las aulas los maestros mestizos son los que preguntan a los alumnos —que han aprendido su lengua materna en su casa y en su comunidad— el significado de palabras y expresiones indígenas. De tal manera, los alumnos enseñan a los maestros, cuando deberían ser los maestros los que poseyeran previamente el dominio de estas lenguas para alfabetizar y formar a sus estudiantes. Como señala la rectora y docente de la unidad rural de tipo comunitario José Ignacio Narváez:

En el tiempo que he estado aquí en esta escuela, pues, a través de los alumnos he aprendido muchas palabras. Pero claro, palabras sueltas no vale. Pero yo le digo a los niños “ustedes me enseñan y yo me siento ahí en su puesto y ustedes me enseñan” y ellos hacen así y yo aprendí así

palabras sueltas. Pero es que las bases están mal dadas desde la universidad. Trabajar en una institución y no saber el idioma es duro porque hay veces que tengo que estar preguntando... “¿qué le digo? ¿Cómo tengo que pronunciar esto?” (G.H. 17/03/2014).

Se han recogido situaciones de este tipo en todas las unidades del modelo comunitario en las que maestros mestizos imparten docencia. En algunas de ellas ha sido muy significativa la imagen del educador que intenta dar clase de kichwa o shuar a alumnos indígenas, mientras consulta permanentemente el diccionario de la DINEIB (kichwa-castellano o shuar-castellano) y cuando no entiende el diccionario pregunta a los estudiantes, que tampoco saben lo que allí se dice. En otros casos, las palabras consultadas no aparecen en el diccionario, entonces el maestro mestizo le pregunta a su compañero indígena —si es que lo tiene—, pero ni siquiera este las conoce: “Hay palabras que no vienen en el diccionario y tengo que ir a preguntar al compañero ¡y ni siquiera él sabe!”¹²

Otra situación muy cotidiana entre los docentes mestizos que por primera vez se incorporan al trabajo en las unidades del modelo comunitario tiene lugar cuando los alumnos, al terminar la jornada lectiva diaria, se despiden en su lengua materna de los compañeros y maestros. El desconocimiento de los educadores ante lo que los alumnos dicen les obliga a preguntarles qué significan esas palabras, como se recoge en la siguiente nota de campo tomada durante la observación participante: “El primer niño que se marcha, Miguel, se despide en kichwa con un *kayakama* [hasta mañana]. Escucho a la señorita C. preguntar a una alumna: ‘¿Qué significa? ¿Cómo se dice?’ La niña se lo explica.”¹³

Estas realidades ponen en evidencia la falta de capacitación lingüística de los docentes mestizos, quienes deben recurrir a distintos medios para adquirir conocimientos básicos de la lengua en cuestión: desde buscar en internet palabras sueltas —donde hay muy poca información— o en manuales de muy dudosa calidad pedagógica, pasando

12 Nota de campo (28/04/2014).

13 Nota de campo (16/09/2013).

por consultar libros que no entienden, hasta recurrir directamente a los alumnos mediante la interacción en las aulas o a algún compañero indígena, en caso de tenerlo. La solución más adecuada para salvar estas carencias es, según los maestros, la de realizar cursos de capacitación que ofrecen algunas academias especializadas, pero el costo es demasiado elevado para ellos, sobre todo para quienes perciben un salario escandalosamente precario, punto sobre el que volveremos más adelante.

La capacitación en lenguas indígenas es una demanda generalizada de todos los docentes mestizos de todas las unidades educativas estudiadas de ambos modelos. Incluso demandan antes la capacitación en competencias lingüísticas que en competencias interculturales, puesto que, a pesar de que los alumnos son bilingües —además de su lengua materna hablan el castellano—, cuando se trata de impartir las clases de Lengua de la Nacionalidad, el absoluto desconocimiento hace que el desarrollo del proceso educativo — pese a los intentos de algunos maestros— sea completamente imposible. Esto es lo que provoca que tengan que recurrir a otros medios y costeárselos o que la totalidad de la enseñanza transcurra en castellano. La falta de formación se convierte no solo en una demanda, sino también en una queja de los docentes hacia el Estado, quien les exige la alfabetización de los alumnos en su propia lengua, pero no los capacita para ello.

Desde ahí tendría el Estado que aplicar desde ahí, o sea, decir “tienen que saber para enseñar”; ¡que nos den desde la base algo de kichwa! Yo creo que será porque hay pocos profesionales que hablen kichwa y capaz que no contraten porque si hubiera un profesor de kichwa se da kichwa, no hay otra, en las escuelas no hay (C.D. 19/09/2013).

Yo no sé, no soy kichwa-hablante, doy en castellano y me he visto en la necesidad de buscar, de tratar de aprender para poder darles porque el kichwa está constando dentro de la malla curricular. Yo recibí una educación totalmente hispana y para mí es difícil la pronunciación porque nunca recibí una capacitación siquiera. Si hubieran instituciones impulsadas por el Gobierno para superarme un poco más sería una buena oportunidad porque el factor económico ahorita no nos alcanza (C.B. 02/05/2014).

En las Unidades del Milenio, los docentes mestizos igualmente reconocen que no poseen el suficiente dominio de la lengua indígena para llevar a cabo el proceso de alfabetización como corresponde.

De la lengua... hice un módulo de kichwa en la tecnología y en la universidad no estudié kichwa, solo en el instituto un módulo, pero más en sí es lo básico, formulación de oraciones, es muy complicado. Y no, no, la verdad, no, si soy sincero, no es suficiente eso para enseñar, para alfabetizar (T.U. 11/02/2015).

En este caso, sin embargo, los docentes mestizos no se enfrentan a la enseñanza del kichwa, como sí ocurre con los de las escuelas del modelo comunitario: no tienen asignada la materia Lengua de la Nacionalidad y nadie les exige que impartan el resto de materias en lengua indígena, por lo que el proceso educativo transcurre en castellano. El elevado número de docentes mestizos frente al reducido número de docentes indígenas supone una contradicción en el sistema educativo y un impedimento para desarrollar la EIB. Tanto así, que en la Unidad del Milenio Sumak Yachana Wasi la asignatura Lengua de la Nacionalidad no se imparte, puesto que para los 929 alumnos solo existen tres docentes indígenas. Una situación muy cotidiana en los escenarios extra clase de las Unidades del Milenio es la de los maestros mestizos que aprenden palabras kichwas de los estudiantes. Además, esta cuestión adquiere especial importancia en las Unidades del Milenio, dado que en estos establecimientos prácticamente el 100% del alumnado es indígena de nacionalidad kichwa. Más aún cuando estamos hablando de instituciones de gran magnitud en las que se imparten los tres ciclos de enseñanza (EI, EGB y BGU) y que cuentan con un número muy elevado de estudiantes (1 202 en la unidad Cacique Tumbalá y 929 en la Sumak Yachana Wasi).

En lo relativo a las competencias interculturales, también son demandadas por los docentes, sin embargo, el hecho de no poseer la lengua materna no les impide “hablarles de otras culturas y enseñarles lo que viene en el libro”.¹⁴ Señalábamos antes que los maestros mestizos no

14 Nota de campo (14/10/2013).

conocen las cosmovisiones indígenas porque han crecido ajenos a ellas y han recibido una formación totalmente “hispana”. Si a esto se suma la ausencia de la perspectiva intercultural de la educación en sus planes de estudio, lo que se encuentra en las aulas es una deficiente aplicación de la misma y la reproducción del sesgo mestizo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es ilustrativo el comentario que nos hacía un docente de la unidad Pacha Quilotoa:

Quando yo llegué a esta escuelita yo no conocía esta cultura. Todo esto fue nuevo para mí. Ahora ya voy entendiendo, pero igual así hay cosas duras que no logro comprender, y trato de aprender, pero... no.¹⁵

Todo esto revela la situación de muchos docentes mestizos que recibieron una formación “tradicional” cuando fueron estudiantes y que arrastran las carencias de esta enseñanza —con respecto a las nuevas realidades educativas de hoy—, así como conceptos, valores y actitudes que, no en todos los casos, pero sí en muchos, les hacen oponerse o ser reacios al aprendizaje y la aplicación de nuevos y más actuales métodos de enseñanza. Sirva como ejemplo una clase de 5° EGB donde la maestra, con más de 20 años de experiencia, mandó a los alumnos a dibujar. Cuando los estudiantes preguntaron qué tenían que dibujar ella contestó: “Dibujen un indio”.¹⁶ La formación de los docentes, tanto indígenas como mestizos, es fundamental para entender la interculturalidad como el pilar sobre el que descansa el proceso educativo. Asimismo, en el caso de los mestizos, la adquisición de las competencias lingüísticas les permitiría desenvolverse adecuadamente en los distintos universos culturales (Sepúlveda, 1995, p. 44).

Así las cosas, la demanda más frecuente entre los maestros indígenas es la de la educación intercultural, mientras que los mestizos hacen esta misma demanda y añaden la del aprendizaje de la lengua indígena, puesto que están trabajando en instituciones interculturales bilingües, pero no disponen de herramientas para llevar a cabo una EIB. Sin em-

15 Nota de campo (29/05/2014).

16 Nota de campo (20/03/2014).

bargo, en lo que respecta a la lengua, insistimos en que los docentes mestizos de las escuelas del modelo comunitario tratan de asumir la enseñanza de la lengua indígena en la mayoría de las ocasiones, pero los de las Unidades del Milenio, en la práctica, no están obligados a enfrentarse a su enseñanza.

Kichwa sí vamos a necesitar porque algunos estudiantes, sería difícil comunicarnos porque hablan su idioma y entre ellos conversan y nosotros no podemos comprender... es una necesidad... y... lo intercultural, creo que hay que trabajar un poco más en eso... porque no se encuentran, ¿no?, textos que nos ayuden a dar una educación intercultural... porque ahora está basada en una cultura mestiza, entonces hace falta eso, y... igual nos den guías, pero igual las asignaturas no tienen ese contenido de la interculturalidad (E.Q. 18/03/2014).

Los profesores como se dio cuenta la mayoría aquí somos mestizos y no conocemos la lengua, aquí son contadas tres compañeras que saben. Entonces nosotros, para que sea 100% esto, también deberíamos aprender la lengua y también para formarnos en la cosmovisión de los pueblos, yo digo, también conocer es necesario, pero no, no recibimos capacitación (T.U. 11/02/2015).

Existe una fuerte desconexión entre los discursos emitidos desde la SUBSEIB y la DINEIB, por un lado, y las coordinaciones zonales y direcciones distritales, por otro, en lo relativo a la formación de los docentes. Tanto el subsecretario de EIB como el director de la DINEIB en funciones en el momento de realización de las entrevistas (año 2013), sostienen que los maestros deben conocer la cultura de sus alumnos y que, particularmente, el dominio de la lengua materna es condición *sine qua non* para trabajar en el SEIB, como determina la LOEI. Por ello se está promoviendo la capacitación en interculturalidad y en el caso de los maestros mestizos, además de esto, la capacitación en lenguas indígenas, afirman:

Para que tú entres a ser docente en el SEIB tienes que ser bilingüe, o sea, tienes que dominar una lengua ancestral, si no, no puedes ser maestro de educación bilingüe. Eso no significa que debas o no debas ser indígena, puede ser cualquier persona. La propia ley de educación ahora dice que todos los docentes deben ser evaluados para presentar su suficiencia

lingüística en alguna lengua ancestral. Nosotros ya estamos formándoles a aquellos que no tienen conocimiento en la lengua ancestral y a la par empezar a tomar la suficiencia lingüística para que este docente sea realmente bilingüe. Y además le enseñamos la lengua, entendida que sirve no solo para comunicarte y ya, sino entendida como la transmisión de la propia cultura, por eso también les capacitamos en la interculturalidad (L.M.2. 19/09/2013).

A este respecto, los coordinadores zonales y directores distritales ofrecen argumentos contradictorios: por un lado, afirman que antes de la Revolución Ciudadana solo había docentes mestizos en las unidades educativas bilingües y se obligaba a los alumnos a aprender en castellano, por ello se están sustituyendo los docentes mestizos por docentes indígenas; pero, por otro lado, sostienen que existen muchos indígenas con título de bachiller y sin título de magisterio, de aquí que las vacantes convocadas para indígenas se hayan declarado desiertas y las estén ocupando maestros mestizos con título de magisterio que desconocen la lengua. En este sentido, reconocen que a los maestros mestizos no se les está capacitando en lenguas ancestrales y que en ningún caso se ofrecen cursos de capacitación en interculturalidad ni a maestros indígenas ni a maestros mestizos. Puede apreciarse cómo al descender al nivel ejecutor de las normativas previstas en la Constitución y en la LOEI estas no se cumplen.

A los mestizos no, no se les capacita para que sean bilingües, para qué voy a mentir, no se está haciendo eso. Y tampoco se capacita en la interculturalidad, no. Solo les damos un curso para que ellos sepan cómo deben dar las pruebas del Ministerio para ingresar al magisterio, pero no, la verdad, no se ha hecho lo otro y sería una buena interrogante que me deja (C.M. 08/05/2014).

La deficiente formación de los docentes en competencias interculturales y bilingües —en cada caso— provoca que los procesos de enseñanza-aprendizaje adquieran una clara tendencia hispana, por lo que sería necesario que se les capacitara en este sentido. Respecto a dicha capacitación, debe señalarse que el Ministerio de Educación ofrece una formación complementaria solo a los docentes de las Unidades del Milenio a través del programa Soy Maestro Nunca Dejo de Aprender. Con este programa

reciben 300 horas de formación en las áreas de Matemáticas, Física, Química y Biología, pero no en interculturalidad ni en lenguas indígenas. A través del mismo programa, también pueden cursar maestrías internacionales en Universidades de Excelencia extranjeras, iniciativa que también es apoyada por el Gobierno (Ministerio de Educación, 03/03/2015). Estas mismas oportunidades no se ofrecen a los docentes que trabajan en unidades educativas comunitarias. De tal manera, si bien la LOEI reconoce como derecho de los docentes el acceso gratuito a “procesos de desarrollo profesional, capacitación, actualización, formación continua, mejoramiento pedagógico y académico en todos los niveles y modalidades, según sus necesidades y las del Sistema Nacional de Educación” (art. 10-a), en la práctica este derecho solo es ejercido por docentes de Unidades del Milenio, aunque, insistimos, esta capacitación no es ofrecida en competencias interculturales ni en lenguas indígenas.

Respecto a las lenguas, debe señalarse el impulso que se le está dando a la formación de los docentes en inglés, especialmente a los de Unidades del Milenio, en detrimento de la formación de los mismos en lenguas indígenas. El acuerdo ministerial 2016-00020-A (Ministerio de Educación, 17/02/2016) estableció como obligatorio el estudio del inglés en los niveles elemental y medio de la EGB (este ya existía en el nivel superior) a partir del curso 2016-2017 en el régimen Sierra y a partir del curso 2017-2018 en el régimen Costa. Ello ha generado una demanda de maestros de esta lengua, cuyo déficit se pretende combatir a través de la contratación de docentes extranjeros y del programa Go Teacher, que funciona desde 2012 y que promueve la salida de maestros ecuatorianos a países de habla inglesa para el estudio de dicha lengua (IECE, s/f).

Por otro lado, en las conversaciones mantenidas con los maestros de las distintas escuelas del modelo comunitario sobre la LOEI, los decretos y reglamentos que rigen el SEIB y las secciones de la Constitución referidas a educación, estos manifestaban un elevado grado de desconocimiento. La ley que regula el SEIB solo es conocida por algunos rectores de estas unidades educativas. Asimismo, en los centros del modelo comunitario de mayor tamaño (que es donde solo se ha observado la con-

vocatoria a reuniones) los maestros revelaban falta de seriedad cuando se les solicitaba que preparasen dicho tema para tratarlo en la junta. Pudimos presenciar cómo en una de estas reuniones, en la que previamente se había comunicado a los docentes que debían prepararse una serie de artículos de la LOEI para exponerlos ante los compañeros y analizarlos conjuntamente, la rectora optó por anular dicha reunión porque ninguno de los asistentes había preparado la parte que le había sido asignada.

Esta misma falta de seriedad puede observarse a la hora de asumir responsabilidades que directamente tienen que ver con la labor docente, como la preparación semanal de clases, la planificación didáctica del curso o la adaptación de los contenidos a las realidades locales (esto último se analizará en el capítulo 5). En todas las unidades educativas los maestros tienen asignado un tiempo que varía entre una y dos horas al final de la jornada lectiva diaria para dedicarse a estas actividades, sin embargo, en lugar de desarrollar estas tareas, esperan a que el tiempo transcurra hasta que llegue la hora de abandonar el centro. En las unidades educativas del modelo comunitario más desfavorecidas este trabajo no se lleva a cabo porque no existe la infraestructura ni el equipamiento necesario. Los docentes no disponen de ordenadores, impresoras ni material básico de oficina y tampoco cuentan con suministro eléctrico para poder trabajar con equipos informáticos, si los hubiera. Algunos de ellos esperan a volver a casa para realizar estas actividades, pero otros no tienen computadoras en sus domicilios y no pueden permitirse ir a un centro de informática a trabajar porque sus recursos económicos son muy reducidos. En otras unidades del mismo modelo, en las que sin embargo sí se dan las condiciones materiales adecuadas, los docentes no desarrollan estas tareas. De cualquier manera, el abandono de estas actividades se refleja posteriormente en los procesos de aula, en los que impera la improvisación y el recurso insistente a las mismas actividades: copiar textos del libro o de la pizarra al cuaderno y dibujar.

También hay que subrayar la ignorancia que muchos educadores del modelo comunitario muestran ante las categorías de interculturalidad, educación intercultural bilingüe y plurinacionalidad, así como

ante la propia realidad étnica del país, elementos que debería conocer el maestro intercultural bilingüe. Esto es algo que se agudiza cuando se trata de maestros mestizos, aunque algunos maestros indígenas tampoco conocen su significado. En ambos casos no solo no puede desarrollarse el proceso de enseñanza-aprendizaje de manera correcta, sino que estas categorías no pueden aplicarse a las situaciones concretas de cada centro ni ser empleadas para analizar críticamente la realidad étnico-social del país y actuar en consecuencia desde la vertiente educativa:

Investigadora: ¿Qué entiende por interculturalidad?

Docente: ¿Pero qué... cómo sobre la interculturalidad?

I.: ¿Cuál es su concepto de interculturalidad?

D.: No sé... no sabría explicarle, no conozco bien (C.D. 18/09/2013).

I.: ¿Qué idea tiene de la plurinacionalidad?

D.: Sí, pienso que todos debemos hermanarnos.

I.: ¿Podría hablarme un poco más de esto?

D.: Hermanarnos entre todos nosotros... eso sería bueno (M.A.2. 05/03/2015).

Llama poderosamente la atención que durante muchas de las conversaciones mantenidas con los docentes, al interpelárseles por estas cuestiones, ellos mismos reflexionaran en voz alta y cayeran en la cuenta de la magnitud de su desconocimiento. Las reacciones ante tal toma de conciencia han oscilado desde manifestar una profunda preocupación y confesar que muchas veces no saben lo que se les exige, hasta expresar que a ellos se les ha formado como “maestros nomás”.

A diferencia de estos docentes, casi la totalidad del personal de las Unidades del Milenio conoce las normativas sobre EIB. También el trabajo de campo nos permitió asistir a algunas juntas convocadas por los rectores para analizar la LOEI, pero en este caso las reuniones eran asumidas con total seriedad por parte de los asistentes. Lo mismo sucedía cuando se trataba de realizar planificaciones didácticas o programar y preparar las clases de la semana, de acuerdo al horario que los educadores tienen asignado para estas cuestiones, una vez concluidas las clases.

Debe tenerse en cuenta que las condiciones generales en las que transcurre el proceso de enseñanza-aprendizaje en las Unidades del Milenio son muy distintas a las del anterior modelo. De entre todas ellas, y en relación a este punto, hay que señalar: primero, las Unidades del Milenio son unidades completas, es decir, hay un profesor para cada grado de enseñanza, lo que permite atender adecuadamente las necesidades pedagógicas y educativas de los alumnos; segundo, los maestros, como podrá verse a través del análisis, tienen unas condiciones de trabajo mucho mejores, razón por la cual están más motivados; tercero, existe la infraestructura necesaria para poder desarrollar la actividad docente; finalmente, los maestros reciben un “*kit* informático” compuesto por un ordenador portátil, un ratón, un módem para conectarse a internet, un candado de seguridad y una mochila. Este material de trabajo es suministrado por el Estado a los docentes de las Unidades del Milenio que trabajan a jornada completa, para impulsar el Programa Comunidad Educativa en Línea que arrancó en febrero de 2014 y que facilita el ingreso de los docentes a una plataforma virtual nacional llamada Educar Ecuador (Ministerio de Educación, 17/10/2014).

Respecto a las categorías de interculturalidad y educación intercultural bilingüe son conocidas por la mayoría de los maestros de las Unidades del Milenio, particularmente por aquellos que cursan la licenciatura en EIB. Los maestros que no realizan estos estudios están familiarizados con estos conceptos gracias a la presencia que tienen en el discurso institucional promovido por los rectores de las unidades. Sin embargo, algunos muestran una visión un tanto romántica de los mismos y entienden que la interculturalidad consiste en que “los niños tienen que vestir la ropa indígena, tienen que hablar el kichwa”.¹⁷ La categoría de plurinacionalidad es desconocida por la totalidad de los docentes mestizos y solo algunos maestros indígenas y los rectores de los establecimientos están al tanto de la realidad étnico-política del país.

La mayoría de los docentes de escuelas del modelo comunitario considera que el Estado intercultural y plurinacional no puede ser construido

17 Nota de campo (20/03/2014).

desde el actual SEIB, señalando como principal motivo la falta de capacitación de los maestros mestizos en lenguas indígenas y en interculturalidad.

Esto está manejado por la política y la política hace mal y no hace la educación para el Estado intercultural y plurinacional, no, realmente no responden a eso. Porque si respondieran a la necesidad de los pueblos indígenas, a ese Estado, yo no estuviera aquí, yo estuviera ubicado donde me corresponde, en una escuela hispana. Yo soy mestizo y nunca aprendí el kichwa y nunca aprendí sobre la interculturalidad. Entonces, no, no se puede (C.B. 02/05/2014).

A esto se añaden las deficiencias en el tratamiento de la interculturalidad y de las culturas y lenguas indígenas en los libros de texto (cuestión que analizaremos más adelante). En definitiva, “la EIB está fuera de contexto, no se corresponde a la realidad y así no podemos tener un Estado intercultural y plurinacional, por eso los pueblos indígenas tenemos que seguir luchando” (R.S. 03/06/2014).

Al contrario de estos, otros docentes —también de las escuelas del mismo modelo— entienden que el actual SEIB sí está permitiendo la construcción del Estado intercultural y plurinacional. En este caso se trata de maestros que no tienen un conocimiento adecuado de estas categorías y que las reducen a los elementos más visibles de la identidad cultural: la vestimenta, las tradiciones culturales (fiestas y rituales) y el idioma. Otros, en cambio, dicen no saber nada al respecto para no tener que posicionarse, mientras que otros no pueden opinar porque desconocen totalmente este tema: “Yo pienso que está bien y que sí permite eso porque cada comunidad tiene su costumbre, su vestimenta, su idioma... tenemos que aprender sobre nuestro Ecuador” (M.A.2. 05/05/2015).

Por su parte, los docentes de las Unidades del Milenio también señalan como principal limitación la falta de capacitación de los maestros mestizos en EIB y consideran que su tratamiento no es adecuado en los libros escolares. Sin embargo, piensan que el Estado está impulsando la EIB a través de las Unidades del Milenio, lo que permitiría la construcción del Estado intercultural y plurinacional en un futuro:

Creo que el Estado está tratando... nosotros necesitamos saber la lengua para hacer la educación y tener la capacitación en la interculturalidad porque eso no sabemos, pero... yo creo que ahorita el Gobierno está tratando de conseguir eso, sí, como mismo somos un país de varias nacionalidades, pueblos, sí, él trata de lograrlo en las Unidades del Milenio, pero en sí, todavía falta para conseguir eso, pero yo creo que con el tiempo que se vaya dando profesores más capacitados eso se va a lograr (T.U. 11/02/2015).

Situación laboral

Mientras que la situación laboral de los maestros que trabajan en escuelas del modelo comunitario se ve afectada por una elevada precariedad que acaba afectando a sus vidas personales, los docentes de Unidades del Milenio disfrutaban de mejores condiciones de trabajo que, consecuentemente, les permiten tener una mejor calidad de vida. A continuación analizaremos la situación laboral de los docentes basándonos en los siguientes elementos: el nombramiento y los salarios, el despido frente a la demanda de docentes, la asignación del docente a la unidad educativa en función de la lengua materna de los alumnos y otros aspectos que influyen en la situación laboral del maestro.

El nombramiento y los salarios

El nombramiento adquiere una importancia radical para la promoción dentro de la carrera docente, la cual representa una de las pocas vías profesionales entre la población indígena, especialmente entre las mujeres, que frecuentemente se enfrentan a un doble proceso de marginación por su doble condición: mujer e indígena. Para ser maestro de EIB es necesario cursar estudios superiores en los centros interculturales bilingües del país. En estas instituciones los futuros maestros realizan tecnologías de tres años con diferentes especializaciones (Ciencias Naturales, Ciencias de la Comunicación, Administración de Empresas, etc.). En el último año de la tecnología es cuando se forman como maestros de EIB: reciben un módulo de lengua indígena —la demanda y oferta disponible es en kichwa o shuar, mayoritariamente— y posteriormente desarrollan unas prácticas en una unidad educativa bilingüe, al final de

las cuales deben realizar un proyecto basado en algún tema relacionado con la actividad docente. Para concluir el proceso deben superar una prueba mediante la que obtienen el título de Maestro de EIB y una certificación que acredita sus competencias en la lengua indígena correspondiente. Esta prueba se realiza en la sede de la DINEIB, situada en Quito. Hasta ese momento pueden trabajar como profesores contratados, pero para obtener el nombramiento deben superar una última prueba basada en un concurso de méritos y oposición (Martín y Rodríguez, 2014). Con el nombramiento, los docentes adquieren mejor salario y mejores condiciones de empleo. El nombramiento puede ser definitivo (equivale a la obtención de una plaza fija) o provisional (equivale a un contrato de trabajo temporal).

Tras la obtención de la tecnología, los docentes pueden cursar un segundo ciclo de dos años de duración en alguna universidad y graduarse como licenciados. Posteriormente, pueden aspirar a la realización de maestrías. Tanto la licenciatura como la maestría suponen méritos añadidos para lograr el nombramiento, ya que se contabilizan como puntos a favor del aspirante, sin embargo, no todos pueden acceder a estudios de este tipo por motivos de diversa índole (económicos, laborales y familiares, fundamentalmente).

Según los escalafones establecidos dentro de la carrera docente, en Ecuador un maestro licenciado con nombramiento definitivo o provisional debe percibir 817 dólares mensuales, con independencia de los años de servicio, es decir, el sueldo es el mismo para aquellos que lleven diez años trabajando que para quienes ingresen a trabajar por primera vez en el magisterio. La única diferencia entre ambos es la estabilidad laboral, solo asegurada en el caso del licenciado con nombramiento definitivo, puesto que el nombramiento provisional es un contrato de trabajo temporal.

Aquellos docentes que no tienen nombramiento y que trabajan a contrato deben percibir un salario de 450 dólares mensuales, en el caso de los tecnólogos, mientras que para los licenciados la ley establece un sueldo de 550 dólares. A semejanza de los docentes con nombramiento provisional, los docentes a contrato tampoco tienen estabilidad laboral.

La única diferencia es que el salario del docente con nombramiento provisional es más elevado.

En todos los casos, las dietas de desplazamiento están incluidas en el sueldo y al salario bruto se le deben descontar entre 40 y 85 dólares para el pago del seguro social, dependiendo de en qué escalafón de la carrera docente se encuentre el maestro (W.S. 10/02/2015; R.P. 27/04/2015).

Los docentes de las unidades educativas del modelo comunitario (rurales y urbanas) afirman no cobrar lo establecido por ley. Se han registrado casos de tecnólogos que no perciben más de 380 dólares y licenciados con nombramiento provisional y definitivo que cobran un salario de 500 dólares al mes, mientras que solo algunos licenciados con nombramiento definitivo cobran los 817 dólares.

Por otro lado, la observación participante y las conversaciones mantenidas con los informantes han permitido corroborar las irregularidades existentes en los procesos de nombramiento y en las pruebas que los docentes deben superar para alcanzarlo. En algunas ocasiones, los nombramientos —provisionales o definitivos— se dan “a dedo” a personas que no han pasado la prueba correspondiente o que no se han presentado. A estas personas se las privilegia en perjuicio de otros aspirantes, de manera que no existe igualdad de condiciones. En algunos casos, los individuos que reciben nombramiento son aún bachilleres o no tienen años de experiencia docente. Ante el reclamo de los afectados a las autoridades competentes, estas no ofrecen respuesta. A continuación recogemos el testimonio de una maestra con una tecnología en EGB y seis años de servicio afectada por tal situación:

Yo no tengo nombramiento, esta vez no más que ya hubo nombramiento y a nosotros en vez de dar a nosotros dieron nombramiento a quienes son bachilleres y a la gente que ellos le gustaron le dieron nombramiento provisional y a uno que no tenía siquiera años de servicio y no nos quisieron dar a nosotros. Esta vez no le tomaron nada de prueba a nadie, vienen partidas para el nombramiento provisional, vienen ta-ta-ta-ta [nombran a dedo]. Y nosotros fuimos ante la directora del Distrito

y ni siquiera nos respondió. Y ahora los que quedamos porque somos contratados, ahora tenemos que dar la evaluación para tener el nombramiento y entonces nosotros reclamamos: “y porqué ahora a los demás les dieron sin dar las pruebas y a nosotros nos van a exigir que sacan buena nota”. A los otros le dieron chance y a nosotros no. Los contratados así estamos (M.A.2. 05/03/2015).

Las opiniones de los afectados en torno a estas irregularidades —tanto nombramientos como despidos, como veremos a continuación— apuntan en la dirección de favores políticos. Afirman que el Estado beneficia a quienes son afines al Gobierno, el cual otorga los nombramientos a aquellos sin importar, no ya la formación y el grado de titularidad académica obtenidos, sino la experiencia acumulada durante años, tanto en el ejercicio de la labor docente como en los procesos históricos de EIB que han tenido lugar en el país, como es el caso de muchos indígenas. Es aquí donde entra la cuestión de los despidos que abordaremos en el siguiente acápite, pues para dar entrada a nuevos maestros hay que despedir a los que ya ocupaban puestos.

A diferencia de lo anterior, en las Unidades del Milenio los docentes licenciados que tienen nombramiento —definitivo o provisional— han pasado la prueba de méritos-oposición sin mayores problemas y en la actualidad aspiran a la realización de maestrías. Para los licenciados con nombramiento definitivo la obtención de ese título supone la posibilidad de seguir promocionándose dentro la carrera docente, mientras que para los que tienen el nombramiento provisional esto garantiza un mayor puntaje a la hora de conseguir el nombramiento definitivo. Por su parte, algunos de los tecnólogos contratados están cursando una licenciatura y quieren obtener el nombramiento una vez que la concluyan. Como puede verse, en las Unidades del Milenio el nombramiento también es la meta a la que aspiran todos los educadores, puesto que es lo que les permite obtener la estabilidad económica y laboral.

Pese a que algunos de estos docentes no perciben el salario correspondiente, según lo establecido por la ley, la mayoría se muestra conforme con su sueldo. Sin embargo, los contratados manifiestan inte-

rés en alcanzar mejores posiciones para percibir mejores retribuciones. En ningún caso han sufrido atrasos en los pagos ni anomalías en sus nóminas, como sí les ocurre a algunos de los maestros de las unidades educativas del modelo comunitario.

Cuando se les comentaba las irregularidades que se habían podido constatar en las unidades educativas del anterior modelo -fundamentalmente, los nombramientos asignados a “dedo”- muchos se mostraban sorprendidos ante tales situaciones y afirmaban que en su caso simplemente se habían presentado a las pruebas, habían obtenido un puntaje adecuado y habían ganado el concurso para una Unidad del Milenio.

Pero eso... es tenaz, yo no tenía idea de eso, la verdad. Yo ya hace un año rendí las pruebas para el magisterio fiscal, entonces rendí las pruebas, tocó prepararme y aquí estoy. Mediante un concurso de méritos a nivel nacional rendimos las pruebas nosotros. Y entonces, de acuerdo al puntaje que obtenía se iba ubicando en los lugares. La verdad que por aquí había diez partidas y yo estaba en la partida cuatro o cinco, entonces vine acá (T.U. 11/02/2015).

El derecho a la estabilidad, el pleno reconocimiento y la satisfacción de los derechos laborales (art. 10-e), así como a la percepción de una remuneración acorde a la experiencia profesional sin discriminación de ninguna naturaleza (art. 10-f) son también recogidos en la LOEI. Sin embargo, estos solo son garantizados a los docentes de Unidades del Milenio, que no corren el riesgo de ser enviados lejos de su lugar de residencia ni de ser despedidos en cualquier momento mediante procesos ilegales ni sufren irregularidades y retrasos en sus nóminas.

El despido frente a la demanda de docentes: causas y consecuencias

Debe subrayarse que la mayoría de los docentes que actualmente están siendo despedidos en el sistema educativo ecuatoriano son indígenas, sin embargo, resulta contradictorio que desde los distritos de EIB las autoridades afirmen que no hay suficientes docentes indígenas en el sistema educativo. Por ejemplo, en los distritos de Latacunga y Salcedo se declararon desiertas las vacantes para docentes indígenas porque “no

existían profesionales titulados para ejercer la profesión sino bachilleres” (P.B. 08/05/2014). De esta manera, al haber más maestros mestizos con títulos superiores, son estos los que principalmente están teniendo entrada al sistema, en comparación con los indígenas. No obstante, existen indígenas titulados que están siendo igualmente despedidos (P.B. 08/05/2014; C.M. 08/05/2014; N.C. 06/03/2015).

El trabajo de campo nos ha permitido corroborar que estos despidos se llevan a cabo en las unidades educativas del modelo comunitario, pero en ningún caso en las Unidades del Milenio. El proceso seguido desde los distritos para realizar los despidos se hace a través de una llamada telefónica mediante la que se indica a la persona en cuestión que acuda a una reunión, sin informar sobre el asunto de la misma. Una vez que los individuos se encuentran reunidos, se les comunica su despido sin dar mayores explicaciones que “el cese del cargo se produce por necesidad institucional”.¹⁸ Acto seguido, se comunica a los asistentes que en un máximo de cuatro días deben entregar todas las cosas que han recibido y se les vuelve a convocar una semana más tarde para que oficialmente hagan la declaración jurada del cese de funciones. Asistimos a una de estas reuniones convocadas por el Distrito de EIB de Pujilí, en la que de 100 profesores se despidieron a 80, la mayoría de ellos indígenas bilingües (kichwa-castellano). Un informante con el que acudimos a la reunión declaró días después:

Nos hacen estar como decimos “con segundas” porque al momento de firmar el contrato mismo había una cláusula que dice “en el momento en el que llegue cualquier disposición, no tienen derecho a nada”. Entonces ya simplemente nos despiden. Y había gente hasta que decía que es por política. La compañera que lloraba y decía “estos señores, por no decirles otra palabra, lo que están haciendo es sacar a la gente que ya hemos trabajado años para meterles a los que trabajaron por ellos, por la lista de Alianza PAÍS”. Esta es la revolución, la “Robolución Ciudadana” que dice (Ñ.O. 02/05/2014).

Las consecuencias que recaen sobre los afectados son previsibles. Se trata de personas que solo conocen la profesión docente y que no dis-

18 Nota de campo (12/05/2014).

ponen de recursos económicos para emprender un negocio particular. Muchos de ellos tienen hijos menores a su cargo, lo que explica el llanto y la desesperación de un elevado número de asistentes a la reunión, sobre todo de mujeres. En otros casos, personas que se han dedicado durante toda su vida al ejercicio de la profesión docente han sido despedidas, perdiendo sus derechos de jubilación:

Todo mundo ha tenido el derecho de entrar al magisterio, vivir su tiempo de servir al Estado, servir a la comunidad, conforme determina la ley. Pero a nosotros no se nos dio esa oportunidad, así falte un día o falten años todos a la casa. ¿Y nuestras jubilaciones y nuestro tiempo de lo que hemos servido? Entonces, sí me ha dado un sentimiento también eso porque digo: “cómo otros tuvieron el derecho de tranquilamente culminar su tiempo laboral y salir con su jubilación, en cambio, yo no y todos los que hemos salido no”. Tendremos que salir y como que nunca hemos sido nada (V.W. 09/05/2014).

En las escuelas del modelo comunitario, una de las consecuencias de los despidos que perjudica directamente a los procesos de enseñanza-aprendizaje es que, cuando un maestro es “mandado a casa”, la unidad educativa o bien no recibe otro maestro en su lugar o bien el nuevo maestro puede tardar meses en llegar. Esto incrementa la ratio de alumnos por profesor y agudiza los problemas de por sí existentes en las unidades, particularmente en aquellas en las que se desarrolla el modelo educativo pluridocente —en las unidocentes el proceso educativo, de partida, es bastante complicado—.

El patrón seguido comúnmente en las unidades educativas pluridocentes es agrupar en dos o tres aulas a alumnos de diferentes edades y grados educativos, según el número de maestros existentes en el centro (normalmente entre dos y tres). En las unidocentes, donde igualmente se agrupan en dos salas estudiantes de distintas edades y grados, solo hay un maestro para el total de alumnos.

El desarrollo de los procesos de aula en estos centros, tanto en los unidocentes como en los pluridocentes, tiene lugar de la siguiente manera: mientras el maestro da clase a los alumnos de un grado, deja a

los otros alguna tarea puesta o si se trata de contenidos comunes a dos grados se dirige a ellos al mismo tiempo, mientras un tercero trabaja en otra cosa. El resultado final es que mientras el maestro trabaja con un grupo, a pesar de haber dejado tarea a los otros, estos no se centran en la actividad correspondiente. En todos los casos los alumnos permanecen distraídos, hablan con los compañeros, juegan, entran y salen del aula, lloran, mantienen la mirada perdida o se quedan dormidos. El llanto, la abstracción y el sueño son resultado de la intensa actividad diaria a la que se someten los alumnos y de las carencias alimenticias que padecen, cuestiones que trataremos más adelante. Si bien el maestro intercultural bilingüe debe haber sido capacitado para el manejo de escuelas unido-centes y pluridocentes (Villanueva, 2013, p. 48; Choque, 2005, p. 90), en casos como estos debe tenerse presente que, además de no haber recibido tal capacitación, el docente se encuentra con alumnos que viven situaciones de pobreza extrema, resultado de las estructuras económicas, políticas y sociales del Estado, las cuales los colocan en situación de desigualdad. Esta situación de desigualdad estructural contradice el reconocimiento del Estado intercultural y plurinacional, que encuentra su sentido máximo en la igualdad de derechos de todos los grupos étnicos que lo integran (Moreno, 2015).

La observación participante en los procesos de aula también ha permitido constatar una secuencia de reacciones en los maestros de las escuelas del modelo comunitario uni y pluri docentes que se repite constantemente, debido a la heterogeneidad de los grupos y de sus problemas y necesidades (tanto educativas como personales): falta de autoridad sobre los estudiantes, desesperación por no poder controlarlos, resignación ante la situación y finalmente naturalización de la misma. Por ejemplo, en clase los maestros mandaban a leer a los alumnos y estos no obedecían, incluso tras insistirles en reiteradas ocasiones debían desistir y pasar a otra actividad. Asimismo, al inicio de las clases, durante estas o cuando se reiniciaban tras un recreo frecuentemente podía verse a estudiantes que seguían en el patio de la escuela, mientras los maestros permanecían impasibles. Estas situaciones se complican cuando la ratio maestro/alumno se eleva como consecuencia de los despidos y de la ausencia de maestros sustitutos.

La disparidad de edades y grados dentro de una misma aula y el descontrol generalizado al que se llega en no pocas ocasiones provoca que las necesidades educativas y pedagógicas de los alumnos no puedan ser atendidas adecuadamente, más aún cuando en un centro educativo en el que debe haber al menos dos maestros hay solo uno. De tal manera, los estudiantes solo llegan a alcanzar un nivel elemental de lecto-escritura y cálculo, algo que se ve empeorado por otros factores como la alimentación, el trabajo y la situación socio-familiar, como veremos más tarde.

La cotidianidad imperante en las aulas de las unidades educativas uni y pluri docentes es que los maestros, más que instruir y formar a alumnos, se dedican a cuidarlos a modo de guardería, no solo por la elevada ratio, sino también por las duras condiciones laborales, la hostilidad del medio en el que desarrollan su actividad y la cruda realidad en la que se desenvuelven todos los días.

Por su parte, las unidades educativas urbanas no escapan a los desajustes provocados por la elevada ratio alumnos/maestro, a pesar de ser unidades completas, con un maestro para cada grado educativo. En la unidad amazónica Amauta Ñampi, la rectora (indígena amazónica bilingüe kichwa-castellano) desempeñaba también labores docentes. Cuando adquiría un mayor volumen de trabajo, particularmente relacionado con asuntos de dirección —asistencia a reuniones dentro y fuera de la unidad educativa, elaboración de documentos y trabajos requeridos por la administración, entre otras—, dejaba de impartir una clase que siempre era la de kichwa. Asistiendo personalmente a esa clase, pudimos comprobar que durante su ausencia los alumnos permanecían solos en el aula y, aunque la maestra dejaba tarea puesta, no la hacían y se dedicaban a conversar hasta la hora de la siguiente asignatura. No existía ningún maestro que la sustituyera cuando ella no podía asistir y los estudiantes se quedaban sin recibir kichwa.

Docente: A veces estoy muy ocupada, tengo mucho trabajo y no avanzo, entonces no puedo darles clase

Investigadora: ¿Se quedan solos cuando usted no puede?

Docente: Se quedan solos (P.Q. 20/05/2014).

En la Unidad Educativa Tránsito Amaguaña también corroboramos un incremento temporal de la ratio. Durante el trabajo de campo en esta unidad, la maestra de 4to EGB fue destinada a otro centro. Su compañera, que impartía docencia al grupo de 3ro, tuvo que incorporar a su clase a los alumnos de 4to mientras llegaba el reemplazo. Durante un mes, aproximadamente, estuvo al cargo de más de 45 alumnos de edades y grados diferentes.

Toda esta situación cambia radicalmente en las Unidades del Milenio, donde los despidos no afectan al profesorado. Al contrario, los maestros no solo no son despedidos, sino que se necesitan más debido al elevado número de estudiantes que acuden a estos establecimientos y que no para de crecer. Esta demanda hace que haya más maestros mestizos que indígenas en estas instituciones, ya que, como se explicó, el número de mestizos titulados —licenciados y tecnólogos— es mayor al de indígenas, quienes en su mayoría solo han adquirido el título de bachilleres.

Además de provocar una mayor demanda de profesores, el incremento de estudiantes en las Unidades del Milenio genera una subida de la ratio alumnos/docente. De tal manera, si en el modelo etnográfico anterior son los despidos de los docentes los que provocan una ratio muy elevada de alumnos por maestro, en las Unidades del Milenio esta se ve incrementada como consecuencia del Plan de Reordenamiento de la Oferta Educativa, lo que, a su vez, genera problemas de espacio. Este plan decreta el cierre de las unidades educativas fiscales que no superen los 45 alumnos (Ministerio de Educación, 2012, p. 11) y dispone que desde el año 2014 hasta el 2017 debe pasarse de los 20 402 a los 5 187 establecimientos, mediante la fusión de los mismos y la creación de Unidades Educativas del Milenio (Ministerio de Educación, 26/06/2013, s/n). Esto supone el cierre de 15 215 centros y la reubicación de los alumnos mediante un sistema de cupos, lo que explica la llegada masiva de estudiantes de las comunidades indígenas a las Unidades del Milenio. Sin embargo, la masificación de estas unidades educativas no solo se produce porque el plan cierre establecimientos que no superen los 45 alumnos, sino porque una abrumadora mayoría de padres y madres trasladan a sus hijos desde

sus unidades de origen a las del Milenio, buscando: primero, garantizar la alimentación de sus hijos, ya que el Estado suministra religiosamente el desayuno y el almuerzo escolar a estos centros, mientras que a los del modelo comunitario solo los dota del desayuno (o no); y segundo, ofrecerles mejores condiciones materiales de aprendizaje. Por ello, y a su vez, el desplazamiento de estudiantes es consecuencia de la desigual inversión que realiza el Gobierno en unas escuelas y en otras.

Las escuelas del modelo comunitario no reciben apoyo económico: las infraestructuras, el equipamiento, los suministros y los materiales son deficientes e insuficientes. Al contrario, el gasto público efectuado en la unidad Cacique Tumbalá ha sido de 1 400 000 USD, mientras que en la unidad Sumak Yachana Wasi —la más importante del país— ha ascendido a 2 069 901 USD, lo que explica, entre otras cosas, que estas instituciones cuenten con unas excelentes infraestructuras y tecnología de última generación.

Esto provoca que algunas escuelas del modelo comunitario no sean cerradas directamente por el Plan, sino porque se quedan sin estudiantes y que los problemas que enfrentan las Unidades del Milenio sean el de una elevada ratio de alumnos/docente —de aquí la demanda de maestros— y la falta de espacio para albergar a tantos estudiantes.

En cuanto a la ratio, en la Unidad del Milenio Sumak Yachana Wasi asistimos a una junta de evaluación de alumnos en la que precisamente los docentes comentaban los problemas que tenían al respecto. Entre ellos, una maestra se mostraba especialmente preocupada porque debía trabajar con más de cuarenta alumnos y “es un grupo muy conflictivo porque son muchos y están en el paso de la niñez a la adolescencia y no puedo trabajar con ellos, no me escuchan, se portan mal, no atienden”.¹⁹

Aunque el Ministerio establece la ratio alumnos/maestro en 30, en las Unidades del Milenio asciende hasta 35 o 40. Ahora bien, hay que tener en cuenta que se trata de unidades educativas completas en las que

19 Nota de campo (12/02/2015).

hay un maestro para cada grado de enseñanza. Si aquí la ratio dificulta el proceso de enseñanza-aprendizaje, en los modelos educativos unido-centes el nivel de dificultad aumenta considerablemente, ya que un solo maestro debe impartir clase a una media de 40-50 alumnos, que además pertenecen a grados educativos distintos y se concentran en aulas diferentes. Esto ocurrió en la Unidad Educativa Pacha Quilotoa cuando uno de sus dos maestros fue despedido y el otro pasó a desarrollar la enseñanza unidocente hasta el final del año lectivo. También es el modelo seguido en el Centro Educativo Comunitario Río Villano, puesto que a pesar de contar con dos maestras (pluridocente), una se dedica a la EI, donde apenas se inscriben cinco alumnos, mientras que la otra se hace cargo de los 41 restantes, inscritos en EGB.

En cuanto a la problemática del espacio, esta es una demanda que los rectores de centro ya han elevado al Ministerio de Educación y que se ha resuelto a través de la instalación de aulas móviles. No obstante, y a pesar de los problemas de espacio que enfrentan las Unidades del Milenio, los rectores se muestran muy interesados en seguir acogiendo a estudiantes de otras unidades educativas rurales del modelo comunitario para que los establecimientos que dirigen se conviertan en el único y principal centro de estudios de la zona. Asimismo, asumen que el cierre de estos establecimientos no se debe a la apertura de Unidades del Milenio —herramienta principal del proceso de estandarización educativa nacional que está llevando a cabo el Gobierno— ni a una inversión pública desigual en unas escuelas y en otras, sino a la libre voluntad de los padres y madres de familia que desplazan a sus hijos desde sus unidades de origen a las Unidades del Milenio.

Todavía hay una escolita en Quitumba con 120 estudiantes y creo que 9 profesores, todavía hay una escolita en Peribuela igual... entonces, ¿cuál es la propuesta que yo le hice al Ministro cuando vino?: “mire Ministro, tengo dos hectáreas más de terreno, construyamos dos bloques más de aulas y traigamos a toditos esos estudiantes aquí y que sea la única institución grande que tiene todo aquí de toda la parroquia”... el objetivo de la Revolución Ciudadana es Escuelas del Milenio, que sean referentes de la educación. Y no es culpa nuestra, les digo “vean papitos,

aquí están como 3 millones de dólares, vengan a estudiar acá”, solo eso les anuncié. Y resulta que eso fue en 2012 y que 750 estudiantes fue el siguiente año. Y resulta que la escolita de acá, de Colimbuela, desapareció. Voluntariamente vinieron y se inscribieron acá. La escolita Bernardino Echevarría de la comunidad de Perafán marchó, o sea, desapareció, se quedaron sin estudiantes. De acá, de la comunidad de Imantag, que es un colegio que tenían como casi 800 estudiantes, quedaron con 400, o sea, se vinieron para acá. Ahorita estamos con 929 estudiantes, ya no tengo espacio para poner. Tuvimos que pedir unas cuatro aulas móviles... y dicen que el Milenio cierra escuelas, ¿por qué? porque la escolita de acá se autoeliminó, la escolita de allá se autoeliminó... o sea, que los padres de familia vengan a traer sus guaguas aquí, bienvenidos (W.S. 10/02/2015).

Asignación del docente en función de la lengua materna de los alumnos

Uno de los requisitos esenciales que debería cumplir el educador intercultural bilingüe es el de dominar la lengua materna de los alumnos para desarrollar un proceso educativo integral, en el que lengua y cultura son indisolubles (Yáñez, 1991; Aguirre, 1992). Sin embargo, además de los problemas derivados del desconocimiento de la lengua indígena en el caso de los docentes mestizos, otro de los desajustes que se ha observado en las aulas de las escuelas del modelo comunitario es la asignación de maestros que han estudiado —con todas las limitaciones del caso— o que hablan —por su condición indígena— una lengua distinta a la de los alumnos del centro al que han sido destinados. Esto también ocasiona graves problemas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las asignaciones encontradas fueron: las de maestros kichwas a unidades educativas del modelo comunitario ubicadas en la Amazonía, en las que los estudiantes eran shuar y de otras nacionalidades distintas (achuar, andoa, shiwiari, waorani y zápara), y las de maestros mestizos que solo hablaban castellano, algo que se ha observado en escuelas de ambos modelos. Esta última ha sido la más frecuente, de manera que podían encontrarse escuelas de tipo comunitario en las que todos los docentes eran mestizos y ninguno indígena:

Investigadora: ¿Ustedes hablan shuar?

Docente: No, nosotras somos mestizas. Cuando hicimos la tecnología estudiamos así un poquito de kichwa, pero no... no sabemos, pues... pero aquí antes había una persona que sabía shuar, pero ahora es diferente... no hay cómo dar porque los niños ni entienden shuar ni entienden kichwa y yo no sé de lengua shuar porque son diferentes y siempre damos en castellano, pero tiene que aprender lo que es el idioma (M.A.2. 05/03/2015).

En mi caso, yo... hubo la oportunidad esa de poder concursar y gané, gané el nombramiento, gané, pero gané para una escuela hispana. Nunca me dijeron que me iban a dar una escuela bilingüe como la realidad que viene. Entonces, pues, ahora estoy acá, pero no sé nada de kichwa (Ñ.O. 02/05/2014).

También tenemos que hacer referencia a la situación de la escuela Amauta Ñampi, ubicada en la ciudad amazónica de Puyo. Se trata de una escuela plurinacional que acoge a estudiantes de siete nacionalidades distintas: achuar, andoa, kichwa, shiwiar, shuar, waorani y zápara, además de mestizos. Para un total de 467 alumnos existen alrededor de 25 docentes, de los cuales solo el 10% son indígenas kichwa-hablantes.²⁰ Aquí debe tenerse en cuenta, por un lado, que el número de docentes kichwa-hablantes es completamente insuficiente, dado el número de alumnos de la nacionalidad kichwa (un 53%)²¹ y, por otro, que los estudiantes pertenecientes a las seis nacionalidades indígenas restantes no reciben la enseñanza en su lengua materna, ya que el resto de los maestros son mestizos.

La lengua debería ser considerada un elemento fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje, aunque el número de alumnos de una nacionalidad indígena determinada fuera reducido. Esto significaría ofrecer la misma atención lingüística a todos los estudiantes, sin perjudicar a los grupos minoritarios. Al contrario, en esta unidad educativa la lengua que se enseña —con todas las limitaciones existentes— a todos

20 Datos cedidos por la institución.

21 Datos cedidos por la institución.

los estudiantes —independientemente de su nacionalidad indígena— es el kichwa. De alguna manera, se lleva a cabo un proceso de “kichwización” del resto de estudiantes, algo que pudo observarse mediante la presencia en los procesos de aula y en la interacción cotidiana con educadores y alumnos en los distintos contextos educativos.

Durante el trabajo de campo en las unidades educativas del modelo comunitario se observó cómo los maestros mestizos que solo hablaban el castellano, así como los indígenas y mestizos que hablaban una lengua indígena distinta a la de sus alumnos, se veían obligados a impartir las clases siempre en castellano, el idioma común a todos. No obstante, insistimos en que la existencia de un docente indígena que conozca la lengua materna de los alumnos no garantiza que la enseñanza se desarrolle en la misma sino también en castellano.

También existen situaciones en las que la comunicación no puede darse porque no hay lengua común que lo permita. En este sentido, una docente del Centro Educativo Comunitario Río Villano nos comentó que estuvo destinada en una escuela ubicada en las profundidades de la selva. Ella —mestiza— y su compañero —indígena kichwa— tenían que comunicarse por señas con sus alumnos, porque la única lengua que conocían los niños era el shuar. En este caso tuvieron que solicitar urgentemente un nuevo destino, puesto que el desarrollo del proceso educativo era imposible (A.C. 14/05/2015).

Como puede esperarse, la demanda generalizada de los docentes de las unidades del modelo comunitario —indígenas y mestizos—, que sí están obligados a desarrollar la enseñanza bilingüe, es la de enviar a cada educador a la unidad educativa adecuada, respetando siempre la necesaria correspondencia entre la lengua indígena hablada por el maestro y la lengua indígena de los estudiantes del centro de destino:

Yo como maestra le diría que se vengan los profesores netamente de la nacionalidad de ellos en vez de nosotros porque nosotros no podemos enseñar a que... a nosotros nos obligan a enseñar a los niños en lengua shuar y aquí venirles a enseñar se hace difícil porque nosotras no sabemos shuar. Que los profesores que vengan netamente los de la naciona-

lidad shuar, eso que, eso sería bueno, porque ahorita estamos así medio pataleando por lo que no sabemos el idioma, “tienen que aprender”, dice, pero cómo vamos a aprender de la noche a la mañana el idioma de ellos, no podemos (M.A.2. 05/03/2015).

En lo relativo a las Unidades del Milenio no se han registrado casos en los que todos los docentes sean mestizos, aunque sí son siempre una abrumadora mayoría en comparación con los indígenas. En las unidades estudiadas, la asignación de docentes indígenas es adecuada en relación a la lengua materna del alumnado, pues los maestros son de la misma nacionalidad que los estudiantes: kichwas. En este tenor y respecto a los maestros indígenas, se respeta el principio de correspondencia entre la lengua indígena que domina el educador y la que posee el educando, dentro del modelo intercultural bilingüe. Sin embargo, la presencia de educadores bilingües en estos centros tampoco garantiza que los procesos de enseñanza-aprendizaje se desarrollen en la lengua materna del alumnado por dos razones principales: en primer lugar, porque a pesar de que existan maestros indígenas la enseñanza sigue transcurriendo en castellano en casi la totalidad de las ocasiones, y en segundo lugar, porque el número de maestros indígenas es muy reducido para el total de alumnos, lo que provoca, por ejemplo, en el caso de la Sumak Yachana Wasi, que la asignatura Lengua de la Nacionalidad ni si quiera se considere.

Como ya habíamos anticipado, esta Unidad del Milenio —reconocida como una institución de EIB— se encuentra en proceso de interculturalizarse y convertirse en bilingüe, según su rector. Sin embargo, no se están tomando medidas para ello, pues solo los maestros que cursan la carrera de EIB en la UPS de Quito adquieren alguna formación, aunque insuficiente en kichwa, ya que de un total de ocho semestres este idioma solo se estudia durante uno. Añadido a esto, el problema de la falta de maestros indígenas en el centro es una cuestión a la que no se le da demasiada importancia. Pretende resolverse “si hay posibilidad” y solicitando al Distrito de Educación de Cotacachi solo un docente más. Aun así, la cuestión del bilingüismo seguiría siendo inviable, pues exis-

tirían cuatro maestros indígenas para un total de 929 alumnos, lo que significa una proporción de un maestro por cada 232 alumnos.

Nosotros estamos en un proceso de ser interculturales bilingües y para el siguiente año. A pesar de que estamos copados de carga horaria de los docentes, si hay la posibilidad yo pongo profesor en kichwa. Le pedimos al Distrito y que nos designe un docente kichwa-hablante que pueda permanecer con nosotros (W.S. 10/02/2015).

Relacionado con lo anterior, la presencia mayoritaria de maestros mestizos hace que la cuestión del bilingüismo se anule, dado que no conocen la lengua indígena de los estudiantes y, por lo tanto, solo pueden impartir la enseñanza en castellano. El abandono del kichwa y el uso predominante del castellano como lengua principal y exclusiva de instrucción termina provocando, pues, la inminente castellanización del alumnado.

Otros aspectos que influyen en la situación laboral del docente

Los maestros que trabajan en unidades educativas urbanas del modelo comunitario —la Unidad Educativa Tránsito Amaguaña de Quito y la Unidad Educativa Amauta Ñampi de Puyo— sufren los efectos de las irregularidades anteriormente mencionadas y conviven con los innumerables problemas de sus estudiantes —de enfermedad, abandono, violencia, alimentación y bajo rendimiento escolar, entre otros—. Sin embargo, escapan de la hostilidad del medio en el que trabajan los educadores de escuelas rurales del mismo modelo y que acrecientan, aún más, las difíciles condiciones de trabajo.

Muchas escuelas rurales del modelo comunitario se encuentran en zonas de páramo o selva que están completamente aisladas. La frecuencia del transporte público es muy reducida (de un bus al día) y el acceso a algunas comunidades ubicadas selva adentro solo puede hacerse caminando durante un día entero, en canoa o en avioneta (cuyo coste asciende a 300 dólares, aproximadamente). En este caso, los docentes deben permanecer en el lugar de trabajo y hospedarse en “la casa del maestro”: una casa construida al lado de la escuela, en la que normal-

mente no existen suministros de luz ni agua corriente, la infraestructura está bastante deteriorada y el mobiliario es prácticamente inexistente. Además, los docentes deben calcular bien las provisiones de alimento, puesto que es difícil conseguirlo en las comunidades y no pueden desplazarse fácilmente hacia la ciudad más cercana para obtenerlo.

Los maestros que trabajan en estas condiciones regresan a sus casas con muy poca frecuencia. Aquellos que tienen la posibilidad de desplazarse en bus hasta su lugar de origen solo lo hacen los fines de semana, viajando una media de entre 5 y 7 horas los viernes y domingos por la tarde. Los que trabajan en comunidades ubicadas más al interior de la selva solo pueden desplazarse una vez al mes, cada dos meses o incluso más tarde. Esto representa un grave problema para aquellas maestras —no para los maestros— que son madres de familia: o bien dejan a sus hijos solos en el hogar, o bien los dejan a cargo de familiares (normalmente de los abuelos, en caso de tenerlos), o bien el mayor de los hermanos se encarga de los cuidados de los más pequeños o bien se los llevan con ellas a la comunidad de destino.²²

Durante el trabajo de campo en el Centro Educativo Comunitario Río Villano, ubicado selva adentro, a más de seis horas en bus (de ida y vuelta), de la ciudad más cercana (Puyo), pudimos constatar estas realidades. La unidad educativa contaba con dos maestras mestizas, una de ellas la rectora. Ambas pertenecían a otras comunidades situadas a cinco y siete horas de viaje en bus, por lo que debían quedarse en la comunidad Bellavista toda la semana. Las dos vivían en “la casa de la maestra” junto al bebé de la más joven (de no más de seis meses), que cuidaban los alumnos de la escuela mientras la madre les daba clase. Esta docente, con seis

22 Ha podido comprobarse que en las escuelas del modelo comunitario las maestras y las alumnas frecuentemente son las que se hacen cargo de los hijos más pequeños. Además del caso del Centro Educativo Comunitario Río Villano, en otras unidades, por ejemplo, la Tránsito Amaguaña de Quito, las maestras llevan sus bebés a las reuniones de centro. En otras unidades las alumnas asisten a clases con sus hijos pequeños y salen a la pizarra a escribir con ellos en brazos, cargándolos a la espalda o cogidos de la mano. Esto no se ha constatado en el caso de maestros y alumnos en ninguna escuela.

años de servicio en el magisterio, había dado cuenta de su situación a las autoridades correspondientes, acogiéndose al art. 98-d de la LOEI, el cual prevé el traslado para “docentes jefas de familia con hijos o hijas de 0 a 5 años de edad”. Después de tres meses, todavía no había recibido respuesta.

Por su parte, la otra maestra mostraba signos visibles de malestar y preocupación porque sus hijos vivían solos en su comunidad de origen. De hecho, en la entrevista que se le realizó confesó padecer una profunda depresión. Particularmente, esta maestra tenía serias dificultades para concentrarse en su trabajo y mostraba una clara desmotivación, fruto de su situación personal: además de permanecer lejos de sus hijos, cobraba 380 dólares mensuales que no le alcanzaban para desplazamiento, alimentar a su familia y mantenerse ella misma en la comunidad donde trabajaba. Esta situación afectaba determinadamente su salud ocupacional, a pesar de que ya había demandado a la institución competente “la organización y el adecuado funcionamiento de los servicios de bienestar social que estimulen el desempeño profesional y mejoren y precautelen” su salud ocupacional como docente (art. 10-q, LOEI, 2011), sin obtener respuesta ni cambios en su situación. Además, la propia LOEI establece que los maestros destinados a unidades educativas ubicadas en zonas catalogadas de difícil acceso deben percibir una bonificación adicional (Disposición Transitoria Quinta), pero en este caso, no existía tal bonificación.

Los que estamos lejos, nosotros, necesitamos más la economía porque nosotros estamos lejos y tenemos nuestros hijos que estamos dándoles la educación y nosotras estamos lejanas, sin nombramiento, y la cuenta del pasaje y la comida y todo lo que nos hace falta para... vivir (M.A.2. 06/03/2015).

En otras zonas, los maestros que trabajan en escuelas rurales de tipo comunitario se organizan para desplazarse juntos desde su lugar de residencia cuando alguno de ellos posee un coche particular. Como se ha señalado, los sueldos percibidos son muy bajos y las dietas de desplazamiento están incluidas ya en ellos. El salario no es suficiente para sufragar los gastos diarios de gasolina y el desgaste de los automóviles de los propietarios, así como otras necesidades más acuciantes (por ejemplo, la alimentación de sus familias). De tal forma, mientras que unos

resuelven sus problemas de desplazamiento para poder regresar todos los días a casa, otros consiguen una ayuda económica adicional.

Otra cuestión a tener en cuenta es que los maestros de las escuelas del modelo comunitario desempeñan actividades que no están directamente relacionadas con la enseñanza. A excepción de los docentes de la unidad Amauta Ñampi que gozan de mejores condiciones, los del resto de unidades asumen tareas de conserjes, limpiadores, cocineros y albañiles, entre otras. Los maestros son quienes se encargan de hacer sonar la sirena de la escuela (donde la haya), abrir y cerrar las aulas, preparar la colada para los alumnos,²³ repartirles el desayuno escolar (en caso de que este exista), barrer las aulas, tirar la basura e incluso realizar reparaciones en el centro. Al respecto, la infraestructura de muchas unidades educativas está en un estado deplorable. El arreglo de estos desperfectos ha corrido en muchos casos a cargo de los propios docentes, quienes han invertido dinero y esfuerzos en repararlos con la ayuda de los alumnos y de algunos comuneros. La inacción del Estado obliga a asumir, por tanto, este tipo de responsabilidades.

Es frecuente escuchar de estos docentes innumerables quejas por las condiciones en que trabajan, por el volumen de responsabilidades que deben asumir, por las circunstancias en las que viven y estudian los alumnos, y por el abandono del Estado de quien reciben pocas o ninguna visita a través de sus representantes (supervisores, técnicos y otras autoridades):

Hoy hace demasiado frío. Hay que sacar a los alumnos al patio a trotar antes de empezar, si no van a enfermarse. Correa tendría que venir a ver esto. Solo un día, solo unas horitas.²⁴

Aquí no hay nada, no se puede hacer nada... esto es tenaz. Ya usted ve cómo estamos, señorita, y no nos dan ayudando, no nos dan mandando

23 La "colada" es un preparado de avena que forma parte del desayuno escolar en la región Sierra. Los docentes o, en su caso, los padres de familia encargados deben verterlo sobre una olla de agua hirviendo e ir removiendo la mezcla hasta lograr su consistencia. La colada es servida a los alumnos en un vaso, junto a una barra de cereales.

24 Nota de campo (09/05/2014).

cosas que necesitamos. Ellos nunca salen a consultar lo que es la realidad en la escuela. Correa da correazos, así estamos, qué le puedo decir (M.N. 28/02/2014).

Estos docentes, además, consideran que están muy poco valorados y muy mal pagados, y se quejan del retraso en sus nóminas, algo que también perjudica su situación económica. En Ecuador el pago del salario es quincenal, pero muchos maestros aún no habían percibido la parte correspondiente cuando la primera quincena del mes estaba casi por concluir. También tenían problemas con la administración debido a otras irregularidades, por ejemplo, cuando les reclamaban el pago mensual del seguro, pese a que este ya había sido abonado como constaba en sus bancos.

Todo lo aquí expuesto da cuenta de las condiciones de trabajo de los maestros de las distintas unidades educativas del modelo comunitario. Unas condiciones que provocan desmotivación (porque no hay alicientes), incertidumbre (por la inestabilidad laboral y el riesgo de despido), desconcentración, preocupaciones de diverso tipo e incluso enfermedades que acaban incidiendo en su salud ocupacional y en el desempeño de su labor. Amén de las duras realidades que afectan a los estudiantes con los que diariamente conviven. El malestar, la incomformidad con la gestión pública de la EIB, la incertidumbre y el temor a ser despedidos provoca que muchos docentes vivan con miedo. En las entrevistas no pocos educadores actuaban y conversaban con mucha cautela, medían las palabras y pensaban bien antes de hablar, aunque en un contexto de comunicación más informal se mostraban más habladores y confiados. Otros, sin embargo, encontraban en estas conversaciones una forma de verbalizar su situación y desahogarse.

Lo que aquí se describe explica que muchos docentes, además de no haber recibido una formación adecuada en EIB, tampoco manifiesten ningún interés por cuestiones relacionadas con la interculturalidad, la plurinacionalidad y todas aquellas que tienen que ver con la educación intercultural bilingüe. Sus preocupaciones más acuciantes son, como puede verse, de otra naturaleza. Sin embargo, esto varía cuando se

trata de docentes indígenas. Aunque algunos de ellos no tienen interés ni conocen adecuadamente estas cuestiones, la mayoría, pese a encontrarse en las mismas circunstancias, muestra más interés por ellas y entiende que desde esta modalidad educativa es desde donde la población indígena puede lograr un cambio que le procure una vida digna. Asimismo, por su condición de indígenas son más conscientes de la realidad étnica, social y política del país en el que viven.

Como puede esperarse, la situación de los docentes de las Unidades del Milenio es muy distinta. Para empezar, la distancia entre el lugar de residencia y el lugar de trabajo no representa un elemento que redunde negativamente en su situación laboral, porque estos viven cerca de las unidades en las que laboran. La Unidad del Milenio Cacique Tumbalá se ubica a 3 500 msnm, en una zona de páramos donde la orografía del terreno es bastante irregular, da lugar a la formación de pendientes y quebradas y hay escasas planicies, lo cual no permite la circulación adecuada y frecuente de buses. Pero esta dificultad puede salvarse porque el Estado ofrece un servicio de transporte escolar en turno matutino y vespertino para los alumnos de las comunidades de la zona, que también es utilizado por los docentes. Asimismo, dentro de las instalaciones del centro el Gobierno contempla la construcción de residencias para maestros y estudiantes que vivan en comunidades alejadas, aunque esta iniciativa aún no se ha puesto en marcha.

Igualmente, para la Unidad del Milenio Sumak Yachana Wasi el Estado también ofrece el servicio de transporte escolar, pero además en este caso la orografía del terreno sí permite que el transporte público sea frecuente. Tanto así que los buses entre comunidades pasan cada 30 o 40 minutos y una de las paradas principales se ha establecido en la misma puerta de la unidad, punto de referencia dentro de la propia parroquia. De hecho, la comunidad de Colimbuela está conectada con la vía principal del país, la carretera Panamericana, dándole acceso a Otavalo y a Quito. El estado de las carreteras es excepcional. Los docentes, por tanto, además de vivir cerca del lugar de trabajo y disfrutar del servicio de transporte escolar, disponen de una red y frecuencia de transportes que

les permite desplazarse sin problemas de un lugar a otro. No obstante, algunos se desplazan en coche particular.

Por otro lado, a diferencia de lo que ocurre en casi la totalidad de las escuelas del modelo comunitario, en estos establecimientos los docentes se centran exclusivamente en las actividades que tienen que ver con el ejercicio de su profesión. En la Unidad del Milenio Cacique Tumbalá existen 86 docentes y 12 personas encargadas de las áreas administrativas y de servicios, mientras que la unidad Sumak Yachana Wasi cuenta con 42 docentes y 9 personas encargadas de las mismas áreas. En ambas hay un rector y un vicerrector. El personal de áreas administrativas y de servicios se ocupa de las labores de secretaría, conserjería, cocina, limpieza, mantenimiento y seguridad, por lo que los docentes no desempeñan este tipo de tareas y asumen solo las responsabilidades laborales que les corresponden.

Como puede verse, los maestros de estas unidades educativas disfrutan de mejores condiciones y pueden centrarse adecuadamente en su trabajo. Aunque se ven afectados por la ratio y son conscientes de los problemas que afectan a sus alumnos (como veremos a continuación), sus mayores preocupaciones giran en torno a la cuestión del nombramiento definitivo —en el caso de quienes aún no lo tienen— mientras que quienes ya poseen la estabilidad laboral se preocupan por seguir promocionando dentro de la carrera docente a través de la realización de maestrías relacionadas con su profesión. Por ello se muestran conformes con las políticas públicas de EIB.

Lo que puedo decir sobre esta política que se maneja en las instituciones... es que se está en un muy buen trabajo porque recordemos que el ministro está en un proyecto de mejorar las instituciones y a nosotros nos posiciona bien como docentes, solo que algunos necesitamos el nombramiento definitivo... pero me parece que el Ministerio y el Gobierno está trabajando muy bien la educación que es... los recursos, se están renovando las infraestructuras y de igual manera se están construyendo las instituciones del milenio en los sectores estratégicos para que tengan las personas indígenas, para que las personas de las distintas culturas tengan un mejor acceso a la educación (X.Y. 24/02/2015).

Capítulo dos

Los alumnos

Acceso a la educación

El sistema educativo ecuatoriano se estructura en base a cuatro niveles de enseñanza: EIFC o EI, EGB, BGU y estudios superiores universitarios o formación profesional (LOEI, 2011).

La EIFC/EI se ofrece a los niños de entre 3 y 5 años. Se trata de un proceso de acompañamiento orientado hacia el desarrollo integral del niño en sus primeros años de vida (aspecto afectivo, psicomotriz, sensitivo, social y de identidad y pertenencia a la comunidad y a la región). Este primer ciclo se articula con la EGB.

Dentro de la EGB existen cuatro niveles: Preparatorio, Básico Elemental, Básico Medio y Básico Superior. El Preparatorio corresponde al 1er grado de EGB y se ofrece a alumnos de 5 años; al Básico Elemental corresponden los grados 2do, 3ro y 4to para los alumnos de 6, 7 y 8 años; en el Básico Medio se establecen los grados 5to, 6to y 7mo para los alumnos de 9, 10 y 11 años; y en el Básico Superior se encuentran los grados 8vo, 9no y 10mo para alumnos de 12, 13 y 14 años.

Después de los 10 años de formación en EGB, los alumnos pueden continuar sus estudios incorporándose al BGU. La duración de este ciclo es de 3 años y la edad de los alumnos es de 15, 16 y 17 años. Durante el BGU los estudiantes cursan una serie de asignaturas comunes y deben optar por dos tipos de bachillerato: en Ciencias (áreas comunes y formación complementaria en áreas científico-humanísticas) o el Técnico

(áreas comunes y formación complementaria en áreas artesanales, artísticas, técnicas o deportivas). Concluido este ciclo —a partir de los 18 años de edad—, los alumnos pueden cursar estudios superiores en las universidades o inscribirse en estudios de formación profesional (LOEI, 2011).

Todas las unidades educativas rurales del modelo comunitario que han sido estudiadas se ubican en comunidades indígenas y son centros de menor tamaño en los que solo se ofertan EI y/o los niveles Elemental y Medio de la EGB (de 1ro a 7mo grado). Los alumnos que culminan sus estudios hasta el nivel Medio deben desplazarse a unidades educativas de comunidades aledañas en las que se ofertan el nivel Básico Superior y el BGU. Debido a la poca frecuencia de transportes, este desplazamiento se hace caminando de una comunidad a otra durante una o dos horas de ida y el equivalente de vuelta, pero cuando la distancia entre comunidades es demasiado grande los alumnos abandonan los estudios, pese a que la Constitución determina como deber prioritario del Estado garantizar el derecho universal de acceso a la educación sin discriminación alguna, así como su obligatoriedad para los niveles Inicial, Básico y Bachillerato o su equivalente (art. 28). Algo que la LOEI recoge en los mismos términos añadiendo que el Estado tiene la obligación de garantizar este derecho y las condiciones que permitan la igualdad de oportunidades para que su acceso sea universal (art. 5).

Por su parte, las escuelas urbanas —Unidad Educativa Tránsito Amaguaña y Unidad Educativa Amauta Ñampi— ofertan todos los ciclos educativos, desde la EI hasta el BGU. Estos establecimientos acogen alumnado indígena que se ha desplazado hasta los centros urbanos por tres motivos principales: forman parte de un proyecto migratorio iniciado por sus padres; necesitan concluir la última etapa de la EGB (nivel Superior) o iniciar estudios de BGU porque ni en sus comunidades de origen ni en otras cercanas existe esta oferta académica; o necesitan entrar en el sistema educativo porque, igualmente, ni en sus comunidades de origen ni en otras próximas existen escuelas para acceder al mismo (en este caso, si los padres no emigran a las ciudades se quedan sin acceso al SNE desde los niveles más elementales). También debe señalarse

que muchos de los alumnos que se desplazan a las ciudades se inscriben en unidades educativas que no son interculturales bilingües, por lo que la formación que reciben es completamente hispana.

En la actualidad, el problema del acceso a la educación está directamente relacionado con el Plan de Reordenamiento de la Oferta Educativa que el Estado viene promoviendo desde 2012, aunque no fue presentado hasta junio de 2013 en Quito, a cargo del entonces ministro de Educación Augusto Espinosa. Como hemos explicado, este plan implica el cierre de establecimientos fiscales que no superen los 45 alumnos (Ministerio de Educación, 2012, p. 11) y establece que de los 20 402 establecimientos educativos que había en Ecuador en 2014, debe llegarse a los 5 187 en 2017, como fecha límite, a través de la fusión de dichos establecimientos y la creación de unidades educativas del Milenio (Ministerio de Educación, 26/06/2013, s/n). Muchos de los estudiantes de algunas de estas escuelas ya han sido reubicados en otros establecimientos disponibles mediante un sistema de cupos.

El reordenamiento de la oferta educativa afecta directamente a las unidades unidocentes y pluridocentes, las cuales corren el riesgo de ser clausuradas para unificarse con escuelas situadas en otras comunidades. Cuando esto sucede, en las comunidades el problema vuelve a ser la distancia y la imposibilidad de acceso a la EGB (de 1ro a 10mo grado). En algunos casos estas distancias suponen dos horas de camino por senderos llenos de cuevas y lodo en época de lluvias. Como se ha anotado, el transporte es inexistente y los comuneros no disponen de recursos para pagar a diario el desplazamiento de sus hijos en un coche particular, en caso de que esta posibilidad exista. Asimismo, de poderse establecer transporte público, la orografía del terreno serrano y amazónico hace peligrosa la circulación de autobuses, sobre todo por vías como las actuales, que se encuentran en muy mal estado y requieren de una mejora. Estas circunstancias dificultan el acceso a la educación y generan altas tasas de absentismo escolar.

La verdad, sí tenemos miedo que nos unifiquen porque póngase cómo van a ir nuestros niños a la escuela. Toca caminar mucho, no hay cómo

llegar en carro. En vez de darnos las facilidades... están buscando para que no estudien, en vez de mirar para quedar en el campo, para ir a la ciudad a malvivir (M.Q. 14/05/2014).

En las comunidades, los establecimientos cerrados, muchos de los cuales fueron construidos por los propios comuneros a través de mingas²⁵ en las que invirtieron recursos económicos y esfuerzos conjuntos, se deterioran por el abandono.

A diferencia de las escuelas del modelo comunitario, las Unidades del Milenio estudiadas, que también se sitúan en comunidades indígenas, ofrecen tres de los cuatro niveles de enseñanza, tanto en horario matutino como vespertino: EI/EIFC, EGB y BGU, de manera que los estudiantes que se inscriben en estos centros tienen de 3 a 17 años de edad.²⁶

Para los alumnos que viven en la comunidad en la que se ubica el establecimiento o en comunidades aledañas el acceso a la educación está garantizado. Mientras que los primeros pueden desplazarse hasta la escuela caminando, los otros pueden hacerlo a través del servicio de transporte escolar que ofrece el Estado. Asimismo, en el caso de la Sumak Yachana Wasi la frecuencia de buses permite que este desplazamiento sea más fácil y constante. Sin embargo, hay alumnos que residen en comunidades más alejadas a las que no llega el servicio de transporte escolar y no existen otros medios para desplazarse. Y lo que es más importante: en sus comunidades o en otras cercanas no hay Unidades del Milenio y el Plan de Reordenamiento de la Oferta Educativa ha clausurado los centros que no superaban los 45 alumnos. Por ello los estudiantes se ven obligados a caminar entre 7 y 10 kilómetros todos los días, bajo duras condiciones climáticas, de lo contrario no tendrían acceso al sistema educativo.

25 Trabajos colectivos que se desarrollan por el bien de la comunidad.

26 Respecto a los estudios de bachillerato, la Unidad Educativa Cacique Tumbalá ha acogido el Bachillerato Internacional y la Sumak Yachana Wasi tenía previsto hacerlo próximamente. Cuando concluyen este nivel de enseñanza, los alumnos obtienen un diploma que les permite cursar estudios superiores en distintas universidades del mundo.

Esta cuestión ha desencadenado el enfrentamiento entre comuneros, ya que todos reclaman la construcción de Unidades del Milenio en sus terrenos, precisamente, para que sus hijos puedan acceder a la educación, tengan alimentación —como hemos explicado el Estado suministra el desayuno y el almuerzo escolar a estas instituciones— y no se vean obligados a recorrer largas distancias a pie.

Dentro del proyecto de las Unidades Educativas del Milenio, el Estado contempla la construcción de residencias estudiantiles para aquellos alumnos que vivan en comunidades alejadas, pero hasta el momento esto no es una realidad.

Situación familiar y socioeconómica

Para explicar la situación socioeconómica de los estudiantes debemos distinguir entre los que viven en las comunidades indígenas —y asisten escuelas rurales de ambos modelos— y aquellos que viven en las ciudades —y asisten a escuelas urbanas que siguen el modelo comunitario—. Aunque su situación es muy similar, existen algunas diferencias determinadas por su contexto de residencia: rural y urbano.

Los estudiantes de unidades rurales del modelo comunitario y de escuelas del Milenio pertenecen a familias numerosas (entre ocho y diez miembros) que residen en la misma comunidad en la que se ubica el centro o en comunidades vecinas. Una abrumadora mayoría de los alumnos viven solos como consecuencia de la migración de los padres, que regresan algunos fines de semana puntualmente para la celebración de festividades o no vuelven nunca. No obstante, los padres de los alumnos de la Unidad del Milenio Sumak Yachana Wasi regresan con más asiduidad a sus comunidades de origen gracias a la frecuencia del transporte y a la excelente conexión terrestre.

En algunas ocasiones los niños se quedan bajo el cuidado de sus abuelos, pero en la mayoría de los casos viven solos y el cuidado de los más pequeños recae sobre el mayor de los hermanos. Durante el trabajo de campo, frecuentemente podía verse cómo niños de no más de ocho

años cuidaban de sus hermanos de cinco, cuatro y hasta tres años. Una característica imperante en estos niños es la falta de higiene y el deterioro de la piel, como consecuencia de las condiciones de pobreza y soledad en las que transcurren sus vidas. En la Sierra, la altura y la proximidad del sol les quema la cara y tanto aquí como en la selva presentan picaduras visibles de insectos (chinchas, pulgas y mosquitos) en distintas partes del cuerpo.

Además de la pobreza, la desestructuración familiar, el machismo, la falta de afecto y la violencia resultan una tónica dominante en la vida y el crecimiento de los alumnos. Algunos de ellos son hijos de madres solteras que han sido violadas, quienes, ante el repudio de la comunidad, han tenido que abandonarla y, con esto, a sus hijos. La desestructuración y la violencia familiar generan falta de cariño y provocan que, especialmente los preadolescentes y adolescentes, intenten cubrir estas carencias recurriendo al afecto de los amigos y a las drogas. Por esas mismas razones, algunos de ellos buscan la independencia económica para irse de sus casas, de manera que cuando encuentran empleo abandonan los estudios.

Lo más fuerte, lo más triste, es el problema familiar, violencia familiar hay... la falta de afecto, créame, ¡qué bestialidad! La falta de afecto ha hecho que los chicos busquen otras alternativas, en los amigos y los amigos nunca van a ver las cosas como las ve un adulto y ellos algunos están solitos y les falta ese referente. Y entonces aparece drogas y aparecen todo ese tipo de cosas. Y de ahí se ponen a trabajar y dejan de estudiar porque los padres de familia no están y cuando regresan ya han perdido completamente la autoridad. Y bueno, también hemos tenido el problema de una chica que la violaron y... también... cosas así de maltrato (W.S. 10/02/2015).

También debe subrayarse cómo los embarazos tempranos cambian radicalmente la vida de las niñas. Existen unidades educativas como la Pacha Quilotoa, en las que a partir de los 12 o 13 años las niñas empiezan a tener una media de 4 o 5 hijos (antes tenían entre 8 y 12). Algunas siguen asistiendo a la escuela para concluir sus estudios de EGB acompañadas de sus hijos más pequeños. En las Unidades del Milenio

no se han registrado embarazos tempranos, aunque los docentes afirman que se han dado algunos casos.

Por su parte, los alumnos que asisten a las unidades educativas urbanas analizadas (Unidad Educativa Tránsito Amaguaña en Quito y Unidad Educativa Amauta Ñampi en Puyo) también pertenecen a familias de gran tamaño, aunque en este caso el número de miembros oscila entre cinco y seis. Estos niños tampoco escapan a las consecuencias de la desestructuración, la violencia familiar, las violaciones y los malos tratos.

Hemos descubierto casos muy graves: niñas de violación, de maltrato, de todo. A veces casos de drogadicción, que antes no teníamos, últimamente estamos teniendo. Inclusive de los mismos padres, maltratos... muchas veces nos hemos metido ya hacia lo fondo, más fácil ha sido ya coger a los padres y sacarles. En el caso de la drogadicción, hemos llamado a padres de familia, muchos padres de familia que no les ves la cara por vergüenza. Hemos estado trabajando conjuntamente igual con la policía, con el DINAPEN (P.Q. 02/06/2014).

Respecto a los alumnos que se desplazan desde sus comunidades para acceder a la oferta educativa en la ciudad, se observan distintas realidades. La mayor frecuencia de transporte entre la ciudad y las comunidades indígenas más próximas a la urbe permite que los alumnos se desplacen en bus o haciendo *autostop* a cambio de unos centavos de dólar. No obstante, cuando las comunidades están demasiado alejadas los alumnos deben establecerse definitivamente en la ciudad porque el desplazamiento es inviable. En este caso existen alumnos que han podido emigrar con sus padres, mientras que otros se hospedan en casa de algunos parientes. Sin embargo, los niños también pasan largos periodos de tiempo solos cuando sus parientes trabajan en otras zonas del país. Si el proyecto migratorio no existe y no hay posibilidad de hospedaje con familiares, el acceso a la educación no puede realizarse.

Una de las unidades educativas urbanas en las que pudo constatarse este hecho fue la Amauta Ñampi, que acoge a alumnos indígenas de diferentes nacionalidades. Muchos de ellos pertenecen a familias de muy bajos recursos económicos que no pueden permitirse pagar a sus

hijos una vivienda en la ciudad ni emigrar desde la comunidad. Es por ello que estos niños se hospedan en la casa de algún pariente, alejados de sus familias, y pasan mucho tiempo solos. En otros casos, los alumnos no pueden asistir a la escuela porque residen en comunidades ubicadas selva adentro. Cuando esto es así, el desplazamiento hasta la ciudad solo puede hacerse caminando durante tres días, navegando en canoa o volando en avioneta, medios inaccesibles para familias extremadamente pobres. En las conversaciones mantenidas con la rectora de esta unidad educativa, comentó que había solicitado al Gobierno la construcción de una casa-hogar en la escuela para solventar el problema de la soledad y el acceso a la educación de los estudiantes, pero la respuesta del Gobierno —después de más de tres años— aún no había llegado.

Tenemos alumnos que así como se matriculan así también se retiran. En el caso de los jóvenes, por cuanto no pueden sobrevivir aquí. Y otro de los aspectos que decíamos nosotros era tener una casa-hogar para esos estudiantes aquí, para que podamos tener estudiantes de todo lado, porque tenemos de todas las nacionalidades y así que puedan venir de las comunidades y que los papás puedan tener a los hijos dentro de una educación bilingüe, así vivan en el otro barrio o vivan allá en la otra punta que puedan venir acá. Pero el subsecretario ya no nos responde desde hace tres años, solo hace tres años nos dijo que no nos pueden hacer la infraestructura, que no nos pueden dar cosas grandes, pero de ahí, le preguntamos, pero ya no sabemos nada (P.Q. 02/06/2014).

En las ciudades, las condiciones de vida de los estudiantes también son de una dureza considerable. Los que se desplazan con sus padres a través de un proyecto migratorio viven hacinados en pisos situados en las periferias. Debido a sus bajos recursos económicos, los progenitores buscan el alquiler compartido de una vivienda con hasta cuatro familias más. De tal manera, familias de hasta seis miembros viven asinadas en una sola habitación, haciendo uso común de la cocina y el baño con el resto de inquilinos. Aunque estos niños acompañen a sus progenitores, también pasan mucho tiempo solos. Pueden ponerse como ejemplo los alumnos de la Unidad Educativa Tránsito Amaguaña, cuyos padres trabajan como cargadores del Mercado Mayorista en turno de noche y

como vendedores durante la mañana y gran parte de la tarde. Cuando los hijos son demasiado pequeños y aún no pueden inscribirse en algún nivel de enseñanza, permanecen solos en la habitación de la casa o bajo el cuidado del mayor de los hermanos, que deja de asistir a la escuela.

Otra cuestión de especial importancia en la situación vital de todos los alumnos es el trabajo. La participación de los niños en las actividades económico-productivas del grupo doméstico-familiar forma parte de las cosmovisiones indígenas andino-amazónicas (Montaluisa, 1988), pero aquí además representa un elemento indispensable para la supervivencia de las familias y de los alumnos que viven solos.

Los estudiantes de estos establecimientos pertenecen a familias extremadamente pobres, especialmente los de las unidades educativas Pacha Quilotoa (Guangaje), Río Villano (Canelos) y Cacique Tumbalá (Zumbahua). Según los datos del Plan de Desarrollo y Ordenamiento Territorial de las parroquias en las que se ubican las unidades educativas, elaborados para los periodos 2015-2019 (a excepción del Plan de la parroquia Canelos que abarca el periodo 2014-2019 y de Quito que abarca el periodo 2015-2025), los datos de pobreza registrados son los siguientes: en la parroquia Guangaje (Unidad Educativa Pacha Quilotoa) el 99,9% de la población es pobre y el 91,1% vive en condiciones de extrema pobreza (GAD Parroquial de Guangaje, 2015, s/n). Junto a esta, la parroquia Canelos (Centro Educativo Comunitario Río Villano) registra también un 99,9% de pobreza (GAD Parroquial de Canelos, 2015, s/n). A estas le sigue la parroquia Zumbahua (unidad del Milenio Cacique Tumbalá) donde el 98% de la población es pobre (GAD Parroquial de Zumbahua, 2015, s/n). En la parroquia Imantag (Unidad del Milenio Sumak Yachana Wasi) y en la parroquia Miguel Egas Cabezas (Unidad Educativa José Ignacio Narváez), ambas en la provincia de Imbabura, el 94% (GAD Parroquial de Imantag, 2015, s/n) y el 81,6% (GAD Parroquial de Miguel Egas Cabezas, 2015, s/n) de la población es pobre, correspondientemente. La parroquia Shell (Unidad Educativa Amauta Ñampi) registra un nivel de pobreza del 58,07% (GAD Parroquial de Shell, 2015, s/n). Por último, en la parroquia La Argelia (Unidad

Educativa Tránsito Amaguaña), situada en la ciudad de Quito, el 22% de la población es pobre (SGP-DMQ, 2015, s/n).

En todos los casos analizados, los estudiantes compatibilizan el estudio en la escuela con el trabajo, aunque las actividades que desarrollan son diferentes en el campo y en la ciudad, como veremos. En las comunidades los alumnos participan de actividades relacionadas con la agricultura y el cuidado del ganado, y en algunas como San José de la Bolsa (Unidad José Ignacio Narváez), Colimbuela (Unidad el Milenio Sumak Yachana Wasi) y Zumbauhua (Unidad del Milenio Caci que Tumbalá), también participan en la elaboración de artesanías para venderlas en los mercados indígenas de Otavalo y Zumbahua, respectivamente.

Para los alumnos de las escuelas rurales del modelo comunitario, el día comienza entre las cuatro y las seis de la mañana y deben caminar entre diez y cuarenta minutos para desplazarse al lugar de trabajo. Una vez allí, los niños ayudan cuidando al ganado y las niñas, además de esto, se encargan de elaborar algunas comidas más tarde. El trabajo rige las vidas de estos niños con un grado de responsabilidad que aumenta conforme a la edad y a las circunstancias a partir de los cuatro años de edad (Martín y Rodríguez, 2014).

En la Unidad Educativa Pacha Quilotoa algunos alumnos de entre siete y diez años no trabajan en el campo, pero en su lugar acuden a la “bloquera”²⁷ del barrio de San Felipe de Latacunga, a una hora y media en coche desde la comunidad. Estos niños salen de su casa a las 21h00 de la noche para desplazarse hacia la fábrica en un coche particular con los comuneros de esta y otras comunidades. Allí trabajan de 23h00 a 6h00, momento en que regresan con algunos maestros hasta la comunidad para asistir a la escuela a partir de las 7h30. Y “reciben 3 dólares cada uno... no nos alcanza, pero no hay más en qué trabajar. La ley dice que no tiene que trabajar los niños, pero es la necesidad misma de ellos mismos para comprar la comida, la ropa, los útiles escolares” (M.N. 28/04/2014).

27 Fábrica destinada a la producción de bloques de cemento.

Cuando los alumnos han concluido estas tareas, imprescindibles para el grupo doméstico familiar, van a la escuela hasta las 12h30 ó 13h30, según la unidad de la que se trate. A esta hora regresan a casa para almorzar y durante la tarde vuelven a incorporarse al trabajo: los niños ayudan en algunas actividades relacionadas con la agricultura y el cuidado del ganado, mientras las niñas deben ocuparse de lavar la ropa y atender las necesidades del hogar. También dedican algún tiempo a la elaboración de artesanías, en cada caso. Al caer la noche, entre las 18h30 y 19h00, descansan. Si sobra tiempo al término del día, realizan las actividades escolares que el maestro manda para la casa, si no, las reservan para el sábado o el domingo, cuando algunos de ellos también asisten a actos religiosos. Otros niños acuden a los mercados indígenas de Otavalo y Zumbahua los sábados para vender artesanías, como hemos señalado. En este caso, la tarea escolar pendiente se reserva para el domingo (Martín y Rodríguez, 2014).

A diferencia de los anteriores, los alumnos que asisten a Unidades del Milenio situadas en comunidades indígenas disponen de dos turnos de enseñanza (matutino y vespertino) para compatibilizar el trabajo con su formación escolar. Los que asisten a la escuela en turno matutino igualmente comienzan su día entre las cuatro y las seis de la mañana y siguen las mismas dinámicas horarias y de trabajo con la agricultura, la ganadería y la elaboración de las artesanías. Por su parte, los alumnos que estudian en horario vespertino permanecen trabajando toda la mañana en actividades similares, hasta que se van a la escuela de 13h00 a 19h30.

Para los niños que viven solos en las comunidades, la necesidad de trabajar adquiere una importancia literalmente vital, dado que sus padres solo les traen alimento cuando regresan algunos fines de semana. En el caso de aquellos que tienen padres que no vuelven nunca a la comunidad, deben trabajar necesariamente para proveerse el alimento.

En las unidades educativas urbanas los alumnos también desarrollan actividades económicas. Cuando salen de la escuela, aquellos que se han desplazado solos y viven en la casa de algún familiar, trabajan en la calle vendiendo caramelos y cigarrillos o limpiando calzado. Para

ellos la necesidad de trabajar también es imperiosa, puesto que viven solos. Los que se desplazan a diario desde la comunidad a la ciudad participan de las actividades del campo (agricultura y ganadería) cuando regresan a sus casas.

Respecto a los que forman parte del proyecto migratorio de sus progenitores, en las ciudades los padres de familia trabajan en la construcción, mientras que las madres se dedican a la venta de camisetas, caramelos y cigarrillos en las calles. Cuando los niños son aún muy pequeños (de 0 a 3 años) acompañan a sus madres durante las horas de trabajo —puede verse fácilmente a las mujeres indígenas cargadas de hasta cuatro niños mientras venden estos productos en las ciudades—. Desde los 4 años en adelante los niños se dedican en solitario a la venta de estos artículos y a limpiar el calzado a los transeúntes. Al igual que ocurre con los niños que habitan y estudian en las comunidades, solo si sobra tiempo los alumnos realizan las actividades que el maestro ha mandado para la casa. El domingo también es el día de descanso, cuando aprovechan para hacer deberes y algunos de ellos asisten a actos religiosos, aunque en ocasiones van a su comunidad de origen con motivo de la celebración de alguna fiesta y visitan a la familia.

Consideramos interesante señalar aquí la experiencia de los alumnos de la Unidad Educativa Tránsito Amaguaña ubicada en el mercado mayorista de Quito, donde labora un número importante de indígenas que han emigrado desde el campo. Como ya se ha indicado, en el mercado, tanto hombres como mujeres trabajan como cargadores de alimentos durante la noche, mientras que durante la mañana y parte de la tarde se dedican a la venta de los mismos. Sus hijos también colaboran en las actividades productivas. El día de estos niños comienza a las dos de la mañana, hora a la que se levantan junto a sus padres y madres para trabajar, mientras los más pequeños (niños de hasta tres años) se quedan solos en casa. A partir de las 2h00 comienzan a desgranar verduras para rellenar sacos por los que solo recibirán unos cuantos dólares. Cargan los productos y se marchan al mercado sobre las tres, cuando empiezan a llegar camiones repletos de alimentos para ser descargados

por mujeres y hombres. Esta es una dura labor para los padres y madres, mientras los niños van apoyando su actividad con otras tareas hasta las ocho de la mañana. A esta hora se van a la escuela y allí permanecen hasta las 13h00. A la salida de la escuela vuelven a sus casas y almuerzan. Posteriormente, ayudan en sus hogares o siguen trabajando en la mercadería que quedó por preparar para el día siguiente y al anochecer —entre las 18h30 y las 19h00— se van a descansar (Martín y Rodríguez, 2014). Igualmente, solo si sobra algún tiempo realizan las actividades que el maestro mandó para la casa.

La Constitución señala que el Estado ofrecerá “Protección Especial y se implementarán políticas de erradicación progresiva del trabajo infantil. El trabajo de las adolescentes y los adolescentes será excepcional, y no podrá conculcar su derecho a la educación” (art. 46 n° 2). Pero, sin excepciones, el trabajo infantil y adolescente ha sido una constante a lo largo de todo el trabajo de campo, como consecuencia de la desigualdad estructural en la que se desenvuelven los estudiantes: pertenecen a familias que viven en condiciones de extrema pobreza y deben trabajar desde edades muy tempranas para apoyar la economía del grupo doméstico-familiar o para poder subsistir por su situación de soledad. Tanto el trabajo infantil como el de los adolescentes conculcan constantemente el derecho a la educación, puesto que la compatibilización del trabajo con la escuela influye de manera determinante en el rendimiento académico de los estudiantes y en sus posibilidades de promoción escolar. Debe tenerse en cuenta que existen sistemas culturales en los que los estudiantes tienen que participar en las actividades económico-productivas desde edades tempranas, como parte de sus cosmovisiones. Para ello deberían idearse modelos educativos que permitan a los alumnos incorporarse al trabajo por una cuestión cultural, pero no por una necesidad determinada por la desigualdad socioeconómica.

Por lo mismo, la LOEI obvia las condiciones de vida de los estudiantes indígenas. Entre las obligaciones que les atribuye, pueden señalarse la asistencia regular a clases, el cumplimiento de las tareas y obligaciones relacionadas con el proceso de enseñanza y aprendizaje (art. 8-a),

procurar la excelencia educativa y cumplir con las tareas y obligaciones (art. 8-c). En todos los casos analizados, los alumnos tienen que compatibilizar el trabajo con la escuela debido a su situación de extrema pobreza. Deben tenerse en cuenta estas condiciones de partida, ya que explican por qué muchos de ellos no asisten a la escuela normalmente o incluso la abandonen. Por los mismos motivos, los estudiantes no disponen de tiempo para realizar las actividades que sus maestros les envían para la casa y por todo ello no alcanzan “la excelencia educativa” ni pueden “cumplir con las tareas y obligaciones” (art. 8-c). Asimismo, para que la asistencia a clases sea regular debe existir un establecimiento educativo que permita el derecho de acceso universal a la educación, de lo contrario, este se ve vulnerado por el propio Estado.

Alimentación

La desnutrición es una característica generalizable a casi la totalidad de los alumnos de las unidades educativas estudiadas. A este respecto, debemos tener en cuenta que estos niños pertenecen a familias extremadamente pobres y que muchos de ellos viven solos, además de las duras condiciones ambientales del medio en el que se sitúan las comunidades y las condiciones en las que viven en las ciudades.

En las comunidades ubicadas en el páramo, la tierra es altamente improductiva y la agricultura se reduce al cultivo de papa, haba y melloco, mientras que la cría de ganado se basa fundamentalmente en el cerdo, la llama y el borrego. En las comunidades serranas de San José de la Bolsa (Unidad José Ignacio Narváez), Colimbuela (Unidad del Milenio Sumak Yachana Wasi) y Zumbahua (Unidad del Milenio Cacique Tumbalá) estas actividades se complementan con la venta de artesanías en los mercados indígenas. Además, las dos primeras comunidades se sitúan en una zona de valles de la provincia de Imbabura en la que el clima es templado y la tierra ofrece una mayor productividad, mientras que en Zumbahua tienen cada vez más importancia el turismo comunitario y las visitas a la laguna del volcán Quilotoa, situada a unos pocos kilómetros de la comunidad y donde los indígenas también venden ar-

tesanías y comidas típicas y ofrecen visitas guiadas. La existencia de una mayor actividad económica permite aliviar las necesidades alimentarias de los estudiantes.

En la selva, la producción agrícola es más abundante —plátano, yuca, coco, cacao y papaya, entre otros— y la cría de ganado se limita a la oveja y el cerdo. En este caso, como en el anterior, estos alimentos representan la base de la alimentación de los habitantes de las comunidades, la cual se completa con el consumo de arroz que llega desde otras zonas del país y que se adquiere en los mercados de las ciudades. En todos los casos estudiados la producción es completamente insuficiente para su venta y se destina de manera exclusiva al autoconsumo, pero estos alimentos no proporcionan una dieta adecuada a los infantes, sobre todo si se tiene en cuenta la elevada actividad a la que se someten diariamente.

Durante los 200 días del año lectivo y a través del Programa de Alimentación Escolar, el Estado suministra gratuitamente un desayuno a los alumnos de 3 y 4 años de EI y a los alumnos de 5 a 14 años de EGB, de las unidades fiscales (públicas) y fiscomisionales (concertadas), rurales y urbanas. Esta dotación no existe para los estudiantes de BGU (Ministerio de Educación, s/f).

En la Sierra el desayuno consiste en una barra de cereales o dos galletas y un vaso de colada de avena y en la Amazonía se ofrece igualmente una barra de cereales o dos galletas, pero la colada se sustituye por un jugo de frutas o leche de quínoa. Hasta el año 2013, los alumnos de todas las unidades educativas también recibían un almuerzo escolar que consistía en un plato elaborado con productos propios de la región (Sierra o Amazonía), pero a partir de ese año el almuerzo dejó de suministrarse a las unidades del modelo comunitario, rurales y urbanas. Desde entonces, solo es ofrecido a los alumnos de las Unidades del Milenio de entre 3 y 14 años de edad —como establece el Programa de Alimentación Escolar— (Ministerio de Educación, s/f). Pese a la reducción de la dotación alimentaria del Estado, el desayuno sigue siendo un aporte imprescindible para la alimentación de los alumnos de las escuelas rurales y urbanas del modelo comunitario.

La dotación alimentaria completa —desayuno y almuerzo escolar— a las Unidades del Milenio Cacique Tumbalá y Sumak Yachana Wasi explica que las carencias alimentarias de sus alumnos hayan logrado suavizarse, ya que muchos de ellos solo comen en la escuela, como le sucede a la mayoría del resto de estudiantes. El almuerzo se compone de una sopa, un plato fuerte con ensalada, postre y jugo. En las Unidades del Milenio los alumnos asisten a comedores en los que reciben sus alimentos en bandejas y son atendidos por cocineras, mientras que en muchas escuelas del modelo comunitario ni siquiera existen los útiles para poder cocinar ni, lo que es más importante, la comida. Asimismo, la Sumak Yachana Wasi cuenta con una pequeña tienda en la que los alumnos pueden adquirir alimentos a un precio muy asequible. El rector de esta institución afirma que sus estudiantes no sufren desnutrición:

Acá tienen desayuno escolar, la colada con bastantes nutrientes, y el almuerzo tienen... realmente aquí no sufren desnutrición ni pasan hambre... por eso admiro al compañero presidente. Los ves ahí cómo almuerzan, cómo les tratan, o sea, todos bien uniformados, una señora que les atiende en sus bandejas y tienen la alimentación, eso es maravilloso. Realmente... esos millones de dólares del Estado es maravilloso (W.S. 10/02/2015).

Las madres y los padres de familia que han sido entrevistados en las Unidades del Milenio se muestran muy contentos con la dotación alimentaria, ya que permite mitigar la desnutrición de sus hijos. Algunos de ellos son contrarios a Alianza PAÍS, pero reconocen que la necesidad y el hambre les impulsan a buscar cualquier tipo de solución para sacar adelante a sus familias. Llama poderosamente la atención que algunos de los rectores de centro, con un marcado alineamiento político hacia el gobierno de Correa, utilizaran este tipo de circunstancias para hacer campaña:

Yo tengo estudiantes aquí que las mamitas son opositoras [de Alianza PAÍS], pero claro, es una oposición ciega, ciega, ciega... porque el otro día me decían “qué lindo mi guagua tiene almuerzo”, le digo “¿quién le da el almuerzo?”, “el Gobierno”, me dicen... “sí, ¿el del compañero presidente que usted odia?”, les dije (W.S. 10/02/2015).

Por otro lado, se han visitado escuelas del modelo comunitario a las que ni siquiera llega el desayuno escolar —como el Centro Educativo

Comunitario Río Villano— y todas las escuelas que se inscriben dentro de este mismo modelo —rurales y urbanas— reciben la ayuda temporal de manos externas al Estado —como las ONG, asociaciones indígenas y la Iglesia— para poder alimentar a los alumnos. Estas aportaciones, aunque son necesarias, no logran resolver los problemas de desnutrición.

El desayuno y el almuerzo sí ha estado en otras escuelas que dan, pero aquí no sé por qué no nos llega, aquí no ha mandado el Ministerio, pero está dando la Compañía AID. Nos ayuda con la comida. El Ministerio estaba dando, pero ahora ya no hace cargo. No... el Gobierno... porque esta compañía pertenece a... parroquia Curaray, entonces esa compañía ha abarcado... está ayudando a las comunidades y nos hace falta porque los niños ya ve cómo están (M.A.2. 05/03/2015).

Hay muchas dificultades económicas, son padres que han emigrado desde la selva hasta la ciudad al menos para mejorar y no hay esa atención... y otros niños están aquí solos y hay de falta de vivienda, de servicios básicos y vienen aquí y vienen solos. Hay un alto grado de desnutrición, porque a veces, como viven solos no tienen, pero a veces los profesores nos encargamos de darles algo y ellos caminan lejos y no pueden traer comida. Esto debe ser una política del Gobierno, un asunto de preocupación por estos niños, porque los padres de familia son de estratos económicos muy bajos y tienen los niños desnutrición. Gracias al padre dominico están recibiendo un poco de alimentación, pero no es para siempre y ya de ahí no tienen. Hay desnutrición, hay mucha hambruna, por eso estamos necesitados, estamos preocupados de que el Estado no nos da la alimentación (R.S. 03/06/2014).

Cuando no existe ayuda de alguna entidad externa al Estado, las cosechas no han dado producción o no ha podido comprarse comida en la ciudad por falta de recursos económicos, el único alimento que toman los alumnos es el desayuno escolar que reciben en la escuela. La situación de desnutrición es tal, que durante el trabajo de campo en algunas escuelas rurales del modelo comunitario pudo verse cómo los maestros se escondían para no comer delante de sus alumnos la comida que llevaban de sus casas.²⁸

28 Nota de campo (27/04/2014).

En todo este escenario constituye una excepción la Unidad Educativa Tránsito Amaguaña. La ubicación de la unidad en el Mercado Mayorista permite a los alumnos tener un mayor acceso a los alimentos, pero los nutrientes que reciben tampoco llegan a completar la dieta que necesitan para alimentarse y crecer adecuadamente.

Uniforme escolar

Desde el año 2007, el Estado distribuye gratuitamente el uniforme escolar a través del programa “Hilando el Desarrollo”. Para su elaboración el Gobierno contrata a artesanos del sector empresarial de corte y confección y se pretende que su diseño sea culturalmente pertinente, en función del pueblo y nacionalidad de los estudiantes. El suministro de los uniformes se ofrece: 1) a todos los alumnos de unidades educativas fiscales y fiscomisionales de EI de las zonas urbanas y rurales; 2) a todos los alumnos de instituciones educativas fiscales y fiscomisionales de EGB que se ubiquen en zonas rurales; 3) a todos los alumnos de instituciones educativas fiscales y fiscomisionales de EGB, situadas en zonas urbanas de la Amazonía; y 4) a todos los alumnos de todos los niveles de las Unidades Educativas del Milenio (Ministerio de Educación, s/n).

Como puede verse, en el caso de las escuelas del modelo comunitario, dentro de la EGB, el Estado no suministra uniformes a los alumnos que estudian en unidades educativas urbanas (excepto en la Amazonía), mientras que para el BGU el uniforme no se suministra en ningún caso. En cambio, este se proporciona a todos los estudiantes de todos los niveles educativos de las unidades del Milenio

Ha podido constatarse que los uniformes llegan a todas las unidades educativas, pero en muchos casos las tallas no son adecuadas y su diseño no es culturalmente pertinente. Esto último se relaciona directamente con un criterio homogeneizador: a todos los centros de una misma región (Sierra o Amazonía) se manda un mismo diseño sin considerar las especificidades de la vestimenta, pues aún dentro de una misma nacionalidad indígena cada pueblo tiene su particular forma de

vestir. Además, los uniformes que llegan a algunas unidades educativas no difieren de aquellos que usan los estudiantes mestizos de cualquier escuela privada de Quito. De hecho, este tipo de uniforme es el que llega a la selva y a la Unidad del Milenio Cacique Tumbalá.

Debe subrayarse que dentro de este escenario ha vuelto a ser excepcional la Unidad Educativa Tránsito Amaguaña, donde no se utiliza el uniforme suministrado por el Gobierno. Sin embargo, como en el resto de casos, se establece una asociación entre el uso de la ropa indígena y la celebración de acontecimientos especiales en el calendario escolar (como el Minuto Cívico, que explicaremos más adelante):

Nosotros no usamos uniforme aquí y nosotros decimos aquí, cuando hay cosas especialísimas, decimos “tienen que venir bien guapos”, ¿y cómo es venir bien guapos?, con su ropa original, bien lavaditos, bien limpiecitos, bien peinadito, con su sombrero, con su poncho los hombres, las mujeres con su chalina,²⁹ dependiendo de qué lugar sean. No usamos porque uniformarles es una manera de homogeneizarles (A.B. 03/07/2013).

Por otro lado, tampoco se tienen en cuenta las características del medio en el que habitan los estudiantes. En los páramos, a más de 3 000 msnm, las temperaturas son demasiado bajas y el uniforme no abriga lo suficiente a los alumnos. Sumado a esto, la deficiente alimentación y el estado de la infraestructura de las escuelas rurales del modelo comunitario hacen insoportable el frío y facilitan la contracción de enfermedades pulmonares. Por ello es habitual ver en las aulas a los alumnos envueltos en mantas que llevan de sus casas. A diferencia de lo que ocurre en estas escuelas, en las Unidades del Milenio la calidad de las infraestructuras logra aliviar el frío considerablemente.

29 La chalina es una prenda de vestir característica de la mujer indígena serrana. Normalmente es de seda, algodón o lana y se usa para cubrir el cuello y los hombros (a modo de chal). Algunas mujeres también la usan para armar una especie de canguro-mochila en la que llevan a sus hijos pequeños.

Figura 2
Alumna de la Unidad Educativa Pacha Quilotoa



Fuente: la autora

La dotación de uniformes también resulta una aportación indispensable para estos alumnos. Los escasos recursos económicos de las familias obligan a los niños a heredar las ropas y zapatos de sus hermanos mayores o de otros familiares, artículos que por su uso ya están muy deteriorados y que, por otro lado, no siempre se ajustan a las tallas de los nuevos usuarios. Mientras que en la Sierra el abrigo es una necesidad imperante, en la selva hay alumnos que asisten a clase semidesnudos y descalzos. En este caso, si bien el clima no requiere de tanto abrigo —lo cual no significa que no sea necesaria la ropa—, el calzado es indispensable para no contraer enfermedades por infección, por la picadura de insectos o por el contacto con determinadas plantas.

A excepción de la Unidad Educativa Tránsito Amaguaña, en todos los centros el uniforme escolar es llamado, tanto por alumnos como por docentes, “uniforme cultural”, denominación con la que se hace referencia a las características de la indumentaria propia de las nacio-

nalidades indígenas. Esta denominación promueve la folklorización de la vestimenta indígena, lo que se ve reforzado por el uso exclusivo del uniforme los lunes para cantar el Himno Nacional, cuando las escuelas reciben la visita de alguna autoridad educativa o cuando celebran actos relacionados con las cosmovisiones indígenas (por ejemplo, rituales y ofrendas a la Pachamama, el Inti Raymi y el Pawkar Raymi, como explicaremos más adelante). Sin embargo, no visten el uniforme todos los días como parte intrínseca a su propia identidad étnica y cultural. A excepción del lunes, el resto de días las alumnas combinan ropas occidentales con indígenas o visten totalmente a la occidental como lo hacen siempre los alumnos. En las unidades donde los estudiantes reciben el mismo uniforme que en escuelas privadas y blanco-mestizas de Quito no hay ningún “uniforme cultural”, aunque sí se celebra el Minuto Cívico para homenajear a la nación y deben llevar el uniforme disponible.

Ellos saben venir con su uniforme y más que todo el lunes tienen que venir... para cantar el himno y de ahí así cuando hacemos algo especial en la institución ahí si vienen, les decimos, tienen que venir con su ropa de ellos, de indígenas (M.A.1. 26/03/2014).

A este respecto es interesante resaltar el papel del maestro, especialmente, del indígena. El maestro es el referente máximo en la escuela y mediante sus actos, actitudes, prácticas y comportamientos da ejemplo a los alumnos a los que enseña. La indumentaria con la que los docentes indígenas asisten al centro es casi en la totalidad de los casos occidental. De todas las docentes, solo tres maestras indígenas vestían las ropas propias del pueblo al que pertenecían, mientras que el resto llevaban solo algún complemento indígena (pulsera o aretes). Los maestros, sin embargo, iban todos vestidos a la occidental. La lengua vehicular del conocimiento y los contenidos de la enseñanza tienen un peso indiscutible en el proceso educativo, pero también existen otros elementos muy visibles como la vestimenta, que forman parte de la identidad y de la transmisión de la cultura en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La transmisión de estos valores tampoco puede realizarse cuando se trata de maestros mestizos, ya que todos van vestidos de manera occidental.

Adicionalmente, en algunas unidades educativas del modelo comunitario los alumnos reciben un chándal (calentador), que en los establecimientos urbanos lleva el emblema de la institución. En las Unidades del Milenio, como cabe esperar, todos los estudiantes reciben un chándal con el emblema de la institución y del Gobierno, los mismos que también llevan el llamado “uniforme cultural”.

Procesos de aula

Dentro de los procesos de aula tenemos que distinguir una serie de elementos: la lengua de interacción (con el maestro y con los compañeros) y la lengua de lecto-escritura, el tipo de actividades que se realizan y otros elementos que influyen en el rendimiento del alumno y en el grado de promoción escolar (modelo de enseñanza unidocente y pluridocente, situación familiar y socioeconómica y alimentación).

Lengua de interacción y lengua de lecto-escritura

De acuerdo con el modelo de EIB, la lengua materna debería vehicular el conocimiento y ser el instrumento principal de enseñanza en el proceso educativo para reforzar la propia identidad cultural, pues la lengua no solo transmite información, sino que además modela la cognición y construye los patrones de comportamiento que integran la cultura. El castellano, en este caso la segunda lengua, debería introducirse posteriormente para favorecer la relación intercultural, pero sin reemplazar a la lengua materna (Aguirre, 1992; Godenzi, 1997; López, 1999).

Los alumnos de algunas de las unidades educativas estudiadas en ambos modelos etnográficos son bilingües, pero en la mayoría de las ocasiones solo han aprendido algunas palabras sueltas de su lengua materna. Normalmente, la transmisión de la lengua comienza en el ámbito doméstico desde los primeros días de vida del niño. Dentro de las cosmovisiones indígenas, la transmisión de la lengua y la cultura es una responsabilidad principalmente atribuida a la madre, aunque la interacción cotidiana con el padre, con otros miembros de la familia y con la propia comunidad permite establecer diferentes cauces de transferencia (Montaluisa, 1988; Yá-

nez, 1995). La situación de pobreza que asola a las comunidades ha incrementado la migración de la población indígena, de manera que cuando los progenitores se van a las ciudades, la cadena de transmisión se rompe si los hijos se quedan en ellas y no forman parte del proyecto migratorio. En este caso, algunos alumnos pueden seguir aprendiendo la lengua materna si esa cadena se extiende hasta los abuelos, pero si no tienen abuelos y se quedan solos la lengua no puede transmitirse.

Por otro lado, aunque los progenitores no emigren a las ciudades, la transmisión de la lengua materna también puede verse afectada por motivos relacionados con el miedo a la marginación y a la discriminación. Muchos padres y madres confiesan no transmitir la lengua materna a sus hijos e incluso prohibirles que la hablen para que no sufran lo que ellos sufrieron. Ha podido observarse cómo esto ha redundado en los hijos a través de un sentimiento de vergüenza y una negación sistematizada de la lengua y de la identidad étnica y cultural, provocándoles graves lesiones en su autoestima (Heise *et al.*, 1994; López, 1999). Otros padres y madres dejan de transmitir la lengua simplemente por directa dejadez:

Nosotros fuimos muy maltratados por hablar kichwa, entonces olvidamos así a la fuerza y nunca más hablamos para nuestros hijos y por eso decimos a los profesores que por favor, que no queremos que enseñe kichwa, no queremos que sufra como nosotros sufrimos. Eso sucedió conmigo, por eso mis hijos me dicen “mami, por tu culpa no hablamos fluido la lengua”. Y es que también en esta sociedad, como que la lengua se te acostumbra a hablar en castellano, porque la mayoría es castellano y si no es aquí, realmente es difícil hablar porque ¿con quién hablo? Y entonces ellos me dicen “mami, por tu culpa nosotros tenemos que esconder de los *mishus* [mestizos]” (M.J.I.N. 10/03/2014).

La familia y la escuela son las dos instituciones más importantes en los procesos de enculturación del grupo social de referencia. En las comunidades, la transmisión de la lengua y la cultura está condicionada por la situación migratoria de los progenitores y por la existencia de los abuelos, como venimos explicando. Veamos ahora qué ocurre en la escuela.

Dentro del aula la lengua de interacción entre el maestro y los alumnos es el castellano. Cuando el maestro es mestizo esta es la única lengua de comunicación posible entre él y sus estudiantes, puesto que este no conoce la lengua materna de aquellos; cuando el maestro es indígena, la lengua de interacción entre él y los educandos, a pesar de lo que podría esperarse, sigue siendo el castellano en casi la totalidad de los casos. Solo si el maestro habla a sus alumnos puntualmente en su lengua materna estos le contestan en el mismo idioma, aunque incluso en muchas de estas ocasiones los alumnos siguen contestando en castellano.

Fuera del aula la lengua de interacción entre maestro y alumnos sigue siendo la misma. Los docentes indígenas únicamente recurren a la lengua materna cuando quieren que el contenido de su mensaje no sea conocido por los blanco-mestizos o cuando se comunican con algún comunero no bilingüe. Esta situación explica el desconocimiento de la lengua materna por parte de muchos alumnos:

Estudiante: ¿Sabe kichwa?

Investigadora: Sé algo, por ejemplo, *ñukaka Martami kani* [me llamo Marta].

E.: ¡Sí ha sabido! Yo no sé, solo palabras sueltas... *wasi* [casa].

I.: ¿Por qué no sabes?

E.: No sé... no me enseñaron (A.I.N. 20/03/2014).

Investigadora: ¿Sabes shuar?

Estudiante: No...

I.: ¿Nada?

E.: No...

I.: Pero tú eres shuar, ¿por qué no hablas tu lengua?

E.: Nadie me enseñó... yo solo sé castellano (A.R.V. 02/03/2015).

La interacción entre los alumnos que hablan la lengua materna transcurre comúnmente en la misma, pero cuando existe algún compañero monolingüe (castellano) la comunicación se hace solo en castellano. No obstante, entre estos alumnos que sí hablan fluidamente su lengua materna, se ha observado un uso predominante del castellano

por parte de los adolescentes y preadolescentes en detrimento de su propia lengua.

También ha podido comprobarse cómo los alumnos monolingües aprenden la lengua materna de los bilingües (castellano/lengua indígena). Incluso en unidades educativas del modelo comunitario —no así en las Unidades del Milenio—, cuando solo hay un niño que habla la lengua materna de manera fluida es tomado como referente por el maestro mestizo para enseñar al resto de compañeros indígenas que no la hablan y para su propio aprendizaje. En este caso, el proceso se da a la inversa -desde un alumno hacia el docente- y el estudiante en cuestión es tomado como “educador circunstancial” de la lengua materna.

Respecto a la lengua de lecto-escritura, es predominantemente el castellano. El libro de texto principal está escrito en castellano y existe un libro adicional para los alumnos de unidades educativas interculturales bilingües, el *Kukayo pedagógico*, que consta de ocho unidades didácticas: cuatro en castellano y cuatro en kichwa. Sin embargo, se trata de un kichwa unificado que los alumnos de muchas zonas serranas y amazónicas no entienden porque, de nuevo, no se han tenido en cuenta las especificidades, en este caso, lingüísticas.

Los *kukayos* suministrados por el Estado a las unidades educativas amazónicas visitadas son los mismos que los suministrados a las unidades serranas. Así, cuando los alumnos son kichwas-serranos o kichwas-amazónicos, a pesar de la uniformización del lenguaje, existe mayor pertinencia. Pero cuando los alumnos son de otra nacionalidad —andoa, ashuar, shiwiar, shuar o zápara, entre otras— la correspondencia entre la lengua indígena del libro y la de los alumnos es inexistente y hace completamente inviable el proceso educativo. En este caso, los estudiantes solo trabajan en castellano.

De cualquier manera, y a pesar de la existencia de un libro adicional en lengua indígena, el desconocimiento de la misma por parte de los maestros mestizos hace que el libro sea eludido o que algunos docentes recurran a un diccionario bilingüe para tratar —vanamente— de tra-

bajar la lengua. Insistimos en que esto es siempre el caso de los docentes mestizos de las escuelas del modelo comunitario, ya que en las Unidades del Milenio no están obligados a alfabetizar en la lengua indígena ni tienen asignada la asignatura Lengua de la Nacionalidad. Los docentes indígenas sí hacen uso de estos textos, aunque la uniformización del kichwa provoca que ni ellos mismos conozcan algunas palabras y expresiones. Otros materiales complementarios que elaboran los maestros, mestizos e indígenas, se confeccionan también en castellano.

Todo esto nos lleva de nuevo a cuestionar las políticas públicas educativas, y más concretamente lo recogido en las normativas, donde insistentemente se hace alusión al derecho de los alumnos a “aprender en su propia lengua y ámbito cultural” (art. 29, Constitución, 2008), a “aprender en el idioma oficial e idiomas ancestrales, de ser el caso” (art. 7-q, LOEI, 2011) y a la existencia de un SEIB en el que la lengua principal de educación debe ser la de la nacionalidad respectiva y el castellano la lengua de relación intercultural (art. 347 nº 9). En ninguna de las unidades educativas analizadas se cumple el derecho a recibir una educación en el idioma ancestral. Es más, a pesar de que el castellano, el shuar y el kichwa están reconocidos por la Constitución como idiomas oficiales de relación intercultural (art. 2), los procesos de enseñanza-aprendizaje observados se desarrollan en castellano en la práctica totalidad de las ocasiones.

Tipos de actividades realizadas

El proceso de enseñanza-aprendizaje dentro del aula sigue siempre la misma secuencia: primero el maestro explica el contenido recogido en el libro de texto y posteriormente los alumnos realizan el ejercicio correspondiente. Aunque este es el proceso estándar, se han registrado diferencias notables entre las unidades de ambos modelos.

En las escuelas del modelo comunitario en las que la enseñanza es unidocente o pluridocente, la incapacidad del educador para controlar a otros grados mientras trabaja con uno en particular desencadena el recurso a la improvisación. En estos casos, los ejercicios no se terminan o no se realizan y, en su lugar, el maestro recurre a tareas tipo: copiar desde

el libro o la pizarra al cuaderno y hacer algún dibujo. En las escuelas que disponen de modelos de enseñanza completos los ejercicios sí se realizan y las actividades tipo son menos frecuentes, aunque no inexistentes.

En las asignaturas de Matemáticas y Lengua y Literatura, una actividad frecuente es la de recitar entre todos los alumnos las tablas de multiplicar y el abecedario, respectivamente. En los modelos de enseñanza uní y pluri docentes esto es particularmente importante porque el maestro consigue captar la atención de todo el alumnado. También se realizan otras actividades de lecto-escritura y cálculo complementarias al libro de texto que son confeccionadas por los mismos docentes.

En las Unidades del Milenio los procesos de aula transcurren sin mayores problemas. Solo en aquellas clases en las que la ratio alumnos/docente es demasiado elevada los maestros tienen inconvenientes para controlar a los estudiantes. Salvo en estos casos, la enseñanza se desarrolla adecuadamente, las dudas se resuelven y los ejercicios se empiezan y terminan en los tiempos establecidos habitualmente. No obstante, también se recurre a tareas tipo como las anteriormente referidas, excepto la de hacer dibujos libres. Como material complementario al libro de texto, en ocasiones los alumnos también realizan actividades confeccionadas por los maestros.

Los contenidos relacionados con la Computación solo se imparten en algunas de las escuelas del modelo comunitario, pero en ningún caso hay maestros especializados en la materia. Las actividades desarrolladas varían desde el montaje y desmontaje de los equipos —en considerable estado de obsolescencia y deterioro—, bajo la guía de un maestro que se apoya en un manual de informática, pasando por el aprendizaje básico del programa Word, hasta dejar total libertad a los alumnos para que se entretengan con juegos sencillos en el ordenador. En otros establecimientos del modelo comunitario no se trabaja la Computación porque no existen ni infraestructuras ni equipamientos para ello.

Por el contrario, en las Unidades del Milenio sí se trabaja todo lo relacionado con la materia de Computación, ya que existen salas de

ordenadores y conexión a internet (recordemos que una de las principales características de estas instituciones es el manejo de las modernas tecnologías). Asimismo, al frente de esta materia se encuentran algunos docentes especializados que enseñan a los estudiantes a usar el paquete Office (Word, Excel, PowerPoint) y a navegar por la red.

En algunas escuelas del modelo comunitario situadas en la Sierra —como la Pacha Quilotoa— el natural transcurso de los procesos de aula en ocasiones necesita ser interrumpido. El frío es tan intenso que el maestro debe convocar a los alumnos al centro de la clase o sacarlos al patio para hacer ejercicio y entrar en calor. En escuelas del mismo modelo situadas en la selva —como el Centro Educativo Comunitario Río Villano— estos procesos también son interrumpidos por los maestros, pues cuando el calor y la humedad se concentran demasiado en el aula provocan el sofoco de los estudiantes, quienes deben pasar periodos cortos de tiempo al aire libre. Estas interrupciones no se han registrado en las Unidades del Milenio porque las infraestructuras son adecuadas.

En todas las unidades educativas de ambos modelos las actividades que se desarrollan fuera del aula son las que tienen que ver con la asignatura de Educación Física Intercultural y, en casos puntuales, los docentes indígenas de escuelas situadas en comunidades organizan salidas al campo para explicar la flora y la fauna del lugar o las actividades productivas de las mismas. No obstante, se ha observado que en escuelas unidocentes y pluridocentes a veces el maestro saca al patio a alumnos de un mismo grado para leer algún texto mientras que el resto permanece solo en las aulas, lo que favorece su distracción: salen y entran en ellas y se dedican a jugar.

Dentro de la asignatura de Educación Física Intercultural, en algunas unidades del modelo comunitario se practican ejercicios básicos de calentamiento, carrera y estiramiento durante los primeros 20 o 30 minutos de la clase. El resto del tiempo se reserva para la práctica del fútbol o del voleibol. En otras escuelas del mismo modelo se deja la hora completa a los alumnos para que practiquen los mismos deportes. Estos

espacios de tiempo no difieren de los recreos, donde los estudiantes realizan las mismas actividades, juegan o se sientan a conversar.

En las Unidades del Milenio la asignatura de Educación Física se desarrolla en el gimnasio, en los patios y en las canchas, según el tipo de actividad que corresponda en cada momento. Dentro del gimnasio las actividades consisten en la realización de ejercicios de salto, estiramiento, carrera y otros relacionados con el atletismo. En los patios, además de estas actividades, también se practica fútbol, voleibol y baloncesto. Los alumnos son dirigidos por un maestro especializado durante toda la sesión y solo en algunas ocasiones disfrutan de los últimos 15 minutos de clase para practicar algún deporte libremente.

Como han señalado algunos expertos (López, 1999), las actividades prácticas que potencian el aprendizaje de la interculturalidad —como juegos de rol, debates y otras— son especialmente importantes dentro la EIB. Con ellas el alumnado tiene la posibilidad de enfrentarse a situaciones y conflictos culturales simulados, a partir de los que puede aprender a desarrollar una actitud crítica y reflexiva sobre la situación de interculturalidad. Sin embargo, ni los libros de texto las incorporan en las distintas asignaturas ni los docentes las confeccionan como actividades complementarias, por lo que no han sido registradas en ningún caso.

Otros elementos que influyen en el rendimiento del alumno y en la promoción escolar

La deficiente alimentación, el cansancio por el trabajo en el campo, en los mercados, en las fábricas o vendiendo en las calles, el abandono, la soledad, la desestructuración y la violencia familiar, la falta de afecto, de estabilidad y de estimulación emocional y los embarazos tempranos, son todos elementos que redundan negativamente en la salud y el rendimiento escolar del alumnado. Sin embargo, también se han registrado diferencias notables entre los alumnos que asisten a las escuelas de un modelo y del otro.

En las unidades del modelo comunitario los elementos arriba descritos se acentúan más, especialmente los que tienen que ver con la alimentación, las infraestructuras y, en general, las condiciones en las que transcurren los procesos de enseñanza-aprendizaje. Algunos docentes advierten sobre las repercusiones que ello tiene en el crecimiento de los estudiantes, principalmente una estatura menor a la que les corresponde por edad y graves signos de agotamiento (Ñ.O. 29/04/2014). Estas duras condiciones de vida provocan que durante los procesos de aula los alumnos, tanto los que viven en comunidades como los que viven en ciudades, tengan el rostro cansado, se duerman sobre sus pupitres, permanezcan con la mirada perdida o rompan a llorar. Como puede esperarse, los niveles de concentración de los estudiantes son muy bajos y su capacidad de aprendizaje es muy reducida:

Es que no aprenden, no aprenden... ya no sé cómo enseñarles, ya les he hecho repetir... les he hecho, les he explicado, pero es que no... [Se detiene, llora]. ¡No pueden aprender así! (M.A.2. 05/03/2015).

Los niños, como trabajan toda la noche, vienen con sueño, están traumatizados, están mal de salud y se quedan dormidos dentro del aula y están traumatizados, no pueden, no pueden entender bien (V.I. 28/04/2014).

Esta es una cuestión que se agudiza cuando se trata de modelos educativos uni y pluri docentes, ya que el maestro no puede atender adecuadamente a todos los alumnos. La conjugación de todos estos elementos provoca que el nivel de formación de los estudiantes sea muy rudimentario. En algunos casos, a lo máximo que aspiran es a un nivel muy elemental de lecto-escritura y cálculo. Estas condiciones de vida y la imposibilidad de acceder a la educación provocan altas tasas de absentismo escolar.

Debe señalarse que los alumnos de las Unidades del Milenio no presentan los problemas de desnutrición que sí registran los de escuelas del modelo comunitario. Aunque los estudiantes de la unidad Cacique Tumbalá sufren desnutrición, esta situación está empezando a resolverse gracias a la dotación alimentaria que suministra el Estado, mientras que los de la unidad Sumak Yachana Wasi no presentan problemas de este tipo, como afirma su rector. Asimismo, la mayor actividad económica de

las zonas en las que se ubican estas unidades —relacionada con el ecoturismo, las artesanías y los mercados indígenas, además de la agricultura y la ganadería— y la mayor producción que se obtiene en Imbabura —gracias a la calidad del suelo y a la existencia de un clima más templado— en parte ayudan a paliar estos problemas. La unidad José Ignacio Narváez no es una Unidad del Milenio y, por tanto, no recibe el almuerzo escolar. Sin embargo, al estar situada también en Imbabura, la actividad económica de la zona permite que sus estudiantes tengan mayores posibilidades de alimentarse, aunque no por ello no sufren desnutrición.

Al mismo tiempo, en las Unidades del Milenio las mejores condiciones materiales de aprendizaje —disponibilidad de útiles escolares, tecnología de última generación, conexión a internet y demás— y la modalidad de enseñanza completa, permiten que las posibilidades de promoción escolar sean mayores. Los maestros señalan que el 50% de los estudiantes promociona y el 50% de ellos no lo hace. Los motivos que impiden alcanzar a ese 50% el éxito académico tienen que ver con la falta de afecto y estimulación derivada de la desestructuración y la violencia familiar, el abandono y la falta de tiempo por motivos de trabajo para realizar las tareas escolares que se les manda para casa. Todo ello redundando en un bajo nivel de concentración, además de falta de interés y dedicación. Sin embargo, los en ningún caso añaden signos de desnutrición ni problemas en el crecimiento derivados de esta, como sí ocurre con los estudiantes de escuelas del modelo comunitario.

Más o menos la mitad de nuestros alumnos sí rinde bien, sí promociona, y la otra mitad no puede. Ellos tienen problemas para estudiar porque más bien tienen que trabajar porque aquí las familias son pobres y entonces necesitan esa ayuda de que los hijos trabajen. Pero aquí tienen las cosas para ellos poder aprender, aunque algunos no pueden dar comprando, pero aquí la institución les da los materiales y tratamos de que puedan seguir estudiando... y... problemas así de la alimentación no tenemos porque el gobierno nos ayuda con eso, nos da la alimentación para que ellos puedan comer (V.C. 17/03/2014).

Acá... nos hemos dado cuenta que mandamos muchas tareas para la casa, entonces, tenemos que pensar de que se trata de niños que tienen

que trabajar y tenemos que mandarles menos tareas para la casa y más para que hagan en la institución. De ahí, también hay niños que no tienen plata para comprar materiales y también les mandamos tareas que son con internet, pero todo eso pueden hacer acá en la escuela, porque aquí sí hay lo que necesitan, sí hay esas cosas. Pero no tienen problemas de alimentación porque nosotros recibimos la alimentación del Estado, de eso no tienen problemas. Lo que sí es por la falta del afecto de sus papás, los problemas de violencia... entonces a ellos sí les afectan esas cosas y no, no pueden trabajar bien, se desconcentran, no tienen interés en aprender y... esas cosas... pero... más o menos estamos en 50 y 50 de alumnos que nos promocionan, que sí salen adelante (J.G. 11/02/2015).

No obstante, también se han registrado casos de abandono escolar por situaciones de extrema pobreza. Concretamente, en la unidad Sumak Yachana Wasi se registró el caso de un estudiante, hijo mayor y sustento económico principal de la familia, que dejó de asistir a la escuela para trabajar, mantener a sus hermanos pequeños y brindarles la posibilidad de seguir estudiando.³⁰

Por último, las posibilidades de promoción escolar son particularmente escasas para los alumnos con necesidades educativas especiales en las escuelas del modelo comunitario, sobre todo en las rurales. Según las normativas, “tienen una atención preferente las personas con discapacidad intelectual y sus capacidades deben ser potenciadas mediante la creación de centros educativos y programas de enseñanza específicos” (art. 46 n° 3, art. 47 n° 8, Constitución, 2008). Estas personas tienen el derecho a contar con propuestas educativas flexibles que permitan su inclusión y permanencia (art. 7-o, LOEI, 2011). Sin embargo, en las unidades educativas del modelo comunitario, como decimos, particularmente en las rurales, los menores con estas necesidades específicas no reciben una atención adecuada porque no existen ni los profesionales ni las infraestructuras ni los materiales necesarios para ello. Se han registrado dos casos: uno en la Unidad Educativa Pacha Quilotoa y otro en el Centro Educativo Comunitario Río Villano. En la Pacha Quilotoa, un estudiante de 11 años —al que le correspondería estar en 7mo gra-

30 Nota de campo (12/02/2015).

do—, formaba parte del 3er grado de EGB, donde estudiaba junto a sus compañeros de 7 años. Según su maestro “mejor es que esté ahí porque dice que se siente mejor que en el otro grupo porque no avanza, no hay otra cosa que podamos hacer” (Ñ.O. 09/05/2014). En el Centro Educativo Comunitario Río Villano, existía un alumno de 4 años que solo podía articular dos palabras -papá y mamá- mientras que el resto de sus compañeros etarios ya podía hablar fluidamente. En ambos casos, los alumnos tenían serias dificultades para progresar y promocionarse adecuadamente en la escuela.

De nuevo, a diferencia de lo anterior, en las Unidades del Milenio sí existen infraestructuras, materiales y personal cualificado para atender a aquellos niños que tienen este tipo de necesidades. Esta ayuda incide positivamente en su rendimiento académico y en sus posibilidades de promoción escolar.

En las comunidades, la dureza extrema de la vida y la falta de oportunidades hace que una abrumadora mayoría de alumnos manifieste su interés por migrar a las ciudades (Quito y Guayaquil, principalmente) y al extranjero (Europa y Estados Unidos), incluso en los casos en los que las necesidades alimenticias están cubiertas y las condiciones de aprendizaje son buenas. Solo una minoría de ellos quiere quedarse en la comunidad. De aquí, que los índices de migración del campo a la ciudad sean cada vez más elevados.

Capítulo tres

Los padres y madres de familia

Situación socioeconómica

La situación socioeconómica de los padres y madres de familia condiciona de manera determinante la vida de los hijos e influye en su educación. Antes hemos hecho referencia a esta cuestión que varía en función de la emigración de los progenitores o de su permanencia en la comunidad.

Las causas fundamentales de la migración tienen que ver con la situación de pobreza que se vive en las comunidades, como consecuencia de la situación del agro en Ecuador. Las reformas agrarias de 1964 y 1973 no respondieron a la demanda indígena del derecho a la tierra, sino a políticas liberales que incrementaron los procesos de exclusión y pobreza en las comunidades, a través de un reparto inequitativo de la misma en el que los indígenas recibieron las más improductivas (Bretón, 2005). En la actualidad, la última Ley Orgánica de Tierras Rurales y Territorios Ancestrales, vigente desde 2016 (Asamblea Nacional, 2016), continúa sin resolver este problema estructural: al orientarse principalmente hacia los intereses de la economía internacional de mercado y, en lo fundamental, seguir la misma política redistributiva y de tenencia de la tierra, sigue colocando a los “campesinos y pequeños productores en una situación desventajosa frente a los desafíos impuestos por la globalización neoliberal” (Bretón, 2007, p. 90). En las comunidades indígenas esto significa poner en riesgo la soberanía alimentaria y las posibilidades de vivir y permanecer en el campo, puesto que la tierra es el principal medio de vida y subsistencia familiar.

El crecimiento de la población ha aumentado la escasez de la tierra y, consecuentemente, la presión sobre la misma (Larrea, 2004). En los páramos, a esto debe añadirse la baja calidad de los suelos y su erosión, así como la falta de riego para obtener una producción que permita su comercialización y/o el autoabastecimiento.

Los papasitos son la mayoría que están de emigración y entonces, yo creo que acá en la comunidad para que todos los padres de familia se queden aquí [lo que haría falta] sería una fuente de trabajo que se cree en la misma comunidad. Pero es imposible ahora que quede. Bueno, terreno sí tienen, pero lo que pasa es que no hay producción, pero para producir eso, cuánta cantidad de inversión de los recursos económicos se necesita, necesita asistencia técnica, entonces... yo lo veo algo difícil que los padres de familia se queden para acá. Tienen que emigrar, aquí no pueden vivir porque no hay ni agua ni para consumo humano, peor para regadío (M.N. 28/04/2014).

La crítica situación que se vive en el campo hace que la economía de los indígenas cada vez sea más dependiente de otras fuentes de ingresos, principalmente, la elaboración y venta de artesanías, el empleo agrícola temporal y la emigración, a través de los que acceden a trabajos asalariados. Por ello “la tierra ha dejado de ser la base de la subsistencia de esta población” (Larrea *et al.*, 2007, p. 45). Así, frente a este constante proceso de empobrecimiento en el campo, las ciudades se convierten en centros receptores de indígenas, a donde llegan buscando nuevas oportunidades de empleo.

En ninguna de las comunidades en las que se ha desarrollado trabajo de campo existe excedente de producción, de manera que lo que se obtiene del trabajo agrícola-ganadero se destina exclusivamente al autoconsumo y se complementa con el bono de pobreza que ofrece el Estado. Este bono fue implantado en Ecuador en 1998 por el Gobierno de Jamil Mahuad, como un subsidio para aquellas personas que no ganaban más de 2,51 dólares al día. En enero de 2013, el Gobierno de Alianza PAÍS, mediante decreto presidencial, lo elevó de 35 a 50 dólares con el objetivo de eliminar la pobreza (Houtart, 2013, s/n). Sin embargo, cuando se analiza la situación socioeconómica de la población indígena,

en todo caso puede decirse que el subsidio mejora sensiblemente sus condiciones de vida, pero de ninguna manera le permite abandonar la situación de pobreza.

En el campo, de esos 50 dólares de subsidio los comuneros deben abonar 12 dólares mensuales al Estado por los derechos de tenencia de la tierra —que particularmente en el páramo genera muy poca producción—, mientras que en algunas comunidades además se pagan tres dólares cada tres meses por un suministro de agua que no existe y que a través de mingas se transporta en bidones desde las reservas naturales más próximas. No obstante, en Zumbahua, donde el problema del agua es particularmente importante, no tenemos constancia de que deban abonarse estos tres dólares por el suministro (M.Q. 14/05/2014; J.T. 15/05/2014; A.Y. 09/03/2015; A.J. 17/03/2014; L.Q. 25/02/2015). En todos los casos, lo que resta del subsidio se destina a la compra de comida en los mercados de las ciudades más cercanas, pues la producción propia no alcanza para la dieta mínima necesaria. Por ese desplazamiento también deben pagarse unos centavos de dólar.

En las ciudades, los padres y madres de familia que han emigrado desarrollan los trabajos anteriormente descritos: los hombres en la construcción y las mujeres en la venta de camisetas, caramelos y cigarrillos en calles, semáforos y autobuses. Asimismo, muchos indígenas laboran en el Mercado Mayorista, situado en el sur de la ciudad de Quito. Estos pasan la mayor parte del día trabajando y viven en pisos periféricos que comparten con otras familias de similares características. Sus viviendas se encuentran en un estado bastante deteriorado, con apenas algún mobiliario básico y no tienen suministros de agua y electricidad en muchos casos.

Los emigrantes reciben el subsidio hasta que logran obtener ingresos superiores a los 2,51 dólares diarios, sin embargo, los salarios percibidos siguen siendo muy reducidos —entre los 100 y 200 dólares mensuales— y, aunque sus condiciones de vida mejoran, tampoco abandonan la situación de pobreza. Hay que tener en cuenta que afrontan gastos adicionales que no tenían en las comunidades, como el pago

de alquileres de vivienda, el desplazamiento hasta el lugar de trabajo y otros gastos ocasionados por las contingencias del día a día.

Esta pobreza explica no solo los procesos migratorios, sino las carencias de los niños —tanto en la ciudad como en el campo— en cuanto a alimentación, vestimenta, medicinas, útiles escolares, etc., así como la necesidad de trabajar desde edades muy tempranas, ya que “aquí la gente se mata por un dólar”.³¹ De la misma manera, la situación de pobreza da cuenta de por qué muchos padres y madres de familia trasladan a sus hijos desde las escuelas rurales del modelo comunitario a las Unidades del Milenio, donde tienen garantizada la alimentación.

Implicación en la educación de los hijos

La escuela intercultural bilingüe debería ser una institución abierta a la comunidad, enfocada a la satisfacción de sus necesidades lingüísticas y culturales y a las formas de organización y trabajo colectivo. Es por esto que la participación de las familias en la escuela es una cuestión de especial importancia en la concepción indígena de la educación (Montaluisa, 1988; Yucra, 2004).

La situación de emigrante o no emigrante de los progenitores marca una primera distinción en la implicación que estos tienen en la educación de sus hijos, a su vez, dentro de la situación migratoria, debe distinguirse entre aquellos progenitores que incorporan a los hijos al proyecto migratorio y aquellos que los dejan en las comunidades.

Cuando los hijos emigran con los padres a las ciudades, las distancias y la intensa actividad laboral restan tiempo y fuerzas para acompañar a los hijos a la escuela, asistir a las reuniones convocadas por el centro y ayudarles u obligarles a hacer las tareas en casa. Una abrumadora mayoría de padres y madres no se implican en la educación de sus hijos por estos motivos, otros por analfabetismo (aunque el número de casos registrados al respecto ha sido mucho menor en las escuelas

31 Nota de campo (14/05/2014).

urbanas que en las situadas en comunidades indígenas, tanto en las del modelo comunitario como en las del Milenio) y otros porque directamente se despreocupan y solo buscan que sus hijos estén cuidados en la escuela mientras que ellos trabajan.

No aprenden tampoco porque los papás muchos se descuidan. Tengo niños acá que, la verdad, no se preocupan los papás, no vienen a las reuniones, no vienen a preguntarme. Hasta ahora no tienen algunos útiles y tengo que decir que digan a ellos que por favor, que la lista de clase, que sin los útiles no hay cómo trabajar, no hay cómo escribir, sin esferos... entonces, también es descuido de los papás (E. F. 09/09/2013).

En los padres hemos tenido problemas. Lo que los niños aprenden aquí después deben dar apoyando los padres también en la casa. Pero no hay un buen porcentaje porque el mismo hecho que trabajen, que todo, hemos estado dando charlas, que por favor los padres de familia deben entrar dentro del proceso de los hijos. Hay unos sí, pero la mayoría no. Cuando hay llamados ahí igual muchos no asisten. Muchas veces los padres de los hijos que tienen problemas, esos son los que menos vienen. Y después tenemos muchos niños que viven solos, viven solitos... esos padres tampoco vienen (P.Q. 02/06/2014).

En las unidades educativas urbanas, la mayoría de los padres y madres no pueden participar en la educación de sus hijos por motivos de trabajo y, entre los que sí tienen esta posibilidad, solo un porcentaje muy reducido de ellos muestra interés. Esta circunstancia puede salvarse relativamente en la Unidad Educativa Tránsito Amaguaña, pues su ubicación dentro del Mercado Mayorista permite establecer relaciones más frecuentes entre el centro y los padres y madres de los estudiantes.

Por otro lado, deben resaltarse los efectos que la migración tiene sobre la composición étnica del alumnado que ocupa las aulas de los establecimientos educativos urbanos. El desplazamiento de la población indígena desde comunidades de distintas zonas del país hacia las ciudades hace proliferar la constitución de centros educativos plurinacionales. De tal manera, cuando se produce una concentración de alumnos que pertenecen a la misma nacionalidad indígena la lengua que se enseña es la correspondiente, pero si en un mismo centro se con-

centran alumnos de diferentes nacionalidades la lengua que se enseña es la de la nacionalidad mayoritaria, en detrimento de la lengua de las nacionalidades minoritarias. Hemos visto que esto ocurre en la unidad Amauta Ñampi, donde la nacionalidad mayoritaria es la kichwa y, de alguna manera, tiene lugar un proceso de “kichwización” sobre el resto de nacionalidades indígenas.

Respecto a aquellos padres que emigran pero dejan a sus hijos en las comunidades, la implicación de estos en la educación de aquellos no existe:

Otra realidad acá es que, o sea, la mayor parte de los papacitos son migrantes y ni siquiera vive con sus hijos, entonces, ¿quién va a velar?, ¡nadie! O sea, a veces la mayoría de los niños están a veces con su abuelo, a veces ellos solitos y así. Entonces, no hay cómo. Eso es por la migración de los padres de familia, son la mayoría que está en la ciudad trabajando. Pero aquí no puede quedarse, no hay cómo vivir (M.N. 28/04/2014).

Como se ha explicado, en las comunidades algunos niños se quedan bajo el cuidado de sus abuelos, pero estos son analfabetos y no disponen de herramientas para apoyar a los estudiantes en las actividades escolares. Lo único que pueden hacer es asegurarse de que van a la escuela y asistir a algunas reuniones convocadas por la unidad educativa, sin embargo, muchas veces su situación de analfabetismo tampoco les permite entender el asunto de la convocatoria en cuestión.³²

Es que, al ser de bajos recursos económicos, la mamá, el papá, salen a trabajar y los niños se quedan con los abuelitos o ellos solitos nomás. Algunos padres trabajan en Quito, en construcción, en mercados, y solo vienen fines de semana o tardan más tiempo en regresar. Entonces... los padres de familia no prestan atención porque no están, pues, y los abuelitos no pueden, no saben leer ni escribir (M.A.1. 26/03/2014).

Los papás emigran y le dejan con la abuela, porque ellos se quedan allá, viven en Puyo, entonces, de ahí no... no están nunca porque aquí no alcanza para vivir, no hay más en qué trabajar, el campo nomás y me-

32 En las comunidades ha podido constatarse que, debido a los elevados índices de analfabetismo, el maestro ocupa un rol de mediador entre la comunidad y las administraciones del Estado.

por más ganan allá, aunque trabajen todo el día. Aquí todo mundo está igual. Y las abuelitas no saben, no entienden, a veces vienen a reuniones y se quedan ahí dormidas. Y no saben leer ni escribir, solo les mandan a los niños les mandan así... porque las mamás se han sabido ir y dejan encargando con la abuela y la abuela pobre mandan así y no los lavan... con la abuela pasan y a veces ni comen (M.A.2. 05/03/2015).

Otros niños no tienen abuelos. En estos casos el mayor de los hermanos cuida de los más pequeños: los viste, los lava, los lleva a su aula correspondiente o la comparte con ellos y los ayuda (o no) en sus actividades escolares.

Por su parte, de los padres y madres que no emigran a las ciudades y permanecen en las comunidades, una minoría se implica en la educación de los hijos —aunque sea analfabeta—, mientras que una abrumadora mayoría no lo hace. De estos últimos, existen quienes no apoyan a sus hijos en el proceso educativo por las mismas razones de analfabetismo; otros, a pesar de tener conocimientos de lecto-escritura y cálculo, no muestran mayor preocupación que la de tener a sus hijos en la escuela al cargo de algún maestro mientras ellos trabajan; por último, están los que solo requieren de la escuela que los niños aprendan a leer, escribir, sumar y restar pronto, para que trabajen todo el día o emigren a otros lugares, encuentren empleo y manden réditos a la familia para apoyar su economía.

Algunos sí [se implican], pero solo algunos. Siempre tengo que estar con ellos, hablando, haciéndoles entender que la educación está en la base de todo. Pero son familias de estratos sociales muy bajos. Los papás trabajan en el campo, a veces la mamá pasa en la casa y no viene porque está tranquila de que los guaguas estén acá, y no es que es solo un hijo que tiene, son varios hijos, hasta siete tienen, pero no... les decimos, pero no vienen, entonces, no es un compromiso de los padres de familia en la atención, tienen otras ocupaciones que... y saben faltar a la educación de los niños. Después... el criterio de los padres también.... que ya acaben rápido y les vayan a ayudar al trabajo y que salgan al extranjero o que se queden en una casita en el campo y no sigan una carrera universitaria. Entonces, le inculcan al niño y el niño dice “yo acabo sexto curso nomás y ahí quedo para ya más trabajar”, entonces se trata de que no se

queden en el terreno, en una casita, sino que puedan avanzar (M.A.I. 26/03/2014).

La mayoría solo los envían a la escuela y piensan que el profesor es el dios, el mago que va a coger la materia y ponerles en la cabeza, pero no es así. Yo siempre, hasta en las sesiones que hemos tenido, les he dicho: 'la educación no es solamente el maestro y el niño o niña, sino es también con los padres de familia'. Desde el tiempo que estoy aquí han llegado unos tres o cuatro padres de familia que sí se han preocupado, pero de ahí, ni siquiera vienen a las sesiones, a las reuniones que se les llama, no asisten. La colaboración de los padres de familia sí falta aquí (Ñ.O. 29/04/2014).

Asimismo, pese a vivir en la comunidad, hay padres y madres que no participan en las mingas convocadas por los maestros para el mantenimiento de la escuela, de manera que en algunas unidades educativas rurales del modelo comunitario estas actividades recaen exclusivamente sobre los educadores y son apoyadas por los estudiantes. En las Unidades del Milenio, aunque algunos padres y madres no asisten a las mingas —que básicamente consisten en limpiar el centro—, existe todo un equipo que se ocupa de mantener la escuela en condiciones adecuadas, como ya se ha explicado.

Si bien la LOEI reconoce a los padres y madres de familia el derecho a recibir informes periódicos sobre el progreso académico de sus hijos y de los acontecimientos que se den en la institución educativa (art. 12-b), a elevar sus demandas sobre la gestión y los procesos educativos a las autoridades educativas, de quienes deben recibir respuesta (art. 12-f), y a vigilar el cumplimiento de los derechos educativos de sus hijos y denunciar la violación de los mismos (art. 12-i), la ausencia de los progenitores en las comunidades por motivos migratorios y su falta de implicación en la educación de sus hijos, pese a permanecer en la comunidad o a incorporarlos en el proyecto migratorio, hace que los derechos arriba indicados no se ejerzan en la mayoría de los casos. Solo una minoría de los padres y madres de familia están comprometidos con la educación de los infantes y han elevado sus demandas a las autoridades, muchas veces a través de los maestros, aunque en la mayoría

de las ocasiones dichas autoridades han tardado meses o no han respondido a estas demandas y necesidades. Dentro de este escenario, las Unidades Educativas del Milenio vuelven a ser una excepción, ya que las demandas son atendidas adecuadamente.

También se ha observado un relajamiento excesivo por parte de los progenitores con respecto a la propia situación alimenticia de sus hijos en algunas ocasiones. Concretamente, esto ha podido comprobarse en la Unidad Educativa Pacha Quilotoa. Hace algunos años, unos maestros robaron durante meses el desayuno escolar de los alumnos. Ante tal acontecimiento, la comunidad decidió expulsarlos y poner a cargo del desayuno escolar al presidente de los padres de familia. En la actualidad, él y su esposa son los responsables de preparar la colada y repartirla con galletas a los estudiantes, pero si algún día el presidente tiene que trabajar en el campo o salir de la comunidad por algún motivo, no deja a otra persona a cargo del desayuno —ni siquiera a su esposa— y los alumnos se quedan sin comer.³³ Recordemos que se trata de niños en severo estado de desnutrición, por lo que el desayuno es absolutamente indispensable para ellos.

Transmisión de la lengua y la cultura

Consideramos interesante incluir aquí este apartado por la importancia que adquiere la necesidad de articulación, conjunción y retroalimentación entre las dos instituciones que principalmente intervienen en el proceso de transmisión de la cultura y la lengua: la escuela y la familia. Si bien el papel de la escuela es primordial, no solo para la transferencia de la lengua y de la cultura sino también para su reproducción, conservación y revitalización, el papel de la familia es imponderable. Al respecto, de nuevo debemos tener en cuenta cómo la situación socioeconómica de los progenitores condiciona esa transmisión. En este tenor, una vez más hay que diferenciar entre los padres y madres que emigran y los que permanecen en la comunidad y dentro de los emigrantes, dis-

33 Nota de campo (24/04/2014).

tinguir entre los que incorporan a sus hijos al proyecto migratorio y los que no lo hacen.

Al contrario de lo que podría esperarse, la incorporación de los hijos al proyecto migratorio no garantiza que los progenitores les transmitan la lengua y la cultura. Para algunos padres lo más importante es tener el sustento económico y la transferencia lingüística y cultural es irrelevante, mientras que otros no solo no transmiten estos elementos sino que prohíben a sus hijos vestir ropas indígenas y hablar su lengua. La razón: evitarles situaciones de marginación, discriminación y racismo por parte de la sociedad blanco-mestiza. Como ya se ha indicado, el hecho de que los padres prohíban a los hijos ser lo que son termina provocando en ellos vergüenza, de aquí que nieguen sistemáticamente su lengua e identidad y, en definitiva, su condición indígena. Además, los niños se enfrentan a graves conflictos personales derivados de una lucha interna que se desencadena entre lo que son (indígenas) y lo que no deben ser (indígenas), provocándoles severos daños en su autoestima, esto desemboca en un tremendo afán de “blanqueamiento”.

Lo que pasa es que esta sociedad es muy colonizada y por eso es que la gente tiene vergüenza de ser indígena. Entonces claro, perdieron la lengua, perdieron costumbres, perdieron un montón de cosas. Pero de alguna manera estos niños no quieren dejar de ser lo que son porque también por el rechazo tienen vergüenza de ser indígenas, entonces es, es, es como un conflicto interno en, en cada persona de... chuta soy o no soy. Entonces, no podemos empeorar la situación, tenemos que ayudar desde... [la educación]. La cuestión afuera de la escolita es más complicada para los estudiantes por todos los amigos que se burlan, “háblame en cristiano”, entonces, cosas de esas (A.B. 03/07/2013).

La confusión ocasionada por la negación de la propia identidad lleva a los menores a desarrollar un sentimiento de inferioridad, ya que estos no se reconocen como iguales a sus diferentes, sino como inferiores a ellos. Un sentimiento que solo pueden superar convirtiéndose en aquello que les permitirá ser iguales a “los otros”: blanco-mestizos. En este sentido, la EIB permite al individuo reforzar su propia identidad y desarrollar un autoconcepto positivo que favorece su autoestima y le

hace reconocerse como igual a sus diferentes. Por ello muchos investigadores (Chiodi, 1990; Yáñez, 1991; Valiente-Catter, 1999; Rodríguez, 2004) aseguran que cuando los estudiantes aprenden en su propia lengua y sobre su propia cultura, la reafirmación en lo propio anula el sentimiento de inferioridad, obteniéndose efectos psicológicos positivos y mejores niveles de promoción escolar.

Existe, en cambio, una minoría de padres y madres que sí transmiten la lengua y la cultura a sus hijos y que justamente por esta razón buscan intencionadamente unidades educativas interculturales bilingües en las ciudades, a diferencia de otros que inscriben a sus hijos en estos establecimientos porque no encuentran una opción mejor.

También debe tenerse en cuenta el contexto urbano en el que padres e hijos se desenvuelven. En las ciudades el peso de la globalización y la preeminencia del castellano inciden directamente sobre la cultura y la lengua de la población indígena. Respecto a la lengua, ésta cae en desuso por motivos de racismo y marginación social, pero también porque no es hablada por los blanco-mestizos, con quienes los indígenas interactúan en los mercados y en contextos similares, ni tampoco es lengua de uso común en las instituciones del Estado, los bancos u otras entidades. Esto revela que la interculturalidad y el bilingüismo aún no han sido efectivamente abordados desde el Estado para insertarlos en la vida institucional y profesional de los ciudadanos.

Por todo esto, la transmisión de la lengua y la cultura, su reproducción y revitalización quedan realmente relegadas a las unidades educativas interculturales bilingües urbanas. No obstante, aunque en éstas puedan hacerse esfuerzos por desarrollar la EIB, las contradicciones en los procesos de enseñanza-aprendizaje y otras limitaciones de diversa naturaleza (infraestructuras, mobiliario, materiales, formación del profesorado, etc.) impiden frenar el proceso de mestización y castellanización al que se somete el alumnado. Esto pudo constatarse en las dos unidades urbanas analizadas, que siguen el modelo comunitario. Debe elogiarse la labor que tanto la Tránsito Amaguaña como la Amauta Ñampi hacen con los niños indígenas en las ciudades de Quito y Puyo,

respectivamente. Sin embargo, estos establecimientos son islas en medio de un océano; en ellos los alumnos pueden ser indígenas, vestir como indígenas y hablar como indígenas, pero las incoherencias y limitaciones en el proceso de enseñanza, la falta de apoyo de los progenitores, su escaso interés por la transmisión cultural y lingüística, y la realidad existente más allá de los muros de la escuela, acaban por ganar el pulso a cualquier intento de detener la aculturación.

Respecto a los niños que se quedan en la comunidad y no forman parte del proyecto migratorio de los padres, la transmisión de la lengua y la cultura por esta vía no puede desarrollarse, sin embargo, este es un proceso que se traspasa a los abuelos cuando los niños quedan a su cargo, como hemos visto. La transmisión de las prácticas culturales y de la lengua se desarrolla sin mayores problemas. Además, solo el hecho de vivir en la comunidad garantiza la transferencia de dichas prácticas, ya que el sujeto tiene un acceso permanente al mundo sociocultural en el que está inmerso e interactúa cotidianamente con los actores del mismo. Sin embargo, este proceso después es contrarrestado en la escuela, donde los modelos pedagógicos que se manejan son eminentemente hispano-occidentales. Por su parte, la transferencia de la lengua queda asegurada cuando los abuelos son monolingües en el idioma materno. Al respecto, debe anotarse que, aunque los abuelos sean monolingües, estos niños también hablan el castellano: lo aprendieron de sus padres antes de emigrar —que a su vez lo aprendieron en la escuela— y lo emplean en la unidad educativa como lengua principal —y exclusiva— de instrucción. De la misma manera, son los hermanos mayores los que enseñan el castellano a los pequeños, quienes también lo emplean en la unidad educativa bajo condiciones similares.

Esta situación cambia cuando los niños no tienen abuelos y permanecen solos en las comunidades. Ya que la vía de transmisión es inexistente tanto por parte de los progenitores como por parte de los abuelos. Sin embargo, esta condición no impide que los niños aprendan las prácticas culturales, cuya transferencia se desarrolla igualmente solo por el hecho de vivir y participar de la comunidad, aunque a su vez

también se contrarresta en la escuela debido al manejo de los mismos modelos pedagógicos. No ocurre lo mismo con la lengua, ya que al no existir un cauce de transmisión directo —ni por la vía materna-paterna ni por la de los abuelos—. La única posibilidad de transferir la lengua sería a través de la escuela, pero las deficiencias existentes en los procesos de enseñanza-aprendizaje tampoco lo permiten. De ahí, que la mayoría de estos niños solo conozcan algunas palabras sueltas de su lengua materna y vayan incorporando otras mediante la interacción con otros niños y con los comuneros que sí la hablan.

Por último, vamos a referirnos a la transferencia lingüística y cultural de padres y madres a hijos cuando no existe un proyecto migratorio. Aquí se ha observado que, nuevamente, el hecho de residir en la comunidad garantiza la transferencia de las prácticas culturales —en este caso, por vía progenitora y de la propia comunidad— y que también ésta se contrarresta en la escuela por los mismos motivos. Respecto a la lengua, se han constatado fisuras en la transmisión de padres y madres a hijos. Una vez más, frente a una minoría de progenitores que sí transmite la lengua a sus hijos, existe una abrumadora mayoría que no lo hace por los mismos motivos que ya se han referido: porque la extrema pobreza es la principal de las preocupaciones y esta cuestión es secundaria y por el miedo al racismo y la marginación. Sin embargo, aquí se añade un nuevo motivo, alegado por la mayoría de padres y madres: han naturalizado el castellano como lengua principal de comunicación, de manera que durante los primeros años de vida sí transmitieron la lengua indígena a sus hijos, pero progresivamente fueron sustituyéndola por el castellano.

Mis hijos desde chiquitos han aprendido kichwa con la mamá, desde que salieron de barriga mismo ya hablaban kichwa. Ya en escuela, ya han conversado castellano y de ahí ya nosotros mismos ya solo les hablábamos en castellano, más no en kichwa y ya ellos casi no hablan, mas solo en castellano, porque los papás mismos ya no decimos en kichwa, ya solo en castellano decimos, nosotros mismos tenemos culpa. Yo mismo enseñé mal. La verdad, en la casa igual hablamos en castellano y acá en la escuela hablan en castellano (P.J.I.N. 10/03/2014).

La verdad, yo he hablado a mis hijos kichwa desde chiquitos, pero también me dio miedo porque nosotros hemos sido muy maltratados por ser indígenas. Nomás te ven de poncho y balleta y peor hablando kichwa y ya “indio longo, runa feo”, ya te dicen, ya. Pero también tenemos culpa por hablar a ellos en castellano, porque a veces no más pasamos hablando en castellano y ni en kichwa decimos. Entonces, sí tenemos culpa nosotros mismos porque a veces hacemos que se pierda la cultura nuestra (L.M.3. 17/03/2014).

Yo... para serle sincera, sí hablé a mis hijos el kichwa cuando eran así más pequeñitos, pero ya dejé y no más les hemos conversado en castellano. Entonces, ya ellos no quieren porque les da vergüenza dicen, pero sí saben hablar kichwa, pero a veces no entienden así algunas cosas y... la verdad, ahí estamos mal nosotros por no hablarles a los guaguas el kichwa, mas solo el castellano (P.A. 25/02/2015).

Al menos yo, como tengo hijos más mayores, yo les hice conversar en shuar desde más chiquitos pero dejé, entonces a los cuatro años ya no se escucha hablar el shuar a ellos, no entiende nada. Yo sí hablo ahora a ellos, a veces trato de hablarles, pero me dicen “mami, pero qué dirá... mami, no entiendo nada, no entiendo”, dice. Ya no entiendo nada de shuar mis hijos, ya no entiende porque yo misma, no sé... más fácil hablar en castellano, porque ¿ya quién nomás te habla en shuar? Entonces, sí... ya no pueden nada porque yo he hablado desde chiquito, he hablado en castellano (M.R.V. 03/03/2015).

Demandas educativas

La principal demanda de los padres y madres de familia —y de los propios alumnos— de todas las unidades educativas -tanto del modelo comunitario como del Milenio- es el inglés. En todos los casos esta demanda se relaciona con la necesidad de interacción y participación en los distintos escenarios socioeconómicos urbanos, dentro del contexto de la globalización mundial. De tal manera, los progenitores manifiestan un gran interés en que sus hijos aprendan inglés para facilitar la venta en los mercados a los extranjeros, acceder a puestos de trabajo en las ciudades y emprender procesos migratorios hacia Europa y Estados Unidos.³⁴ Si con

34 En consonancia con el principio de reciprocidad de las cosmovisiones indígenas andinas, ofrecimos nuestra ayuda y colaboración en cuantas tareas y asuntos tu-

anterioridad la población indígena demandaba el castellano por la necesidad de “integración” en la sociedad y la cultura dominantes, en el actual marco de globalización el interés por aprender inglés responde a la misma motivación instrumental, ya que este se reclama desde un sentido pragmático orientado al desarrollo de actividades económicas y profesionales dentro de los escenarios globales nacionales e internacionales. Ahora se lleva a cabo la misma búsqueda de incorporación —antes a la sociedad nacional y ahora a la “sociedad global”— y vuelve a vislumbrarse el espejismo de la “integración”, a través de la utilización de los elementos propios de la sociedad dominante —en este caso, el idioma inglés—, lo que refleja un ejemplo más de las relaciones de dominación entre indígenas y no indígenas, y la inexistencia de relaciones interculturales igualitarias.

Algunos de los padres y madres de familia consideran que lo importante es la enseñanza del inglés sin perjuicio del castellano y de la lengua indígena, por lo que demandan el trilingüismo.

Para mí sería bueno porque ahora para donde quiera encontrar un trabajo tiene que ser inglés, no solo castellano nomás. Yo quisiera que aprenda las tres cosas [kichwa, inglés y castellano] si es que es posible. Bueno es que aprendan inglés porque hablando les puede de ir a Estados Unidos, Europa y esas cosas porque aquí nosotros mismos trabajamos artesanías, vendemos camisetas o así con agricultores, o sea, salimos a vender y esas cosas, muchas veces preguntan inglés y nosotros no sabemos qué devolver, qué se da, solamente toca que dice “¿esto cuánto cuesta?”, cuánto cuesta no entendemos (P.T.A. 19/09/2013).

Otros padres y madres, en cambio, manifiestan su preferencia por la enseñanza del inglés y rehúsan a la enseñanza de la lengua materna, dado que ésta “ya le aprenden en la casa”. Sin embargo, la transmisión de la lengua materna no se realiza por vía progenitora en la práctica totalidad de las ocasiones. Cuando esto se les hace ver a los padres y madres, ellos mismos reconocen el riesgo de desaparición de la lengua materna y afirman que es necesario que la aprendan en la escuela y en el hogar.

vieran que ver con el apoyo y asesoramiento en materia educativa en todas las escuelas. En todas ellas, la principal demanda que se nos planteó fue la de ofrecer clases de inglés a los alumnos.

Pero la mayoría de culpa tenemos los mismos papás, porque cuando se quiso implementar el kichwa en las escuelas hubo comunidades que se opusieron, “lo que queremos es que nuestros hijos aprendan inglés, para qué kichwa, hablamos en la casa mismo, para qué les va a servir el kichwa”. Entonces nosotros mismos tenemos culpa. Entonces escuela no enseña, entonces nosotros no enseñamos, entonces perdemos todo y creemos que somos mestizos (M.J.I.N. 10/03/2014).

Como puede verse, la demanda del inglés está muy presente en los discursos de los padres y madres de familia, muchos de los cuales consideran que el Estado debería impulsar su estudio en las unidades educativas rurales y urbanas del modelo comunitario como lo está haciendo en las Unidades del Milenio. En este sentido, ven fallas en las políticas públicas del SEIB.

Así, con respecto a los docentes, demandan: por un lado, maestros que sepan inglés para que puedan enseñar a sus hijos; por otro, y en las comunidades, maestros que conozcan sus necesidades y que puedan orientar la educación hacia las actividades productivas (agricultura, ganadería y artesanías), con el fin de que la escuela tenga un impacto positivo sobre éstas, puedan desarrollarse, disminuya la pobreza y, consecuentemente, la emigración. Esta demanda se enfoca hacia la satisfacción de las necesidades de la comunidad. El currículo intercultural bilingüe debería incorporar los elementos sociales, culturales y productivos que rigen la práctica social de la comunidad con el fin de darles funcionalidad en la vida cotidiana (Fernández, 2005, p. 20).

Sí estaría bien que enseñaran a nuestros guaguas lo que es... las cosas del campo, la tierra, cuando cosechamos... las cosas así de las artesanías que nosotros... más que todo, lo que nosotros hacemos acá, el trabajo que tenemos acá, porque para ayudarnos a nosotros eso sería bueno... y... también que enseñen a comer nuestros alimentos, nuestros valores de... aprender de nuestros abuelitos y las mingas, pero no como ellos saben hacer que solo dan mandando para limpiar la escuela... la minga no es eso no más (A.J. 17/03/2014).

Por su parte, existen padres y madres de familia que muestran total desacuerdo con las políticas públicas del SEIB, tanto en lo referente

a la enseñanza del inglés como a otros elementos. En las comunidades, más allá de la enseñanza de las lenguas indígenas y de la educación en clave intercultural, este desacuerdo se relaciona sobre todo con la supresión del almuerzo escolar, los privilegios otorgados a las Unidades del Milenio y el cierre de unidades educativas rurales del modelo comunitario como consecuencia del Plan de Reordenamiento de la Oferta Educativa. El Plan deja a los estudiantes sin acceso a la educación o los obliga a caminar durante mucho tiempo para acceder a otras escuelas debido a la inexistencia del servicio de transporte escolar. Algo que está generando más analfabetismo, pobreza y exclusión. Como hemos explicado, esto es lo que ha desencadenado conflictos entre las comunidades, ya que la construcción de las Unidades del Milenio en los propios terrenos comunales evitaría los problemas que venimos señalando.

Mi pena es de las comunidades indígenas. Ya quitan el almuerzo, todo, ahora quitan profesores, todo para dar al Milenio. No, no, no estoy de acuerdo. Ahora nos cierran escuela para encargar a la otra más lejos, mi chiquito tiene que caminar mucho, entonces, como estará, no, no. Ahorita hay algunos jóvenes que no están en colegios, que no han ido, no hay cómo ir allá lejos y luego no cogen para trabajar los que tienen solo la primaria, no más bachilleres y peor a la universidad ya no pueden alcanzar. Y por eso estamos diciendo que nuestros niños tienen que estudiar acá, para que no estén yendo al otro lado, sino que aquí mismo deben quedar. No nos cierren o nos hagan una escuela del Milenio (M.P.Q. 12/05/2014).

Por otro lado, muchos de los padres y madres que tienen a sus hijos inscritos en Unidades del Milenio apoyan este proyecto —algunos de ellos, a pesar de ser opositores al Gobierno— porque les garantiza que sus hijos reciban alimentación y que disfruten de mejores condiciones materiales de aprendizaje. Otros, en cambio, no están de acuerdo con él porque para ellos representa un modelo educativo occidental que promueve la pérdida idiomática y cultural de los pueblos y nacionalidades indígenas, además de por los motivos que hemos venido apuntando y que tienen que ver con el Plan de Reordenamiento de la Oferta Educativa:

No está de acuerdo, no. El Milenio solo inglés y solo para arriba, para el gobierno no más y las comunidades no queremos eso, ahí no enseñan nuestras cosas. Y ahora póngase cómo van a caminar nuestros guaguas así en lluvias, en barro, en soles, no, no puede ser (P.R.V. 03/03/2015).

Capítulo cuatro

Los programas de estudio

Las mallas curriculares del SNE y del SEIB

Dentro de la EGB, los programas de estudio se articulan en torno a las siguientes áreas de conocimiento: Lengua y Literatura, Matemáticas, Ciencias Naturales y Estudios Sociales. También se añaden otras áreas, que son las de Entorno Natural y Social, Educación Estética, Educación Física y Lengua Extranjera. Todas ellas son materias comunes a la malla curricular nacional y a la malla curricular intercultural bilingüe, pero en esta última, además, se incorpora la asignatura Lengua de la Nacionalidad y otros elementos distintivos. Veamos cuál es la distribución de asignaturas y horas por grado escolar dentro de los planes de estudio para el SNE y para el SEIB.

En el Sistema de Educación Nacional la malla curricular y la distribución de asignaturas y horas para los grados de Educación General Básica son las siguientes (Acuerdo Ministerial No. 0041-14, Ministerio de Educación, 2014).

Tabla 1
Malla curricular del SNE para EGB

Asignaturas y clubes	Horas semanales de clase por asignatura/Años de EGB									
	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	10º
Lengua y Literatura	25	12	12	9	9	9	9	6	6	6
Matemáticas		8	8	7	7	7	7	6	6	6
Entorno Natural y Social		5	5							
Ciencias Naturales				5	5	5	5	4	4	4
Estudios Sociales				4	4	4	4	4	4	4
Educación Estética	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Educación Física	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Lengua Extranjera								5	5	5
Clubes ³⁵	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Total	35	35	35	35	35	35	35	35	35	35

Fuente: Ministerio de Educación, 11/03/2014

En las unidades educativas interculturales bilingües, la malla curricular para la Educación General Básica y el número de horas de cada materia para cada grado educativo son (Acuerdo Ministerial No. 0311-2013, Ministerio de Educación, 2013).

35 Los clubes son espacios destinados al aprendizaje interactivo sobre una temática concreta y no se someten a evaluación cuantitativa (Ministerio de Educación, 11/03/2014, art. 2). Se basan en una metodología de aprendizaje por proyectos que busca fomentar el trabajo cooperativo entre los estudiantes. Los proyectos en que los estudiantes pueden participar son: científicos, de interacción social y vida práctica, artístico-culturales y deportivos (Ministerio de Educación, 2014, p. 2). En 2015, el acuerdo ministerial 00555-A modificó el acuerdo 0041-14 y en el SNE la asignatura de Clubes pasó a llamarse Proyectos Escolares (Ministerio de Educación, 13/03/2015).

Tabla 2
Malla curricular del SEIB para EGB

Asignaturas	Horas semanales de clase por asignatura/Años de EGB									
	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	10º
Lengua de la Nacionalidad		10	10	8	8	8	8	5	5	5
Lengua Castellana y Literatura		7	7	6	6	6	6	4	4	4
Matemática y Etnomatemática		6	6	6	6	6	6	6	6	6
Entorno Natural y Social Intercultural		6	6							
Ciencias Naturales y Etnociencia				5	5	5	5	5	5	5
Estudios Sociales y Etnohistoria				4	4	4	4	4	4	4
Educación Estética Intercultural		2	2	2	2	2	2	2	2	2
Educación Física Intercultural		2	2	2	2	2	2	2	2	2
Lengua Extranjera								5	5	5
Optativa ³⁶		2	2	2	2	2	2	2	2	2
Total	35	35	35	35	35	35	35	35	35	35

Fuente: Ministerio de Educación, 27/08/2013

Pueden anotarse algunas observaciones respecto a las mallas curriculares. En primer lugar, en la malla curricular intercultural bilingüe no se especifica la distribución de asignaturas y horas para los alumnos de 1er grado, como sí se hace en la malla curricular nacional. En segundo lugar, en la malla curricular intercultural bilingüe es en la que se incorpora la materia Lengua de la Nacionalidad, a la cual se le asignan un número considerable de horas semanales: no se especifican para 1ro, mientras que se establecen 10 horas para 2do y 3ro, 8 para 4to, 5to, 6to

36 En 2015, el acuerdo ministerial 2015-00161-A modificó al acuerdo 0311-2013 y en el SEIB la asignatura Optativa pasó a llamarse Proyectos Escolares (Ministerio de Educación, 06/10/2015).

y 7mo y 5 para 8vo, 9no y 10mo. Las lenguas indígenas no se consideran en la malla curricular nacional, pero en ambos casos es obligatorio el aprendizaje de la lengua extranjera, el inglés. Respecto a esta, el acuerdo ministerial MINEDUC-ME-2016-00020-A (Ministerio de Educación, 17/02/2016), emitido en febrero de 2016, estableció como obligatorio su aprendizaje a partir del curso 2016-2017 para el régimen Sierra y a partir del curso 2017-2018 para el régimen Costa, tanto en la malla curricular nacional como en la intercultural bilingüe. Dicho acuerdo determina que en los niveles Elemental (2do, 3ro y 4to) y Medio (5to, 6to y 7mo) de EGB deben impartirse 3 horas semanales de inglés, que ascienden a 5 para el nivel Superior (8vo, 9no y 10mo). Con la implantación del inglés como lengua obligatoria se pretende que los alumnos que inicien su estudio en 2º de Básica (6 años) alcancen un nivel A al término de 7mo EGB (11 años). Para el nivel Preparatorio (5 años), y sin concretar un número determinado de horas, el mismo acuerdo dictamina que se introduzcan los contenidos básicos de la lengua inglesa para sentar las bases que permitan desarrollar el estudio del nivel de inglés correspondiente en el grado siguiente (2do grado), con el que se inicia el ciclo Elemental de la EGB. Se observa un claro impulso al inglés y un abandono de las lenguas indígenas en el SNE. Pese a que los artículos 347 (numeral 10) de la Constitución y 6 (literal l) de la LOEI, normativas vigentes desde 2008 y 2011 respectivamente, determinen que deben incorporarse el aprendizaje de al menos una lengua indígena en las mallas curriculares del SNE, hasta el presente esto no se ha llevado a cabo.

En tercer lugar, en la malla curricular intercultural bilingüe todos los grados —excepto 1ro— tienen asignadas dos horas semanales de la asignatura Optativa, que se sustituye por tres horas semanales de Clubes en la malla curricular nacional. Por último, en la malla curricular intercultural bilingüe puede observarse cómo a algunas asignaturas comunes se les agrega lo “etno” (Etnomatemática, Etnociencia y Etnohistoria), mientras que a otras se les incorpora el apellido “intercultural” (Entorno Natural y Social Intercultural, Educación Estética Intercultural y Educación Física Intercultural). La “interculturalidad”, por tanto, se entiende como un proceso unidireccional, puesto que las mismas

asignaturas no reciben las mismas denominaciones ni el mismo tratamiento en la malla curricular nacional. Se contradice el principio de interculturalidad, el cual debería entenderse como un proceso de doble vía (López, 1999, 2007; Viaña *et al.*, 2010) y no como algo que incumbe exclusivamente a los estudiantes indígenas.

La asignatura Lengua de la Nacionalidad merece especial atención. Ya de por sí, la distribución en el horario semanal anuncia que la lengua materna no es la lengua principal de instrucción ni se enseña de manera transversal, como efectivamente ha podido comprobarse a través del trabajo de campo y consultado los horarios escolares de las unidades educativas. En este sentido, en las unidades educativas del modelo comunitario se ha observado que el número real de horas dedicadas a esta asignatura es menor al establecido por ley y que el horario se incumple constantemente.

En las unidades educativas completas del modelo comunitario (Tránsito Amaguaña y Amauta Ñampi, ambas urbanas), la distribución de horas y asignaturas se respeta relativamente. Además, en la Tránsito Amaguaña algunos días se convocan reuniones para los maestros en horario lectivo y “damos mandando a casa a los alumnos porque a las 11 tenemos junta los profesores”,³⁷ mientras que en la Amauta Ñampi recordemos que, cuando su rectora tiene un mayor volumen de trabajo relacionado con la dirección del centro, deja de impartir la asignatura de kichwa.

El resto de unidades educativas del modelo comunitario, todas rurales, son pluridocentes (José Ignacio Narváez, Pacha Quilotoa y Centro Educativo Comunitario Río Villano) y pese a ello, en algunas se desarrolla la modalidad unidocente, como hemos explicado. Tanto la modalidad uni como pluri docente requieren del establecimiento de un mismo horario para todos los grados que se concentran en una misma aula. Esto implica que todos los alumnos reciben el mismo número de horas de lengua materna, cuando algunos deben recibir más —no se indican para 1ro, 10 en 2do y 3ro y 8 en 4to, 5to, 6to y 7mo— y otros menos —5 en 8vo, 9no y 10mo—.

37 Nota de campo (16/09/2013).

Asimismo, hay unidades educativas rurales del modelo comunitario en las que el número de horas de Lengua de la Nacionalidad registradas en el horario escolar ni si quiera supera el mínimo establecido. Este es el caso del Centro Educativo Comunitario Río Villano, donde el horario solo registra 55 minutos para kichwa y 50 para shuar los martes, y 55 que comparten las dos lenguas el viernes, siendo este es el horario establecido para todos los grados educativos. De partida, la enseñanza de la lengua materna no puede realizarse en este centro porque los alumnos son shuar y las dos docentes son mestizas que solo estudiaron un módulo de kichwa cuando cursaron la tecnología en Educación Básica. Aunque el horario escolar recoge esta distribución horaria, en la práctica no pueden impartir ni lo uno ni lo otro.

Lo que pasa que estos niños son shuaras y nosotras eso no sabemos, solo un poquito de kichwa que estudié en la tecnología. Es que no hay cómo dar porque los niños ni ellos mismos entienden shuar ni entienden kichwa y yo no sé de lengua shuar porque son diferentes. En castellano no más damos todo (A.C. 02/03/2015).

Figura 3
Horario de clase del Centro Educativo Comunitario Río Villano

HORARIO DE CLASE.					
HORAS	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
7.30-8.45	Matemática	Lenguaje	Matemática	Lenguaje	Matemática
8.45-10.00	CC. NN	Estudios Sociales	Estudios Sociales	CC. NN.	Estudios Sociales
10.00-10.45	R E C E S O				
10.45-11.40	Lenguaje	kichwa	Ortografía	Computación	Shuar y kichwa
11.40-12.30	Dibujo	shuar	Inglés	Cultura física	Tecnología Product.
12.30-1.30	REFRIGERIO DE LOS DOCENTES				
1.40-3.40	Planificación de guías didácticas.	Elaboración de materiales didácticos	Recuperación Pedagógica	Charla Educativa.	Deporte.
	<u>DIRECTOR.</u>				

Fuente: la autora

De cualquier manera, a través del trabajo de campo ha podido constatarse que la asignatura de Lengua de la Nacionalidad apenas se imparte en las escuelas del modelo comunitario. Los maestros mestizos no pueden dar esta materia porque desconocen la lengua y los que son indígenas desarrollan la clase en castellano. Solo en la unidad Tránsito Amaguaña algunas maestras dan la clase de Kichwa en kichwa y en los grados superiores imparten también en kichwa otras materias como Matemáticas o Lengua y Literatura. En la misma unidad esto no es posible cuando el docente es mestizo, aunque otros docentes, pese a ser indígenas, tampoco lo hacen.

Respecto a las Unidades del Milenio, en la Cacique Tumbalá la asignatura de Lengua de la Nacionalidad es asumida por maestros indígenas kichwa-hablantes, pero el desarrollo de las clases transcurre mayormente en castellano. En esta unidad sí se respeta el número de horas que la malla curricular asigna a dicha asignatura para cada grado escolar, así como su distribución en el horario de la institución. En la Unidad del Milenio Sumak Yachana Wasi la misma asignatura no consta por los motivos que hemos venido exponiendo.

En relación a la asignatura de Lengua Extranjera, en la práctica totalidad de las unidades educativas del modelo comunitario esta asignatura no se imparte porque no existen docentes con conocimientos de inglés y solo dos establecimientos la registran en el horario escolar: la Amatua Ñampi y el Centro Educativo Comunitario Río Villano.

Respecto al Centro Educativo Comunitario Río Villano, y rigiéndonos a la malla curricular que se expone en la tabla 2 —ya que el Acuerdo MINEDUC-ME-2016-00020-A aún no había entrado en vigencia cuando desarrollamos trabajo de campo en las distintas unidades educativas—, aunque solo los alumnos de 8vo, 9no y 10mo deben recibir Lengua Extranjera durante 5 horas semanales y en el centro solo existen los grados de 1ro a 7mo de EGB, el horario registra cuarenta minutos de inglés y es común para todos los alumnos de todos los grados. La rectora es la encargada de impartir esta asignatura y lo hace a partir de los conocimientos que ella adquirió cuando estudiaba en la escuela.

Cuando se le preguntó por qué daba Lengua Extranjera a sus alumnos, ya que la malla solo obliga de 8vo a 10mo grado, afirmó que era para rellenar horas en el horario.

No podemos darles shuar porque nosotras no hablamos y ellos son shuar y no saben kichwa. Entonces... así para completar el horario le doy Inglés básico nomás, les enseño lo básico que pude estudiar también en la escuela y ahí ya (A.C. 02/03/2015).

En las Unidades del Milenio, por el contrario, la asignatura de Lengua Extranjera se ofrece en ambas instituciones conforme a lo establecido en la malla curricular expuesta más arriba (cinco horas semanales para 8vo, 9no y 10mo EGB) y existen docentes especializados y laboratorios de idiomas para su enseñanza.

En casi la totalidad de las unidades educativas del modelo comunitario la improvisación en los procesos de enseñanza-aprendizaje provoca que el horario no se respete. Hemos podido asistir a clases de Lengua y Literatura en las que los niños se dedican a dibujar o juegan en el patio, mientras que en las de Matemáticas el maestro da Entorno Natural y Social Intercultural y en las de kichwa da Matemáticas. En otros casos, las asignaturas de Educación Estética y Educación Física se han ocupado con la proyección de películas de distinto género (romance, acción, telenovelas o películas animadas). Asimismo, el inicio de las clases se retrasa siempre entre 20 y 30 minutos, los recreos que duran 30 minutos pueden llegar a extenderse hasta los 60 y en algunos horarios escolares los recreos tienen asignados 45 minutos que se prolongan hasta los 75 (una hora y quince minutos). Además, si se restan los tiempos que se pierden a las horas establecidas en los horarios escolares (normalmente la jornada escolar empieza a las 7h30 y termina a las 12h30, aunque esto puede variar), el número total de horas lectivas reales que reciben los alumnos es muy reducido. De nuevo, a diferencia de lo que ocurre en las escuelas del modelo comunitario, en las Unidades del Milenio se respeta la distribución de horas y asignaturas por grado escolar que dicta la malla curricular y el horario establecido, es decir, cada materia se imparte en su hora correspondiente.

Por otro lado, la asignatura de Computación no aparece en las mallas curriculares, como puede verse. Con anterioridad al acuerdo ministerial 0041-14, los estudiantes recibían estos contenidos a través de la asignatura de Educación Estética, que se dividía en Arte y Tecnología. Pero a partir del mencionado acuerdo, esta materia ha pasado a formar parte de los Clubes en la malla curricular nacional. Asimismo, tanto en la malla nacional como en la intercultural bilingüe, la misma normativa dicta que los conocimientos tecnológicos e informáticos deben incorporarse a los contenidos de las asignaturas de Lengua y Literatura, Matemáticas, Ciencias Naturales (Interculturales) y Estudios Sociales (Interculturales). El acuerdo establece que los docentes tienen la obligación de emplear los equipos informáticos para instruir a los alumnos en dichas materias y que serán apoyados por ingenieros informáticos que se encargarán del mantenimiento de los equipos (Ministerio de Educación, 11/03/2014).

El trabajo de campo ha permitido corroborar que en las unidades educativas urbanas la asignatura de Computación se imparte como optativa y no se incorpora en la enseñanza de las materias de Lengua y Literatura, Matemáticas, Ciencias Naturales Interculturales y Estudios Sociales Interculturales. Los maestros que dan esta asignatura solo poseen conocimientos básicos de informática y en ningún caso existe un ingeniero que los apoye ni que se ocupe del mantenimiento de los equipos, que, por otro lado, están bastante deteriorados.

En algunas unidades educativas rurales del modelo comunitario la situación es la misma, mientras que en otras, aunque existen equipos informáticos y se desarrolla la asignatura —con las mismas limitaciones y deficiencias— no se recoge en el horario escolar. También se han registrado unidades educativas rurales del mismo modelo en las que estos conocimientos no pueden impartirse porque no existen equipos ni suministros eléctricos para poder conectarlos. Es por esta razón que dicha asignatura no se contempla en el horario escolar, aunque algunas unidades que no la imparten por los mismos motivos sí la recogen en sus horarios.

Como no puede ser de otra forma, los contenidos relacionados con la Computación se imparten en las Unidades del Milenio según lo establecido en el acuerdo 0041-14, es decir, se incorporan a los conocimientos de las materias de Lengua y Literatura, Matemáticas, Ciencias Naturales Interculturales y Estudios Sociales Interculturales. Los maestros tienen y cumplen con la obligación de utilizar los equipos para desarrollar la enseñanza, aunque algunos de ellos solo poseen conocimientos básicos de informática y el proceso encuentra limitaciones. También se ha constatado que aquí sí existen ingenieros informáticos que se encargan del mantenimiento de los equipos. Debe tenerse en cuenta que el manejo de las modernas tecnologías es una de las principales características de las Unidades del Milenio.

Por último, se ha corroborado que, aunque los Clubes forman parte de la malla curricular nacional y las Unidades del Milenio son instituciones interculturales bilingües, también los han incorporado a las suyas propias.

El MOSEIB y el AMEIBA

El MOSEIB y el AMEIBA son las mallas curriculares del SEIB. El MOSEIB se aplica en las regiones Costa y Sierra y el AMEIBA en la región Amazonía. Mientras que estos instrumentos son desconocidos por la mayoría de los docentes indígenas y mestizos de las escuelas del modelo comunitario, en las Unidades del Milenio la mayoría tiene una ligera idea de los mismos, pero también hay docentes que los desconocen. Cuando a estos docentes –de ambos modelos– se les preguntaba al respecto, o no contestaban, o daban respuestas que nada tenían que ver con aquello por lo que se les interpellaba, o directamente reconocían que no sabían nada sobre estos instrumentos.

Investigadora: ¿Cómo cree que está planteado el MOSEIB? Quiero decir, ¿considera que es adecuado para enseñar a los niños de los pueblos y nacionalidades indígenas?

Docente: [Sonríe y dice “no” con la cabeza]... no... [Pasamos a otra pregunta] (C.D. 19/09/2013).

Investigadora: ¿Qué opina del MOSEIB, cree que la malla curricular es adecuada, se adapta a las características socioculturales de los estudiantes indígenas?

Docente: No sé... yo estoy de acuerdo porque antes era solo memorizar y memorizar... ahora es más bien aprendizaje y enseñanza. Antes no era así, era el profesor si decía que era blanco, aunque esté negro, era blanco, pero ahora ya no es así (E.F. 09/09/2013).

Investigadora: ¿Cómo trabajan aquí el AMEIBA? La lengua es algo limitante porque los niños son shuar y ustedes no saben, pero, ¿la parte cultural, la flexibilidad para que los niños vayan superando las unidades de aprendizaje conforme a sus circunstancias? Esas cosas...

Docente: La verdad... yo no sé qué es eso, aquí solo usamos el libro de texto (A.C. 02/03/2015).

El desconocimiento del MOSEIB y del AMEIBA por parte de los docentes se debe a que no han recibido una adecuada información sobre los mismos ni instrucciones para su aplicación. Por ello, las principales interrogantes de quienes sí los conocen ligeramente giran en torno a cómo deben ser desarrollados en las aulas, demandando instrucciones y guías. Esto, sumado al desconocimiento del kichwa y de otras lenguas indígenas -achuar, andoa, shiwiar, waorani y zápara- que presentan los docentes mestizos -y en su caso, indígenas kichwas-, impide que el MOSEIB y el AMEIBA puedan ponerse en práctica adecuadamente.

El MOSEIB nosotros casi que no le utilizamos. En la malla curricular, por ser escuela intercultural y bilingüe, debemos dar el kichwa también, por eso es que aquí las tres compañeras hemos puesto el kichwa en el horario, pero en realidad nosotros no sabemos, no somos kichwa-hablantes (G.H. 17/03/2014).

Eh... yo, yo, sinceramente no estaba siguiendo MOSEIB, no sé cómo se hace. No trabajamos (M.N. 28/04/2014).

Sería bueno que nos dijeran cómo manejar el MOSEIB porque todo mundo habla de eso, pero nadie sabe bien qué es, cómo funciona. Entonces... sí debería decirnos cómo debemos aplicar nosotros (M.A.I. 26/03/2014).

Bueno... realmente, el modelo de currículum que trabajamos aquí nosotros... ahorita es como una institución hispana, pero estamos en el proyecto de convertirnos en una institución bilingüe, como dice el MOSEIB, pero nosotros deberíamos recibir unas directrices del MOSEIB para que nosotros sepamos qué es lo que tenemos que hacer porque realmente no sabemos cómo aplicarle al aula (X.Y. 24/02/2015).

En las Unidades del Milenio, los rectores tienen un cocimiento mayor del MOSEIB, aunque no suficiente, y afirman que en sus instituciones este es el instrumento de trabajo principal y que se sigue estrictamente. Frente a esto, las rectoras de las unidades educativas urbanas –ambas mujeres indígenas- muestran un elevado conocimiento del MOSEIB y del AMEIBA, y declaran que no aplican *stricto sensu* las mallas curriculares que en ellos se recogen porque sus contenidos no se corresponden con las realidades y características de los alumnos, base fundamental del currículum intercultural bilingüe (Montaluisa, 1988; López, 1999; Fernández, 2005; Villanueva, 2013). De aquí que, por ejemplo, empleen los libros de texto de manera parcial y utilicen muchas actividades complementarias adaptadas a las cosmovisiones indígenas o construyan un currículum propio a partir de otros elementos, entre los que el calendario agro-festivo adquiere especial relevancia. Este calendario es el instrumento que rige la vida de la comunidad en función de los ciclos de la naturaleza, ya que la relación entre los seres humanos y la naturaleza es el pilar esencial de las cosmovisiones indígenas (Costilla, 2006, p. 53; Guilcamaigua y Chancusig, 2008, p. 7).

Aquí trabajamos con los materiales que nos da el Estado, con su currículum... así... poquito, porque tenemos más de 500 años haciendo muchas cosas que son nuestras cosas propias, de nuestra historia, y eso no se ve. Si es que nosotros nos ceñimos al MOSEIB tal y como está hecho, entonces no enseñamos a nuestros niños lo que son, les enseñamos a ser blancos, mestizos, a ser colonizados, porque nuestra sociedad es una sociedad muy colonizada... y eso no, no queremos aquí (A.B. 03/07/2013).

Nosotros hemos ido armando nuestro propio currículum desde nuestra propia cosmovisión y más bien el MOSEIB sí respetamos, pero no usamos mucho porque no se corresponde. Aquí armamos el currícu-

lum con el calendario ritual agro-festivo y hemos propuesto para que lo tomen en otras escuelitas. Porque nosotros decimos que para hacer la educación tenemos que descolonizar a los docentes, porque si no, no va a entender lo que el abuelo te va a enseñar. Nosotros somos personas chakrareras muy festivas. Si... para la siembra tienes que hacer chicha y tienes que hacer fiesta y para la deshierba tienes que hacer fiesta, mientras vas cantando, vas tocando y vas trabajando. O sea, ese es el mundo que tiene que aprender los niños.³⁸

Antes de concluir este apartado, debe hacerse una referencia especial a la situación que estaba viviendo la Unidad Educativa Amauta Ñampi en relación a las mallas curriculares. Durante el trabajo de campo pudo asistirse al proceso que llevaba a cabo el centro para adaptar su malla al actual AMEIBA. La malla curricular que debe establecerse en todas las unidades educativas interculturales bilingües debe seguir la distribución de asignaturas y horas por grado escolar que se ha indicado más atrás (Ministerio de Educación, 27/08/2013), por lo que la Amauta Ñampi ha tenido que suprimir algunas asignaturas y dinámicas propias de enseñanza-aprendizaje, que hasta el momento le permitían adaptarse con un elevado grado de pertinencia a las necesidades y características socioculturales de los alumnos.

Con el AMEIBA nos tenemos que adaptar al modelo nacional del Estado, pero nosotros queremos tener nuestro propio modelo de EIB. Por decirle, ese AMEIBA también ya le hemos actualizado con las necesidades de la Amazonía y seguimos trabajando las cosas que siempre hemos hecho, por ejemplo, promoción flexible, porque nosotros respetamos el ritmo de aprendizaje de cada uno de nuestros estudiantes. Pero teníamos asignaturas que ahora con la nueva malla nos han quitado. Por ejemplo, teníamos la Medicina Intercultural y la hemos tenido que quitar porque en la malla no consta en ningún lado (P.Q. 30/05/2014).

38 La Unidad Educativa Yachay Wasi, ubicada en el barrio de las Monjas Alto de Quito, fue preseleccionada para esta investigación. Finalmente, no formó parte de la misma porque su rectora nos pidió un colupio para los niños de más de 200 dólares a cambio de hacer investigación en su establecimiento. La rectora es indígena y también forma parte del equipo docente de la escuela. Fue entrevistada el 3 de julio de 2013.

Nosotros pensamos de que nosotros nos están quitando nuestra propia malla curricular de la EIB que insertamos en áreas con kichwa, con cosmovisión, o sea, áreas relacionadas a nuestra cultura. Por ejemplo, nuestras materias de cosmovisión y así que dictamos acá, no están en la malla curricular nacional, no están en el AMEIBA (R.S. 03/06/2014).

Para esta unidad, el AMEIBA supone un problema de homogeneización en la medida en que no permite reproducir la especificidad idiomática y cultural de los educandos. Es por ello que los docentes insisten en que el SEIB debería ser un sistema muy diferente al que pretende el Estado, sobre todo porque al darse esta unificación las mallas curriculares del antiguo sistema bilingüe deben ajustarse al currículum nacional, de tendencia más homogeneizadora. Al respecto, señala la rectora:

Aunque nos entregaron el AMEIBA no podemos inscribirnos a nivel nacional, no tenemos la matriz de evaluación. Nos hacen engañar porque al final tenemos que adaptarnos al otro sistema. Nosotros no queremos hacer lo otro sino fortalecernos en la EIB. Más bien estamos trabajando por adaptaciones, por completar, para inscribirnos a nivel nacional. Necesitamos fortalecer nuestra EIB (P.Q. 30/05/2014).

La adaptación del centro a las exigencias del SNE les está generando graves problemas en todos los niveles, por ejemplo, al subir la información institucional al sistema nacional se quejan de que “no hay ningún casillero donde están las realidades nuestras” (R.S. 03/06/2014). Se encuentran con otro problema a la hora de poner calificaciones a los alumnos, pues su sistema de calificación se basa en A (aprobado) o S (suspense) y no en una escala numérica del 1 al 10. El sentido de este sistema se fundamenta en la idea de que los alumnos deben superar una serie de conocimientos que les van a ser útiles en la vida práctica, de manera que la concepción de la educación aquí vuelve a distanciarse de la planteada por el Estado. Por ello, sostienen que:

No queremos ponerle notas en ningún momento, ni buena ni muy buena ni nada, es algo que él pueda defenderse allá fuera. El sistema de calificaciones hispano les dice que para irse a la universidad tienen que cumplir un requisito, aunque no le sirva para la vida, pero sí tiene que servirle para irse a la universidad (P.Q. 30/05/2014).

Este cambio en el sistema de evaluación y calificaciones y su adaptación al mismo, también está dando problemas a los docentes, que no saben cómo manejarlo, y al mismo tiempo obstaculiza el avance educativo de los alumnos (muchos se quedan estancados). También se quejan de las distancias existentes entre la concepción de educación que maneja el Estado y la concepción de educación indígena amazónica, donde deben existir espacios de aprendizaje dentro y fuera del aula, la promoción flexible y el aprendizaje por unidades, respetando el ritmo de cada alumno. En líneas generales, sienten que están produciéndose retrocesos en su labor educativa, una sensación que tiene directamente que ver con el proceso de adaptación a esa nueva dinámica de enseñanza.

Hemos hecho todos los esfuerzos posibles para manejar la educación, pero nos hemos sentido que nos hemos retrocedido. Hemos visto que con este sistema los alumnos estudian y memorizan para el momento, para obtener un cinco y pasar el examen, pero no adquieren un conocimiento que luego vaya a servirles realmente en su vida práctica. Es una aprobación con notas, que estudian para el momento y ya está (P.Q. 30/05/2014).

Por último, critican la exclusión de las lenguas indígenas en el SNE, lo que entienden como una doble pérdida: la de una oportunidad para establecer verdaderamente la interculturalidad en todas las unidades educativas del Estado y la de espacios de representatividad social y política de los pueblos y nacionalidades indígenas, lo que contradice el principio de plurinacionalidad sobre el cual –teóricamente– se sustenta el mismo.

Lo que yo he visto, por ejemplo, que el gobierno no está queriendo insertar las lenguas ancestrales en todos los sistemas y niveles del Sistema Educativo Nacional y es necesario para la interculturalidad. Entonces, nosotros como hemos venido trabajando en EIB vamos a seguir perdiendo nuestro espacio y eso tenemos que luchar bastante como profesores y como autoridades (R.S. 03/06/2014).

Capítulo cinco

Los materiales

Útiles escolares, material deportivo y otros

La carencia de útiles escolares básicos (lápices, cuadernos, gomas de borrar, etc.) es un elemento común a todas las unidades educativas estudiadas del modelo comunitario. Sin embargo, el déficit es mayor en las rurales que en las urbanas.

Estos materiales escasean porque las escuelas del modelo comunitario no reciben ayuda financiera del Estado y las familias disponen de bajos recursos económicos para adquirirlos. De ahí que en muchas ocasiones los alumnos no puedan realizar las actividades correspondientes en el aula ni aquellas que el maestro manda como tarea para la casa. Se ha asistido a unidades educativas en las que tres alumnos comparten un lápiz y treinta un bote pequeño de cola para hacer manualidades. Todos los establecimientos de este modelo, sin excepción, reciben la ayuda temporal de alguna ONG y otras asociaciones, y a veces son los propios docentes los que compran útiles escolares con su dinero. Este material es básico y necesario para desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Igual aquí no hay suficientes materiales didácticos para nosotros poder prepararnos clases para los estudiantes. Hay algunos niños que vienen sin cuadernos, sin esferos, sin pinturas, tienen que dar comprando ellos. Así no se puede mejorar la calidad educativa. Yo he comprado materiales escolares, claro, a veces sí nos toca comprar con plata de uno. Pero no es suficiente, necesitamos para adquirir los materiales (M.N. 28/04/2014).

Debe señalarse que respecto a los útiles escolares hay familias que también muestran falta de interés. En ocasiones compran a los hijos ar-

títulos que nada tienen que ver con sus necesidades educativas, en lugar de gastar sus escasos recursos económicos en este tipo de materiales, absolutamente imprescindibles para ellos:

Por ejemplo, el otro día les veo... casi todos los días venían trayendo el maquillaje ese, pintauñas saben traer. Les dije “por favor, eso no puede ser así. ¿Quién les dan comprando?”. Los papasitos tienen plata para comprar eso, en vez de que dar comprando un lápiz, pintura, un cuaderno... o sea, le dan comprando eso, entonces, no estoy de acuerdo (M.N. 28/04/2014).

En las unidades educativas rurales del modelo comunitario también se ha constatado la falta de material para alumnos de EI, etapa en la que deben trabajarse la psicomotricidad —imitación motórica, juego sensorial, manipulación de objetos— y otros aspectos fundamentales en el desarrollo del niño durante sus primeros años de vida.

Materiales más que todo es para los niños de Inicial, no tenemos nada de materiales y es que para los niños de Inicial debe ser colchonetas, pelotas, cuerdas, cintas de colores, cojines, juegos para ellos... no hay nada de material y yo no puedo traer comprando para todos los niños, entonces... estoy esperanzada de que alguien nos done para los niños mismo para hacer funcionar la educación para los niños aunque sea (M.A.2. 05/03/2015).

Lo mismo ocurre en relación al material deportivo. No existen instrumentos para poder desarrollar adecuadamente la asignatura de Educación Física Intercultural. Por ejemplo, para los ejercicios de atletismo se necesitan colchonetas, aros y otros materiales específicos. A lo sumo se cuenta con un balón de fútbol y uno de voleibol (ambos muy deteriorados), mientras que las redes de las canchas son inexistentes o están dañadas. Por otro lado, son escasos los juegos de mesa y otros instrumentos similares con los que pueden trabajar los alumnos (rompecabezas, bingos, barajas de cartas, tarjetas, dominós, *taptanas*,³⁹ etc.), los cuales, en todo

39 La *taptana* es un instrumento milenario de los pueblos y nacionalidades indígenas que en lengua kichwa significa “contador de números”. Se trata de una piedra que fue encontrada por primera vez en la provincia de Cañar. Cuenta con dos tablas de tres filas y tres columnas y dos filas de cinco agujeros. Las investigaciones sostienen que permitía realizar grandes cálculos a partir de la disposición de gra-

caso, tienen que ver con contenidos y cánones occidentales, y están muy alejados de las cosmovisiones indígenas andino-amazónicas.

En las Unidades del Milenio el Estado sí invierte fondos públicos. Consecuentemente, y a pesar de que los alumnos también pertenecen a familias muy pobres, sí disponen de todos los útiles escolares necesarios, pues les son suministrados de manera gratuita.

Otro tipo de materiales, desde el que necesitan los alumnos de EI (aros, cuerdas, cintas de colores, colchonetas, pelotas), pasando por el deportivo (balones de fútbol, voleibol y baloncesto, colchonetas, pelotas, instrumentos de atletismo) hasta los juegos didácticos de mesa (rompecabezas, bingos, barajas de cartas, dominós, etc.), también están disponibles en las dos Unidades del Milenio estudiadas. Respecto a estos últimos, en todos los casos recogen también contenidos occidentales y tampoco se ha registrado el uso de *taptanas*.

Material de lecto-escritura

Libros de texto y cuadernos de trabajo

A través de la Subsecretaría de Administración Escolar, el Ministerio de Educación ecuatoriano suministra libros de texto para los alumnos, así como el libro del alumno y guías de trabajo para los docentes. Este material —conocido como “kits de textos” o “paquetes de textos”— se distribuye gratuitamente a los estudiantes de EGB y BGU de todas las unidades educativas fiscales (públicas) y fiscomisionales (concertadas) del Estado.

La asignación de estos materiales se lleva a cabo a través de un operador logístico que es supervisado por las subsecretarías y coordinaciones zonales de educación (Ministerio de Educación, s/f). Deben ser entregados una semana antes del comienzo del nuevo curso escolar, aunque en algunas unidades educativas del modelo comunitario habían llegado hasta tres meses después de la fecha de inicio.

nos y piedras pequeñas en los cuadros y agujeros. El CIEI logró la recuperación de la *taptana* y fue incluida en los programas educativos para la población indígena a través del PEBI (Villavicencio, 2001, p. 142).

Para los alumnos de EGB, los *kits* están integrados por un libro de texto, que a partir del 4to curso y hasta el 7mo curso se acompaña de un cuaderno de trabajo. Los alumnos de unidades educativas interculturales bilingües adicionalmente reciben el *Kukayo pedagógico* para las asignaturas de Aprestamiento⁴⁰ y Kichwa, en toda la EGB (Ministerio de Educación, s/f).

En consonancia con el modelo educativo intercultural bilingüe, consideramos que para el análisis de este material de lecto-escritura es necesario tener en cuenta cuatro elementos esenciales: 1) los contenidos, 2) las ilustraciones, 3) el tratamiento de la interculturalidad y 4) la lengua en la que aparecen redactados los textos.

Dentro de la misma modalidad educativa, los contenidos de los libros de texto —en los que se concreta el currículum escolar— deberían construirse a partir de una articulación entre el conocimiento indígena —donde toma especial importancia la concepción integradora sociedad-naturaleza—, el conocimiento nacional y el conocimiento universal, de manera complementaria, integral y equilibrada (Montaluisa, 1988; Godenzzi, 1997).

Si bien las normativas establecen que el diseño curricular, concretado en los contenidos de los libros escolares, debe considerar siempre la visión de un Estado plurinacional e intercultural (art. 6-g, LOEI, 2011) para que la dignidad y diversidad de las culturas, tradiciones, historias y aspiraciones de los pueblos y nacionalidades indígenas se reflejen en la educación pública (art. 57 n° 21, Constitución, 2008), en esta investigación se ha constatado que los contenidos de los libros de texto son eminentemente hispano-occidentales. Solo existen algunas referencias mínimas a los pueblos y nacionalidades indígenas, a través de las cuales se los sitúa en dos entornos fundamentales: naturales (concretamente, en el campo, la selva y la costa) y urbanos (principalmente en las calles). Ade-

40 La asignatura de Aprestamiento está destinada a los niños y niñas que se encuentran en edad preescolar (EIFC). A través de esta materia se pretende estimular y desarrollar sus capacidades cognitivas, sensoriales y perceptivas.

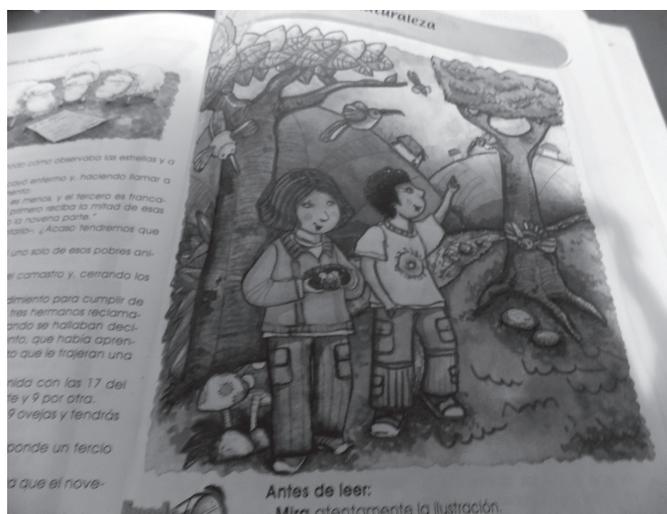
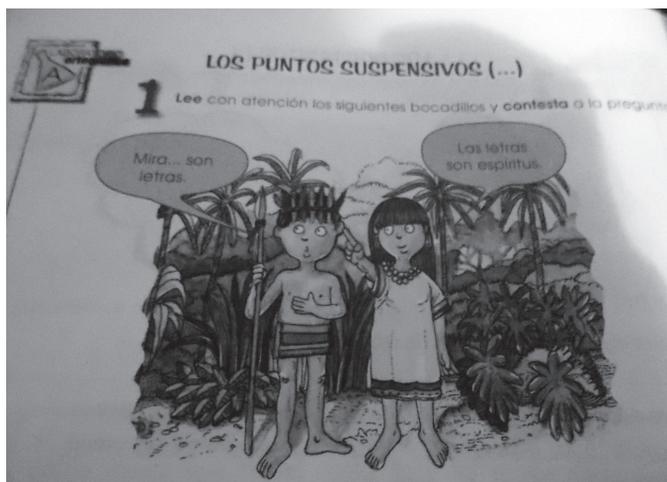
más, los textos encasillan a la población indígena dentro actividades tradicionalmente poco valoradas por la sociedad como la agrícola-ganadera en el campo o en la selva y en las ciudades la construcción y la venta de productos artesanales y agrícolas. No se resalta el valor que estas actividades tienen para la economía nacional, como tampoco se hace referencia a los intelectuales, líderes y políticos indígenas que existen actualmente en el país ni a los logros y avances que ha conseguido el movimiento indígena no solo para los pueblos y nacionalidades, sino para el conjunto de la sociedad ecuatoriana. Se ofrece, por tanto, una imagen sesgada de la población indígena, como si se hubiera quedado estancada en un pasado desde el que no ha podido evolucionar, alejada de todo signo de modernidad.

Un ejemplo de ello puede verse en la figura 4. En la primera imagen se representa una pareja de niños en un contexto selvático, vestidos con sus ropas indígenas. El niño parece mostrarse muy sorprendido al “descubrir” las letras y la niña afirma que éstas son espíritus. Frente a esta imagen de atraso y folklorización se muestra la siguiente, en la que una pareja de niños blanco-mestizos aparecen en un ámbito natural, aunque en este caso se trata de una salida al campo para realizar alguna exploración.

Lo mismo puede decirse de la descripción que se hace de los wao-rani en la figura 5, extraída del mismo libro.

A excepción de este tipo de referencias a los pueblos y nacionalidades, que como decimos además son mínimas, los contenidos recogen predominantemente las formas de vida occidentales de los niños blanco-mestizos que habitan en ciudades. A este respecto, es manifiesta la distancia existente entre las realidades de los alumnos indígenas y los modelos de vida que se desprenden de los libros de texto. Los destinatarios últimos de estos materiales deben compatibilizar el trabajo con su asistencia a la escuela. Más aún, en el caso de los alumnos que habitan en comunidades, sus vidas transcurren en el campo, por lo que tienen una dinámica socio-cultural radicalmente distinta que se construye a partir de símbolos, códigos y patrones muy diferentes. En definitiva, viven en un universo cultural que nada tiene que ver con el de los alumnos que habitan en ciudades.

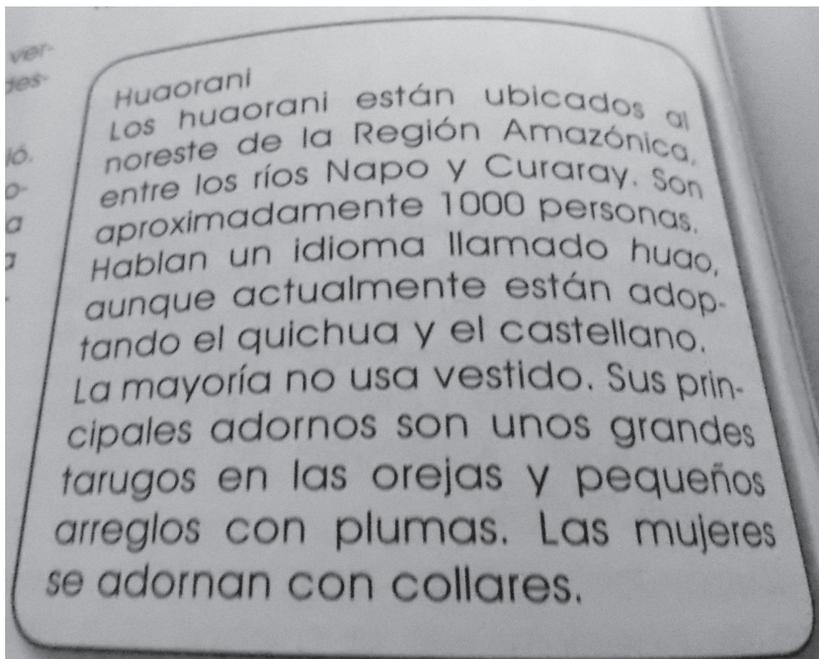
Figura 4
Niños indígenas y blanco-mestizos en el libro
de Lenguaje y Comunicación (7mo EGB)



Fuente: Ministerio de Educación-DINEIB, 2012a⁴¹

41 Las imágenes de este apartado corresponden a fotografías realizadas por la autora a los libros de texto, ya que debido a las duras condiciones del trabajo de campo

Figura 5
Descripción del pueblo waorani en el libro
de Lenguaje y Comunicación (7mo EGB)



Fuente: Ministerio de Educación-DINEIB, 2012a

Como también señalaban los docentes de las distintas unidades educativas:

Nosotros sí hemos observado que los libros vienen más que todo para la ciudad y no aparece mucho del campo. Después... hay aspectos que hablan, bueno, sobre las áreas sociales sí habla algo de los indígenas, pero... no, no la temática general no se habla, solo así algo puntual, ellos aparecen así poquito, poquito (M.A.1 26/03/2014).

y la ausencia de tecnología en las unidades estudiadas, no fue posible conseguir una copiadora o escáner para obtener imágenes de mejor calidad y citarlas con la paginación completa. Además, si bien los textos escolares del Ministerio de Educación están disponibles en la página web, estos son modificados cada año, lo que vuelve difícil conseguir los ejemplares de varios años lectivos atrás (N del E).

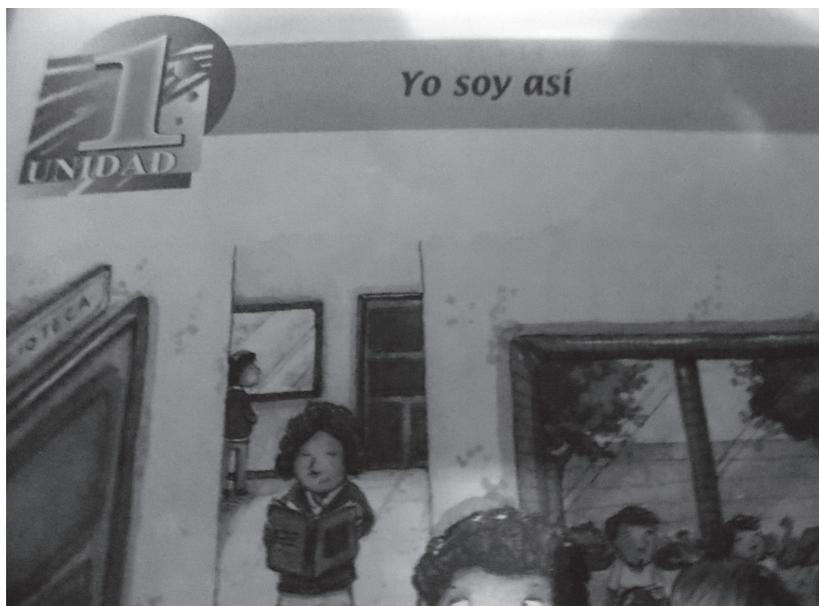
Los textos que envía no es pertinente a las comunidades indígenas. Es que textos son... sí, claro, algunas cosas coinciden, pero los textos no, no, no... al menos para acá es otra realidad, no es viable. Solo habla, por ejemplo, en parte la asignatura de Estudios Sociales, de Ciencias Naturales... por ahí algo se habla. De lo que son de las plantas, del ecosistema... pero de ahí, o sea, es de otra realidad (M.N. 28/04/2014).

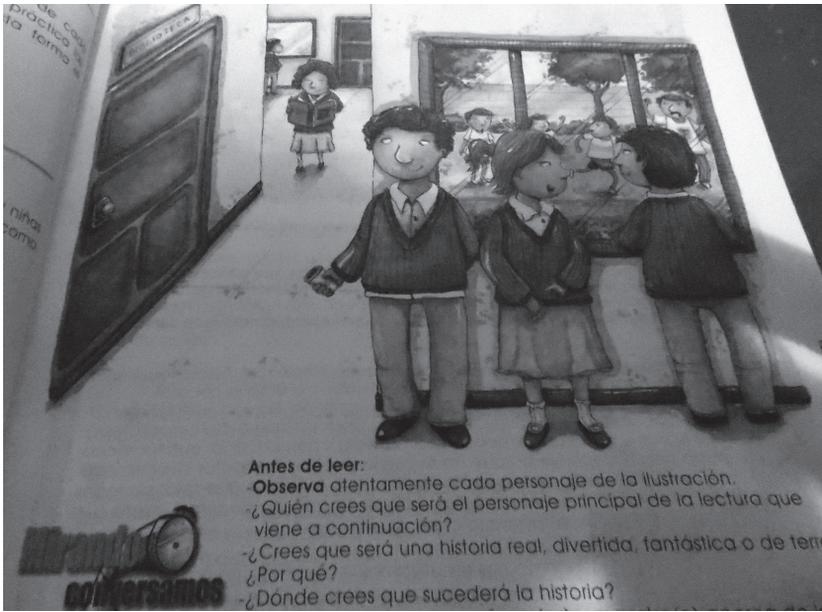
Los textos vienen todos lo mismo, todos para la ciudad y para el campo no viene especificado (M.A.2. 05/03/2015).

La figura 6 introduce la Unidad 1 del libro de Lenguaje y Comunicación ya citado. Con el título “Yo soy así” se representa a alumnos blanco-mestizos en el pasillo de una escuela. Dentro de la escena, el protagonista es un niño blanco-mestizo y no se contemplan otras formas posibles de “ser” (indígenas y afroecuatorianas), que forman parte de la realidad plural y diversa de Ecuador.

Figura 6

Ilustración “Yo soy así” del libro de Lenguaje y Comunicación (7mo EGB)





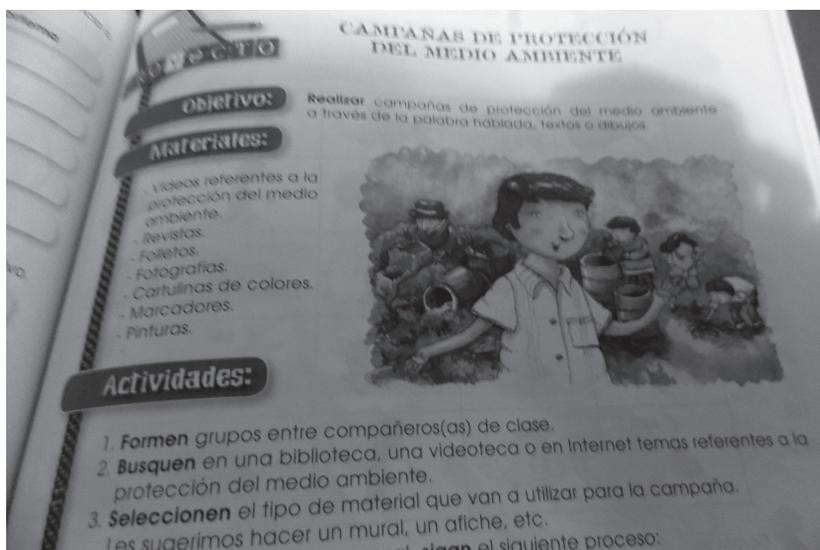
Fuente: Ministerio de Educación-DINEIB, 2012a

Otro ejemplo aparece en una sección del mismo libro en la que se habla de las campañas de protección al medio ambiente. El contenido se acompaña con una imagen en la que se muestra, en segundo plano, a un grupo de indígenas serranos en un ambiente rural, comunitario y de trabajo, mientras que el plano principal lo ocupa un blanco-mestizo.

De nuevo, los indígenas aparecen representados en un entorno natural realizando un trabajo agrícola al que no se le da valor (por ello su importancia es secundaria). Al mismo tiempo, se recurre a los indígenas en contextos como estos para hablar de la protección al medio ambiente, como si tal cosa solo estuviera relacionada con ellos por el papel que otorgan a la naturaleza dentro de sus cosmovisiones y no —o al menos no tan directamente— con el blanco-mestizo que ocupa el plano principal de una escena en la que no participa de la actividad que desarrolla el resto de sujetos ni interactúa con ellos. Así, en una escena en la que se le debería dar importancia y valor al trabajo agrícola y co-

munitario, los indígenas no son los protagonistas, sino el niño blanco-mestizo que preside y presenta lo que ocurre a sus espaldas. Si de lo que se trata, por otro lado, es de promover la interculturalidad, ¿por qué junto al blanco-mestizo no aparece un indígena que le explica el trabajo que están desarrollando sus compañeros, el valor que tiene y lo invita a participar de él? Al contrario, se sigue resaltando el “nosotros” blanco-mestizo frente al “los otros” indígena.

Figura 7
Cuidado del medio ambiente en el libro
de Lenguaje y Comunicación (7mo EGB)



Fuente: Ministerio de Educación-DINEIB, 2012a

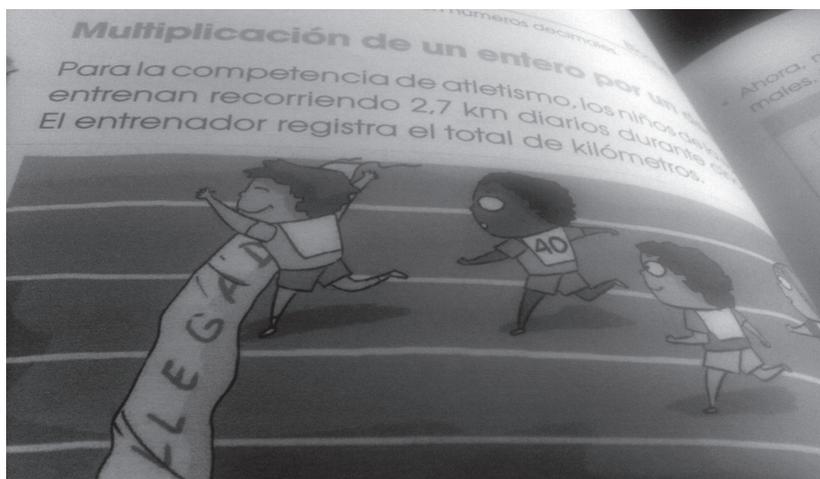
Como puede verse, las ilustraciones y fotografías apoyan los contenidos. Las imágenes promueven una idea de ruralidad equivalente a pobreza, desde un enfoque que reproduce la inferioridad de los indígenas dentro de la jerarquía étnica imperante en el país. Al respecto, la rectora de la unidad Tránsito Amaguaña nos comentaba:

Es impresionante, eso sí es impresionante. Yo lo que hice fue romper la hoja del libro porque no sirve, ese conocimiento no sirve a nuestros niños, no sé

a los demás, pero a los nuestros no, esa no es la idea de vida que queremos nosotros. Por supuesto que no estamos negando que los niños tienen que ser limpios, aseados, pero tampoco la visión externa, o sea, creo que no necesariamente tienen que vernos como inferiores (A.B. 03/07/2013).

En este mismo sentido, hemos registrado ilustraciones que también reproducen la visión de inferioridad de los afroecuatorianos, donde la presencia indígena ni si quiera se recoge, como tampoco la femenina. La figura 8 representa una competencia de atletismo en la que aparecen tres niños blanco-mestizos y uno afroecuatoriano. Aunque los afroecuatorianos son conocidos por ser excelentes deportistas y futbolistas (muchos de los cuales proceden del Valle del Chota, situado entre los límites de las provincias de Imbabura y Carchi), el ganador de esta carrera es el niño blanco-mestizo, el afroecuatoriano queda en segundo lugar. Como decimos, no aparecen indígenas ni niñas en esta carrera de competición.

Figura 8
Ilustración de una carrera de competición
en el libro de Matemáticas (4to EGB)



Fuente: Ministerio de Educación-DINEIB, 2010

Por otro lado, el tratamiento de la diversidad cultural y de la interculturalidad es completamente deficiente. Insistimos en que la repre-

sentatividad y la referencia a los pueblos y nacionalidades indígenas son marginales, frente a la omnipresencia de la sociedad blanco-mestiza. Solo puntualmente se incluyen referencias a las prácticas culturales indígenas, lo que contribuye a reforzar la representación folklórica de “los otros” e incrementa la brecha entre los grupos socioculturales que componen el mapa étnico de Ecuador. Amén de los efectos neocolonizadores que el trabajo con estos materiales tiene sobre el alumnado. El abordaje de la interculturalidad desde los libros de texto adquiere un carácter aditivo y no transversal, pues solo se incorporan algunos rasgos culturales de los grupos considerados “diferentes”.

En algunos libros sí hay en algunos temas... pero no se habla mucho a la cultura indígena... por ejemplo en Ciencias Naturales habla de las culturas... entonces, pero no habla mucho de la cultura kichwa, de las costumbres, las tradiciones que tienen, no hablan mucho de los kichwas, ni de los shuaras... o sea, un poquito dejados (C.D. 19/09/2013).

En realidad debería trabajarse más bien eso, porque mirando así... no hay cosas de interculturalidad, sobre todo se habla en las áreas de estudio en contenidos sociales, pero... nosotros a veces buscamos contenido adicional en interculturalidad, pero no, la materia no está hecha de interculturalidad (E.Q. 26/03/2014).

Es más desde el mundo mestizo lo que se dice en el libro... aquí nosotros intentamos adaptarlo a ellos, así... mientras se está impartiendo la clase se dicen cosas, así... por ejemplo, las fiestas del sol y todo, lo que ellos tienen, el Inti Raymi acá... pero igual, yo soy mestizo y tampoco conozco bien la cultura de ellos, entonces, solo puedo decirles cosas que me entero o que miro por ahí en internet... pero en sí que haya algo intercultural en el texto no, la verdad, no hay (T.U. 11/02/2015).

La contraportada de todos los libros de texto (figura 9) recoge un mapa en el que se representa la “interculturalidad” en Ecuador y que se acompaña con el art. 1 de la Constitución en el margen inferior derecho, que reconoce al Estado intercultural y plurinacional. Pero antes que representar la interculturalidad, el mapa más bien muestra la diversidad cultural, dividiendo a los distintos pueblos y nacionalidades por regiones (Sierra, Costa y Amazonía) y situando también a los afro-

ecuatorianos y blanco-mestizos. Ello revela la confusión terminológica: multiculturalidad no es sinónimo de interculturalidad.

Figura 9
Contraportada de todos los libros



Fuente: Ministerio de Educación-DINEIB, 2011c

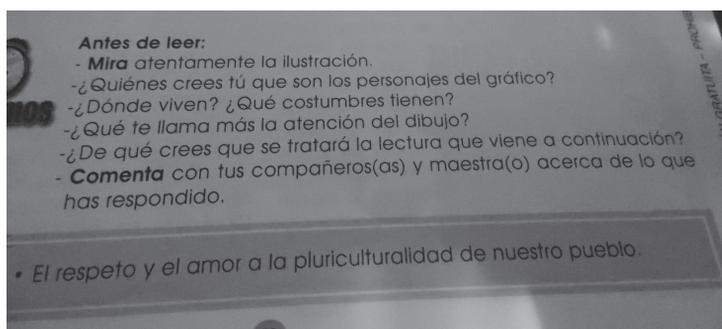
Desde los libros de texto el proceso “intercultural” es unidireccional (de indígenas a blanco-mestizos). Estos no incorporan las ilustraciones y los contenidos necesarios para que los estudiantes blanco-mestizos e indígenas conozcan la diversidad cultural del país ni para que los pueblos y nacionalidades se reconozcan a través de ellos. No se incluyen, por ejemplo, sus formas de organización política y socio-comunitaria, sus prácticas económicas, sociales y culturales de manera adecuada, sus conocimientos ancestrales, mitos, poemas, adivinanzas y saberes milenarios (que son prácticamente inexistentes), ni tampoco la situación actual (social, económica, política) de los pueblos y naciona-

lidades o el protagonismo que el movimiento indígena ha tenido a nivel nacional e internacional.

Por ejemplo, la Unidad 2 del libro de Lengua de 7° de Básica, titulada “Mágico país”, se introduce con una imagen en la que aparecen dos indígenas conversando con el que parece ser un rey -también indígena- sentado en su trono de oro. Aunque el objetivo de esta unidad es “El respeto y el amor a la pluriculturalidad de nuestro pueblo”, esa pluriculturalidad sólo está representada por indígenas.

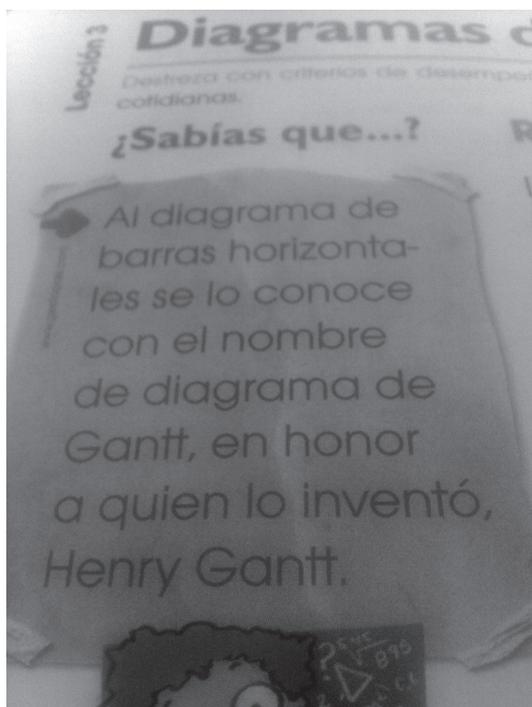
Figura 10

Ilustración “Mágico país” del libro de Lenguaje y Comunicación (7mo EGB)



Por otro lado, como ya señalamos, frente a la escasa presencia de los saberes e intelectuales indígenas, abundan los conocimientos e intelectuales occidentales. En el caso de las Matemáticas, por ejemplo, no se explica qué es la *taptana* ni cuál es su origen y tampoco se usa en los procesos de enseñanza-aprendizaje, pero sí se habla de Gantt y del diagrama de barras, instrumento que, a diferencia del anterior, sí se emplea en los procesos educativos.

Figura 11
Nota sobre Henry Gantt en el libro de Matemáticas (4to EGB)



Fuente: Ministerio de Educación-DINEIB, 2010

Lo mismo puede decirse de las lenguas. En el libro de Lenguaje de 7 EGB se ofrece toda una explicación histórica del castellano, pero en ningún sitio se hace lo propio con las trece lenguas indígenas que existen en Ecuador.

Figura 12
Explicación histórica del castellano
en el libro de Lenguaje y Comunicación (7mo EGB)



El castellano, llamado así por ser la lengua hablada en Castilla, antiguo reino en la Península Ibérica, se formó por la lenta evolución del latín, idioma de los romanos (quienes conquistaron España en el siglo III a. C.), al unirse con el celta, el ibero y otros modos de hablar propios de los pueblos que ocupaban la península.

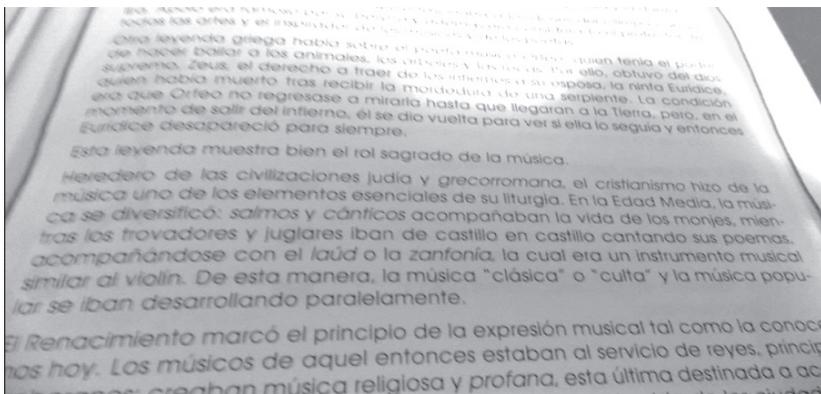
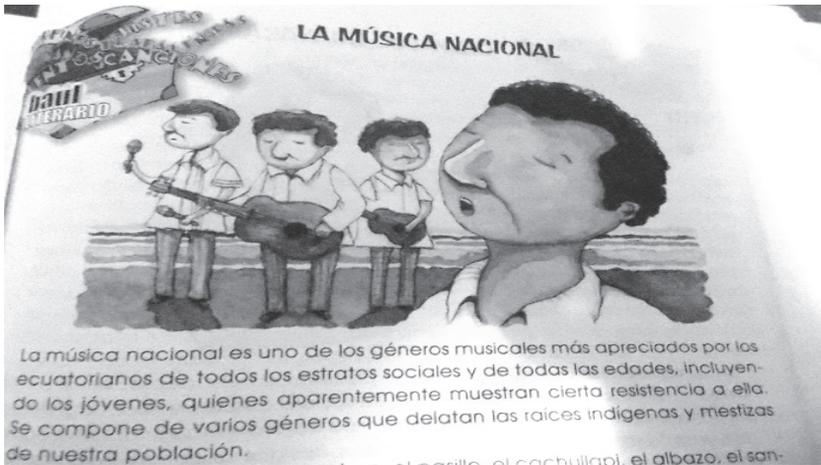
Ese latín no era el clásico o literario usado por Virgilio, Cicerón u Ovidio; ni el erudito utilizado en los documentos e inscripciones, que era más pulcro, selecto y con mayor unidad idiomática que el hablado. El latín que introdujeron los romanos que iba recibiendo elementos lingüísticos de todas las regiones invadidas por los ejércitos de Roma.

Es probable que los iberos y los vascos fueran los primeros pobladores de la Península Ibérica. Más tarde penetraron, a través de los Pirineos, los celtas. No fue pacífico el contacto entre los iberos y los celtas, pero ambos terminaron fusionándose dando origen a un tercer pueblo que se conoce con el nombre de celtibero o celtibero.

Otros pueblos que invadieron la península fueron los fenicios, quienes se establecieron en diversos lugares

Respecto a la música, en el mismo libro se habla de la música “nacional” y se hace referencia a los “géneros que delatan las raíces mestizas e indígenas de nuestra población”. Pero de nuevo se ofrece una explicación histórica de la música en Occidente y no se hace referencia a la historia de la música indígena ni se habla de la diversidad musical e instrumental indígena y afroecuatoriana que existe en el país.

Figura 13
La música “nacional” en el libro
de Lenguaje y Comunicación (7mo EGB)



Fuente: Ministerio de Educación-DINEIB, 2012a

En relación a la lengua en la que están redactados los textos, es exclusivamente el castellano, aunque en la Constitución se determine que, en relación a la diversidad cultural y lingüística, el currículo deba aplicarse “en los idiomas oficiales de las diversas nacionalidades del Ecuador” (art. 6-g) o que la LOEI establezca que “el currículo de EIB debe fomentar el desarrollo de la interculturalidad a partir de las identidades culturales, aplicando en todo el proceso las lenguas indígenas” (art. 92). El libro de texto complementario, el *Kukayo Pedagógico*, sería el único con el que podría trabajarse la lengua materna. Sin embargo, las posibilidades de aprenderla a través de estos materiales también son limitadas.

De partida, dentro de un modelo educativo intercultural bilingüe el libro de texto principal debería estar escrito en la lengua materna de los alumnos (primera lengua) y no en castellano (segunda lengua). El *Kukayo Pedagógico*, además de ser un libro complementario, no está escrito íntegramente en lengua indígena, sino que se estructura en torno a ocho unidades didácticas: cuatro en castellano y cuatro en kichwa. Pero se trata de un kichwa unificado en el que no se han tenido en cuenta las especificidades lingüísticas, pues el kichwa que se habla en Imbabura no es el mismo que el que se habla en Cotopaxi o en Chimborazo, por ejemplo. De hecho, durante el trabajo de campo en las unidades educativas de distintas provincias, alumnos de diferentes grados de enseñanza han confesado no poder hacer los ejercicios porque no entienden el kichwa. Ni siquiera los docentes kichwa-hablantes logran entenderlo. Asimismo, algunos maestros señalan una falta de coherencia entre los niveles lingüísticos establecidos para cada curso: “Es que entre 1ro y 2do se da un salto muy grande, pues. El libro de segundo ya aparecen diálogos y los niños no saben ni escribir” (M.N. 28/04/2014).

A todo esto debe añadirse la cuestión de los neologismos. El kichwa —como el resto de lenguas indígenas— ha sido una lengua oral, por lo que su escritura debe superar aún problemas de carácter socio y psico lingüístico (Gómez y Agualongo, 2006, p. 43). Para conver-

tirla en lengua escrita deben crearse neologismos y realizarse adaptaciones conceptuales que permitan describir la realidad, pero hasta el momento los resultados de estos procesos no se corresponden con los esquemas semánticos y sintácticos ni con el léxico de la propia lengua, lo que hace que los textos en kichwa sean incomprensibles para alumnos y docentes kichwa-hablantes. Esto, sumado a que en muchas comunidades los alumnos ya no tienen como lengua materna el kichwa, sino el castellano, provoca que las partes de los *Kukayos Pedagógicos* escritas en kichwa se obvien o que se haga un uso parcial y erróneo de ellas.

Incluso las personas que saben han tratado de traducir lo que dice en el libro y es muy complicado. El otro día yo le pedí ayuda a don Cesitar y dice “más o menos parece que quieren decir esto”, no es que uno está seguro. Y lo que me pasó después. Yo cogí el texto de primero y no entendía. Llegó un señor supervisor que hace años de años que no vienen, entonces le dije “qué bueno que ha venido, por favor indíqueme qué actividad me piden que haga”. Cogió el libro y me dijo “a ver qué es... sabe qué... este kichwa no es de aquí, no lo entiendo”. Entonces creo yo que ese kichwa de los libros es de Chimborazo o de por ahí, entonces no es el kichwa que se habla aquí en Imbabura, es distinto. Entonces los libros creo que lo hicieron más personas de Chimborazo. Que ya digo, el supervisor me dijo “no entiendo porque este kichwa no es de aquí”. Es que hacen una sola guía para todo el Ecuador. Ellos no han tomado en cuenta las regiones. Por lo menos tenerse en cuenta el kichwa que se habla en cada provincia, pero no, han unificado (G.H. 17/03/2014).

El libro es castellano, todo es castellano. De ahí nos han dado un libro que viene solo una parte en kichwa, pero de ahí solo hay una parte en kichwa y todo es castellano igual. Pero el kichwa no se entiende, ni yo mismo sé y soy indígena (M.N. 28/04/2014).

Lo anteriormente descrito se ha registrado en todas las unidades educativas, excepto en la Sumak Yachana Wasi porque no cuenta con los *Kukayos Pedagógicos*. Esta circunstancia, por otro lado, guarda total coherencia con el escaso número de docentes kichwa-hablantes en la institución (tres) para el total de alumnos (929) y con la supresión de

la asignatura Lengua de la Nacionalidad de la malla curricular. Resulta contradictorio que esta sea la Unidad Educativa del Milenio más importante del país:

Hay un texto bilingüe que han dado a las escuelas bilingües, pero aquí no tenemos eso, no trabajamos con eso porque en sí esta institución realmente es hispana, es para niños hispanos, aunque vienen indígenas (T.U. 11/02/2015).

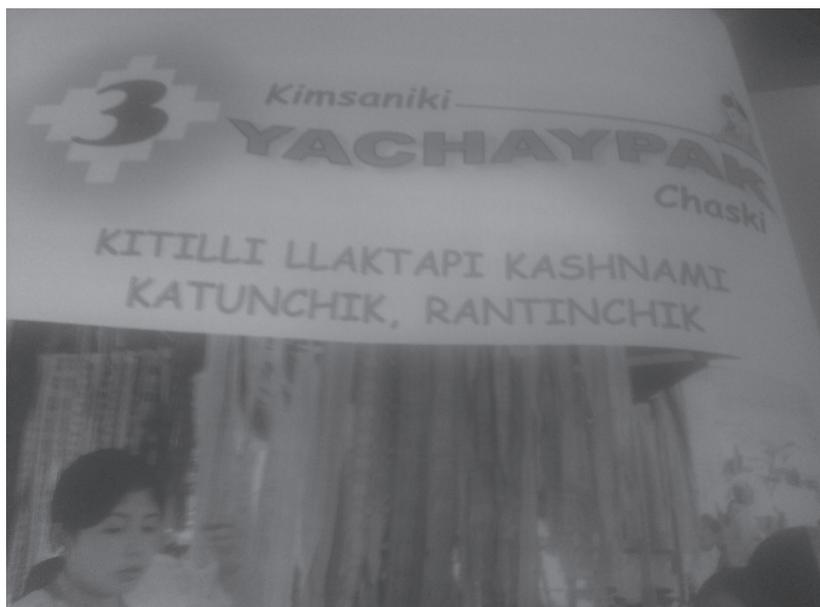
El rector de esta institución afirma que un funcionario del Ministerio fue personalmente a entregarle unos ejemplares de los *Kukayos Pedagógicos*, los cuales consideró importantes para tenerlos en la biblioteca, pero no para el uso que le corresponde dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje:

Acá trabajamos con los libros del Estado, pero no, en kichwa no tenemos, solo en castellano. Pero un funcionario de la DINEIB vino a entregarme los *kukayos* y los tomamos porque eso necesitamos tener en biblioteca (W.S. 10/02/2015).

Por otro lado, a todas las unidades educativas estudiadas solo llegan los *Kukayos pedagógicos* en kichwa, incluso a aquellas en las que se inscriben estudiantes de otras nacionalidades (achuar, andoa, shiwiar, shuar, waorani y zápara). En este caso, la enseñanza de la lengua materna tampoco es posible.

Los contenidos de enseñanza y las ilustraciones de los *Kukayos Pedagógicos* son de características similares a los del libro de texto principal (los indígenas se sitúan en los mismos entornos y se representan de la misma manera) y las culturas indígenas adquieren una especial dimensión folklórica y turística, algo que es particularmente llamativo en el caso de los textiles, donde no se habla del significado que tienen desde un punto de vista cultural y cosmogónico, sino de lo importante que es su elaboración para atraer al turista como puede verse en la siguiente ilustración.

Figura 14
Tratamiento de los textiles en el Kukayo pedagógico (5to EGB)



Fuente: Ministerio de Educación, 2011b

Algunos expertos señalan que se ha realizado una traducción de los textos hispanos a la lengua indígena (Montaluisa, 2008; Martínez, 2009). No se ha reflexionado críticamente ni acerca de los mensajes que se transmiten a través de los libros de texto ni acerca de las consecuencias que esto tiene sobre los alumnos —como la mestización y la occidentalización—. Estos materiales no se han construido sobre programas propios que permitan satisfacer las particularidades lingüísticas y culturales de los grupos étnicos a los que van dirigidos.

Por esta razón actualmente se ofrece una versión “neutral” y reducida de los mismos que no profundiza en la importancia que este acontecimiento tuvo (M.M. 17/09/2013; L.M.1. 18/09/2013). El levantamiento de los 90 se recoge de la siguiente manera: con la entrada de Alianza PAÍS, y a partir de la recentralización de la DINEIB en 2009, estos

contenidos fueron tachados por el entonces presidente Correa de panfletos de propaganda política y manuales para preparar levantamientos. Por esta razón, actualmente (figura 15) se ofrece una versión “neutral” y reducida de los mismos, que no profundiza en la importancia que este acontecimiento tuvo (M.M. 17/09/2013; L.M.1. 18/09/2013).

Figura 15

El levantamiento de los 90 en el *Kukayo de historia y geografía* (8vo EGB)

Luchas y levantamientos de la época contemporánea

Es el inicio de una nueva etapa de sublevación indígena campesina, en esta etapa dejan de lado el pago de los tributos a lo que estaban sometidos, surgiendo nuevas necesidades de los pueblos indígenas que parte desde 1990 hasta la actualidad.

El levantamiento de 1990

El levantamiento Nacional de 1990 a diferencia de los anteriores logra un alcance nacional por lo que es considerado un hito histórico en el país.

Este levantamiento fue producto de la decisión de los representantes de las organizaciones de base y contribuyó a la afirmación de la identidad y de la diversidad cultural del país.

En este levantamiento participaron todas las organizaciones nacionales del país: CONAIE, FEINE, FENOCIN, así como sus respectivas filiales y el pueblo en general.

Fuente: Ministerio de Educación, 2012b

Muchos de los docentes sostienen que la escasa presencia de la diversidad cultural y su tratamiento folklorizante impiden que los estudiantes de escuelas hispanas (la sociedad blanco-mestiza) conozcan adecuadamente esa diversidad para, desde la vertiente educativa, construir una sociedad intercultural. En este mismo sentido, consideran que la interculturalidad tampoco puede construirse si en las instituciones del SNE los alumnos no aprenden las lenguas indígenas. Por tanto, “solamente que esté ahí la palabrita intercultural pa’ todo el Sistema Nacional no garantiza nada, peor para los pueblos indígenas” (A.B. 03/07/2013).

Material complementario

En su art. 92, la LOEI determina que debe existir una malla curricular macro (el currículum nacional obligatorio) y un nivel micro curricular adaptado a las particularidades geográficas, ambientales, lingüísticas y socioculturales de cada pueblo y nacionalidad y de cada comunidad indígena (LOEI, 2011). Ello concuerda con el nivel específico del currículum, el cual debe partir del contexto comunal para tener presente los procesos de socialización que tienen lugar en la comunidad y los que se producen en la escuela, así como su vinculación con las actividades sociales y comunitarias, lo que requiere de una planificación curricular adaptada a los ciclos productivos y a las festividades de la comunidad, esto es, al calendario agro-festivo (Montaluiza, 1988; Fernández, 2005; Costilla, 2006). De esta planificación microcurricular debe hacerse cargo cada unidad educativa y, concretamente, sus docentes. Aquí es donde entra la cuestión de los materiales y actividades complementarias, que presentan diferencias notables cuando son elaborados por maestros indígenas y por maestros mestizos.

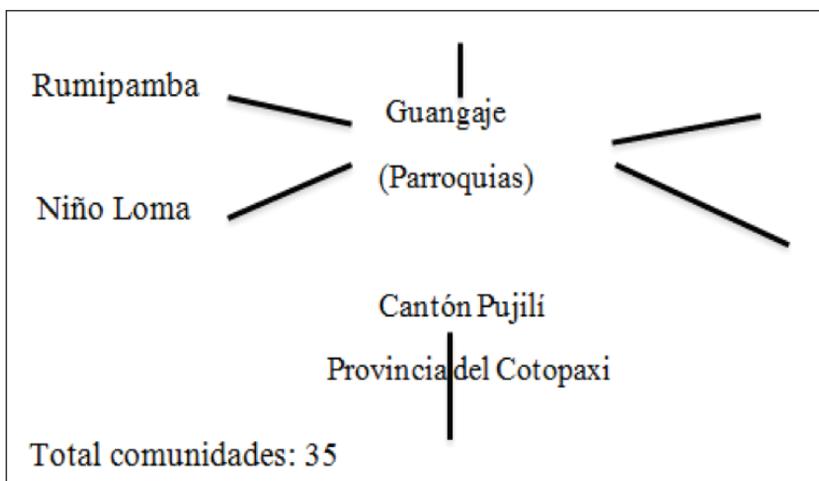
La pertinencia sociocultural de estas actividades es mucho mayor cuando son docentes indígenas quienes las confeccionan. Al haber sido enculturados y socializados dentro de las cosmovisiones indígenas, poseen un mayor conocimiento de la cultura de los estudiantes y pueden realizar mejores adaptaciones de estas actividades. No obstante, presentan deficiencias pedagógico-metodológicas a la hora de ponerlas en práctica y la lengua en la que preparan estos ejercicios es el castellano en una abrumadora mayoría de casos. Se presenta aquí un ejemplo de este tipo de actividades, propuesta por el maestro indígena de la Unidad Educativa Pacha Quilotoa para los alumnos de 3ro EGB, recogido en el cuaderno de campo:⁴²

Estamos en la asignatura de Entorno Natural y Social. El profesor no usa el libro de texto. Va a desarrollar una actividad con los alumnos para enseñarles cuál es la ubicación geográfica de su comunidad, qué

42 Nota de campo (29/04/2014).

otras comunidades hay, a qué cantón y a qué provincia pertenecen. La actividad la ha diseñado él. Dibuja en la pizarra lo siguiente y lo explica. Todo en castellano.

Figura 16
Ejercicio para ubicar geográficamente la comunidad

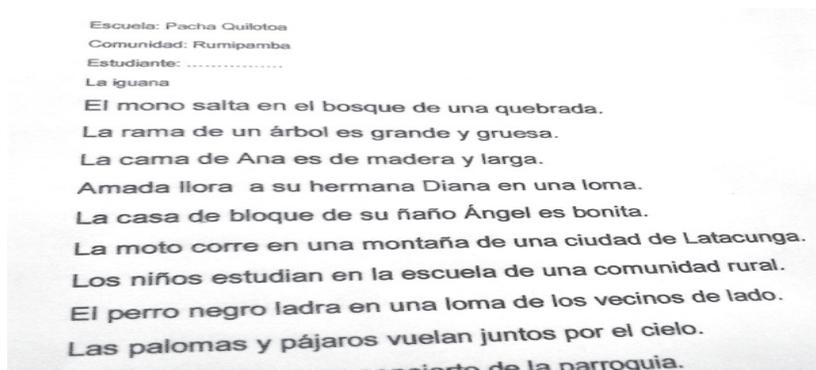


Fuente: la autora

Ya les ha situado y les ha explicado sobre las comunidades y el campo. Ahora pasa a explicarles las ciudades, pero dentro de su ámbito geográfico más próximo. Pregunta a los alumnos: “¿Qué había en Cotopaxi?”. Aunque dice Cotopaxi, creo que se refiere a alguna ciudad, la de Latacunga o Pujilí. Los niños responden: “señores policías, carros, ferias”.

El mismo docente elaboró un ejercicio para la asignatura de Lengua y Comunicación que estuvo dirigido a los alumnos de 5to EGB. Como puede verse, los contenidos se relacionan con el entorno de los alumnos, pero el ejercicio está confeccionado en castellano:

Figura 17
Ejercicio para Lenguaje y Comunicación



Fuente: la autora

En las Unidades del Milenio también los docentes indígenas diseñan actividades de este tipo y en castellano. Presentamos una nota de campo tomada durante la observación participante en una clase de Ciencias Naturales y Etnociencia de la Unidad del Milenio Cacique Tumbalá, donde una maestra indígena elaboró una actividad complementaria de salida al campo para los alumnos de 7mo EGB:

Estamos en clase de Ciencias Naturales y Etnociencia. La maestra dice que hoy vamos a salir al campo a examinar la tierra. Ya ella ha explicado parte de este tema en clase. Nos vamos a la zona de áreas verdes. Los niños se sientan en círculo y la maestra empieza a explicar las características del terreno. Tiene acumulados distintos tipos de tierra en pequeños recipientes de plástico. Esta parte viene en el libro. Ahora aporta información local sobre las plantas endémicas de la zona. También les habla del tipo de producción agrícola de Zumbahua, cuál es la época de siembra, qué tipos de frutos se siembran, qué enfermedades puede tener la producción y cómo las enfrentan los campesinos. Les habla ahora de la época de cosecha y lo relaciona con el Inti Raymi. Explica la importancia que esto tiene para los pueblos indígenas, en qué consiste, qué se hace, qué significado tiene. Habla de los abuelos. Toda la clase transcurre en castellano.⁴³

43 Nota de campo tomada (27/03/2014).

Por otro lado, en las escuelas del modelo comunitario ha podido constatarse que cuando la dirección de la unidad está a cargo de una mujer indígena, ésta logra imprimir un carácter radicalmente distinto a todo el centro. En los casos estudiados no se ha observado lo mismo cuando la dirección del centro es responsabilidad de un hombre indígena. Valga como ejemplo la escuela Tránsito Amaguaña, dirigida por una rectora indígena. En esta institución se ha establecido una actividad complementaria obligatoria para los alumnos, que deben empezarla en el primer año de EGB y entregarla al término de este ciclo educativo, en 10mo. Se trata de realizar una investigación en la que los estudiantes tienen que desplazarse hasta sus comunidades y conversar con sus abuelos y abuelas para saber cómo es la vida en la comunidad y qué cosas se hacen. A partir de estas conversaciones, deben redactar una monografía (en castellano o aquellos que puedan en su lengua materna) y acompañar el texto con dibujos sobre los datos recogidos en la comunidad. Este tipo de actividades no podrían ser propuestas por un maestro mestizo, pues no dispone de las herramientas necesarias para plantearlas ni para evaluarlas.

Trabajamos con material que proporciona el Estado, el currículum es del Estado, pero tenemos 520 años haciendo un montón de cosas propias que no se ven. Entonces trabajamos mucho lo que es la sabiduría ancestral, en el sentido de, por ejemplo los chicos que ahora están graduándose, ellos hacen una monografía y la monografía tiene mucho que ver con la sabiduría ancestral, entonces ellos tienen que ir a la comunidad, hablar con sus familiares más antiguos, se puede decir los, abuelos, quien no tenga, los tíos... que son los que se quedan en la comunidad, y pedir que les cuenten cómo era la vida en la comunidad, cuáles eran las cosas que hacían antes, o las que siguen haciendo, la comida, los cantos, fiestas y todo eso. Entonces es un trabajo de investigación que ellos llevan adelante, pero es todo un proceso desde el primer año de básica, donde los papás tienen que ayudarlos a eso (A.B. 03/07/2013).

Lo mismo sucede en la unidad Amauta Ñampi, dirigida por una rectora indígena. Aquí se preparan materiales complementarios adaptados a las realidades socioculturales de los alumnos, aunque en este caso la existencia de siete nacionalidades distintas (más los estudiantes mestizos) dificulta el desarrollo de este tipo de actividades, especialmente a

nivel lingüístico, puesto que solo existen algunos maestros indígenas y son todos kichwas. No obstante, estos trabajos de investigación se solicitan igualmente a todo el alumnado (tanto de EGB como de BGU) y permiten un aprendizaje conjunto e intercultural entre alumnos y docentes de pueblos y nacionalidades distintas. Sin embargo, la limitación lingüística obliga a que los trabajos se redacten en castellano.

Con estos materiales nosotros profundizamos en el pensamiento indígena en todas las áreas. Como le digo, un docente intercultural tiene que ser mediador cultural, para eso tiene que tener un alto grado de descolonización, para ser amable y tener la capacidad de decir: “Ah sí, los abuelos saben y tu abuelo sabe, pregunta esto a tu abuelo”, entonces así nos enriquecemos todos. No podemos trabajar en todas las lenguas de ellos porque, póngase, no tenemos profesores que sepan, solo algnitos kichwa, pero poquito, poquito... pero sí hacemos en castellano y algnito así que sabe en kichwa hace en kichwa, si sabe otro un poquito en shuar hace un poquito en shuar... y así vamos haciendo y vamos aprendiendo todos (P.Q. 30/05/2014).

Muchos docentes indígenas consideran que la elaboración de este material es absolutamente necesaria, puesto que en los libros de texto no se recogen actividades relacionadas con el mundo sociocultural del alumnado y la visión que se da de los pueblos y nacionalidades es errónea. Por este motivo, algunos de ellos solo hacen uso parcial y funcional de los contenidos de los libros suministrados por el Gobierno.

Nosotros, ¿cómo enseñamos a leer y escribir? Con el libro del Estado, pero ¿qué cosas aprenden los guaguas a escribir? Las canciones de los abuelos. Entonces, así es un poco... jugando. Hemos aprendido a tomar lo que nos pueda servir de ese conocimiento de los libros del gobierno y lo que no, nos saltamos o lo miramos así... pshhh. Es que verá, este material es hecho por gente no indígena, pero también es hecho por gente indígena y lo paradójico es que la gente indígena piensa mucho peor que los hispanos (A.B. 03/07/2013).

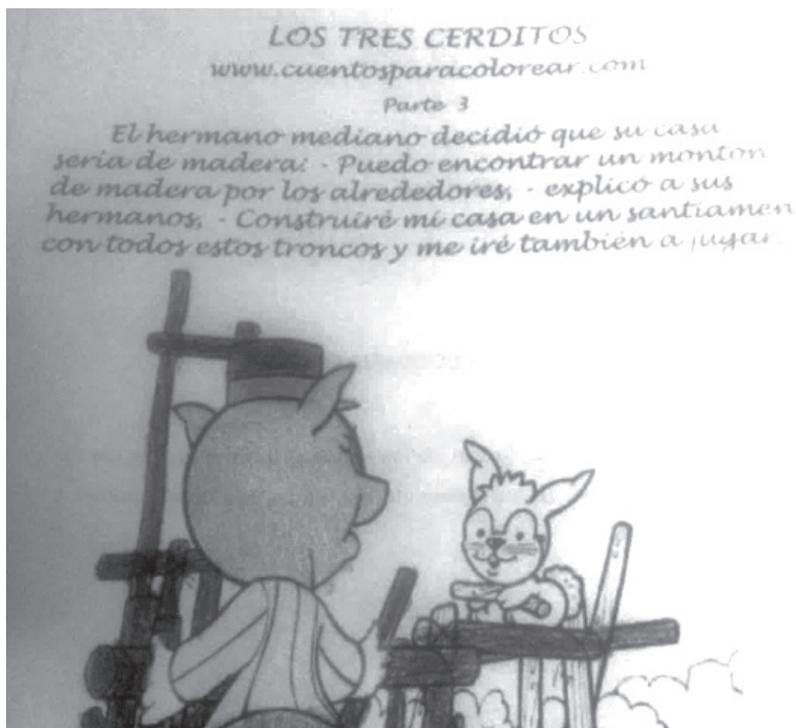
Pero lo que pasa es que, por ejemplo, hay algunas tareas, o sea, que tiene que llenarles, que tiene que investigarles así... pero uno se quiere hacer eso acá en las comunidades indígenas, o sea, en las zonas rurales. Algunas partes que no vienen cosas de ellos, de la realidad de las comunidades, de nues-

tros alumnos indígenas, ahí yo utilizo otros medios, o sea, para podernos adaptarnos. Pongamos un caso de Ciencias Naturales, de Estudios Sociales, de Matemáticas. Por ejemplo, en Matemáticas ¿qué se va a hacer? Se ha ido a una parcela y ahí contar, aunque sea piedras, utilizando algunas plantas, sí se ha sabido observar. Por ejemplo, el caso de Ciencias Naturales, por ejemplo, a ver las enfermedades de la producción misma, qué producción tenemos por acá, comparaciones... por ejemplo, ahí de la región Costa, de Amazonía... hay otros productos, hay otras cosas. O a veces también, cuando está con frío no se aguantan del frío en el aula, entonces ahí en vez de estar en el aula, mejor se ha salido por ahí a observación, a visitar las plantas, los animalitos, a conversar con los campesinos (M.N. 28/04/2014).

En las Unidades del Milenio los dos rectores son varones —uno indígena y el otro mestizo— y en ningún caso se ha observado este tipo de actividades. Es más, los docentes indígenas de estas escuelas también consideran que la elaboración del material complementario es necesaria por los mismos motivos que alegan los docentes indígenas de escuelas del modelo comunitario. Sin embargo, en las Unidades del Milenio el libro de texto es la guía principal de los procesos de enseñanza-aprendizaje, mientras que las actividades complementarias son, justamente, adicionales y secundarias.

En relación a los docentes mestizos, en las escuelas de ambos modelos, la mayoría de ellos no solo no ha tenido experiencias de aproximación y convivencia con los pueblos y nacionalidades indígenas, sino que han recibido una formación tradicional hispana, razón por la que en muchas ocasiones ignoran las categorías de plurinacionalidad, interculturalidad y EIB. Al desconocer las cosmovisiones y lenguas indígenas, estos maestros no pueden confeccionar actividades adaptadas a las características lingüísticas, sociales y culturales del alumnado, y como estas tampoco aparecen en el libro de texto, no se dan. En este caso, los materiales complementarios recogen siempre contenidos de carácter occidental y se hacen en castellano. Presentamos una actividad confeccionada por una docente mestiza de la Unidad del Milenio Sumak Yachana Wasi para los alumnos de 4to EGB en la asignatura de Lengua y Literatura (figura 18). Como podrá apreciarse, se trata de un cuento occidental redactado en castellano.

Figura 18
Actividad didáctica sobre el cuento “Los tres cerditos”



Fuente: la autora

En las unidades del modelo comunitario, en ocasiones estos materiales complementarios son películas de las industrias Disney o Pixar que se proyectan durante la hora correspondiente a una materia, como pudo constatarse en la Unidad Educativa Pacha Quilotoa. Aunque en la unidad no existe suministro eléctrico, el docente toma la corriente de la casa del profesor y lleva su propia televisión, un reproductor DVD y películas de este tipo. En asignaturas optativas como Educación Estética proyecta a los alumnos alguna película animada. Estas películas vienen recomendadas como actividades en las páginas 174 y 175 del libro de texto del alumno para la asignatura de Lengua y Literatura de 3ro EGB.

Entre ellas, se señalan *Monsters S.A.*, *Kung Fu Panda* y *Madagascar*. Los estudiantes afirman que las han visto todas.

En unidades educativas del modelo comunitario en las que sí hay electricidad y conexión a internet, las actividades de este tipo confeccionadas por los docentes mestizos consisten en enseñar a los niños las vestimentas propias de los pueblos y nacionalidades a través de la red. Aquí puede comprobarse cómo la falta de formación y el desconocimiento de las cosmovisiones indígenas impiden desarrollar adecuadamente la EIB. Por ello, todo se reduce a la enseñanza de lo más visible, lo más superficial, promoviendo la folklorización “del otro”.

Vamos nosotros ahí con la vestimenta... como tenemos aquí el internet... entonces podemos distinguir las clases de pueblos que hay aquí y también se les ha hecho ver ahora con la ayuda del internet cómo es la vestimenta en otro lugar, en qué se parece (G.H. 17/03/2014).

Deben también referirse las situaciones en las que los docentes son indígenas de una nacionalidad distinta a la de sus alumnos, como ocurre en la unidad Amauta Ñampi. Aquí pueden salvarse algunas distancias socioculturales gracias a los elementos comunes, pero no puede hacerse nada respecto a la lengua materna. Por ello estas actividades también se elaboran en castellano, la única lengua que permite la interacción entre el maestro y sus estudiantes.

En las Unidades del Milenio, en un intento por realizar la adaptación microcurricular, algunos docentes mestizos buscan información en internet para elaborar algunas de estas actividades e introducir alusiones a los rasgos y elementos indígenas. Sin embargo, esto es solo algo tangencial, ya que las actividades en sí, su diseño y su contenido, están construidas sobre códigos hispanos. Ejemplos de estas actividades son los cuentos, los dibujos y la proyección de vídeos que se buscan en la web y que sirven para apoyar el contenido del tema que se esté trabajando en cada momento. También se proyectan películas de las industrias Disney y Pixar, pero esto se plantea como una actividad extracurricular, que en ningún caso ocupa la hora asignada a una materia en el horario escolar.

Capítulo seis

Otros elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje

El Minuto Cívico

La celebración del Minuto Cívico es de obligado cumplimiento para todos los establecimientos educativos del país todos los lunes de cada semana. Se trata de un acto en el que los estudiantes, reunidos en el patio de la escuela, cantan el himno nacional a la bandera ecuatoriana.⁴⁴ Para la celebración del acto los alumnos deben acudir al centro con el “uniforme cultural”. El resto de días no es obligatorio llevar estas ropas, aunque hay alumnos que no las llevan nunca.

Este acto siempre es dirigido por un docente que ofrece una serie de indicaciones a los alumnos: en primer lugar, ordena formar filas en las que deben agruparse estudiantes de un mismo sexo, “las niñas a un lado y los niños a otro”;⁴⁵ a continuación, al más puro estilo militar, les dice que zapateen el suelo con su pie derecho y se pongan en posición: “la mano derecha al corazón y la mirada en la bandera para cantarle al

44 Fuera de la escuela, el Minuto Cívico también es un espacio obligatorio. En Ecuador, todos los medios de comunicación deben incluir dentro de su programación diaria el Himno Nacional. Esta emisión tiene que realizarse dos veces al día (a las 6h00 y a las 18h00), en castellano y en kichwa, obligatoriamente. Aunque la Constitución reconoce el castellano, el kichwa y el shuar como lenguas oficiales del Estado no se ha registrado la emisión de este programa en lengua shuar.

45 Nota de campo (05/05/2014).

himno nacional⁴⁶. Por último, el maestro ofrece un discurso cargado de connotaciones patrióticas:

En homenaje a nuestra patria vamos a cantar el himno nacional a nuestra bandera. Debemos ser buenos ecuatorianos, buenos ciudadanos, dar gracias a nuestra nación, a nuestra bandera tricolor, sentirnos orgullosos de nuestra nación. Cantemos nuestro himno mirando a nuestra bandera.⁴⁷

Figura 19
Celebración del Minuto Cívico en la Unidad Educativa Pacha Quilotoa



Fuente: la autora

El himno se canta dos veces: una en castellano y otra en kichwa, con independencia de la presencia de alumnos de otras nacionalidades indígenas inscritas en el centro. Por ejemplo, en unidades como el Centro Educativo Comunitario Río Villano, donde los alumnos son shuar, el himno solo se canta en castellano, aunque debería cantarse también en shuar.

En las Unidades del Milenio y en algunas del modelo comunitario el canto se apoya con la reproducción de la versión original del himno

46 Nota de campo (05/05/2014).

47 Nota de campo (05/05/2014).

a través de un equipo de música. En otras escuelas del modelo comunitario no existe suministro eléctrico y los docentes utilizan la radio del coche para reproducir una cinta, mientras que en las escuelas del mismo modelo en las que no hay ningún medio disponible se hace *a capella*.

Los alumnos de algunas unidades educativas rurales del modelo comunitario, como la Pacha Quilotoa, se identifican antes con la nacionalidad indígena a la que pertenecen que con Ecuador y su bandera, incluso a pesar de participar en el Minuto Cívico, algunos de ellos no saben qué es Ecuador. Esto ocurre cuando los alumnos hablan como lengua principal su lengua materna, pero cuando solo hablan el castellano se identifican principalmente con la bandera ecuatoriana. Por ejemplo, en el Centro Educativo Comunitario Río Villano, los niños son shuar pero solo hablan castellano, ellos se identifican como ecuatorianos, mientras que lo de ser shuar “es solo un juego... a ellos no le importa lo que son” (A.C. 02/03/2015).

Otro ejemplo es el de la unidad educativa José Ignacio Narváz, donde muchos alumnos ya no hablan kichwa y el castellano se ha convertido en su lengua materna. Ellos también se identifican principalmente como ecuatorianos y con la bandera de Ecuador. Esto revela que la EIB no se está desarrollando adecuadamente, ya que el alumno debería autoreconocerse como miembro del pueblo y nacionalidad indígena respectivos y al mismo tiempo, de la región y del país al que pertenece (Villanueva, 2013, p. 49). En las unidades educativas urbanas los alumnos se identifican como indígenas, reconociendo su propio pueblo y nacionalidad, y como ecuatorianos. Lo mismo sucede en las Unidades del Milenio, donde la presencia del Estado es muy fuerte en el discurso institucional y en el quehacer educativo cotidiano.

Solo las unidades educativas urbanas Tránsito Amaguaña y Amauta Ñampi, dirigidas por mujeres indígenas, incorporan la *wiphala*⁴⁸ en la celebración del Minuto Cívico y en otros actos institucionales. En las unidades

48 La *wiphala* es la bandera de los pueblos y nacionalidades indígenas ecuatorianos, aunque también es empleada por el pueblo aymara en Bolivia. Se compone de siete colores distintos que pueden estar distribuidos en franjas o de forma cuadrangular.

rurales del modelo comunitario y en las del Milenio no se ha observado la incorporación de la *wiphala* a este acto ni la celebración de actos de carácter similar en honor a la misma, algo que también han reconocido algunos rectores como el de la unidad del Milenio Sumak Yachana Wasi. De nuevo, la “interculturalidad” es unidireccional, ya que los estudiantes indígenas son los que incorporan prácticas y símbolos de la sociedad dominante — en detrimento de los suyos propios— como por ejemplo el himno nacional, pero no se desarrolla el mismo proceso a la inversa.

Acá hacemos el Minuto Cívico. Traen su uniforme el día lunes, todos bien guapos. Hacemos el canto al himno. Siempre se hace los minutos cívicos de cinco minutos, es el himno y valores... son situaciones de valores... la responsabilidad, la honestidad, etc., etc. Pero no le hacemos nada a la *wiphala*, a la *wiphala* no (W.S. 10/02/2015).

Actividades relacionadas con las cosmovisiones indígenas

Las unidades educativas urbanas celebran el aniversario de constitución del centro —donde homenajean a las personas que dan nombre al establecimiento— y también realizan actividades relacionadas con las cosmovisiones indígenas. Como hemos explicado, dentro de las cosmovisiones, el calendario agro festivo rige la vida de las comunidades en función de los ciclos de la naturaleza —tiempo de lluvias, de siembra, de recogida de la cosecha, etc.—, considerada un elemento sagrado y a la que agradecen sus frutos a través de fiestas y rituales (Costilla, 2006, p. 53; Guilmcaigua y Chancusig, 2008, p. 7). Entre estos se encuentran, por ejemplo, los rituales y las ofrendas de flores y comidas a la Pachamama (Madre Tierra) y el Pawkar Raymi, y otras celebraciones como el Chaski. Estas actividades se desarrollan en fechas puntuales, ya que están marcadas por el calendario agro-festivo, pero no se realizan otras actividades relacionadas con las cosmovisiones indígenas todas las semanas, como sí ocurre con el Minuto Cívico.

Durante el trabajo de campo pudimos asistir a la celebración del Pawkar Raymi en la unidad Tránsito Amaguaña y del Chaski en la Amauta Ñampi. El Pawkar Raymi es la festividad indígena del floreci-

miento del campo, que tiene lugar a mediados del mes de febrero y que en el calendario occidental coincide con el Carnaval. Durante el Pawkar Raymi los alumnos de la Tránsito Amaguaña hacen desfiles con la ropa de su pueblo y nacionalidad, bailan danzas típicas al son de las músicas indígenas y participan en competiciones deportivas. Se trata de disfrutar de la convivencia entre toda la comunidad educativa —rectora, docentes, padres y madres de familia y estudiantes—, compartir alimentos y participar en actividades de distinto tipo.

El Chaski es una celebración que no está directamente relacionada con los ciclos de la naturaleza, pero que forma parte de las cosmovisiones indígenas. Tiene lugar a finales del mes de mayo en la Amauta Ñampi, cuando también se celebra el aniversario de la institución. En el Imperio incaico el *chaski* era el recadero del Inca, el encargado de llevar los mensajes en el sistema de correos del Tahuantinsuyo a través de una red de caminos, el Qhapac Ñan, conocido como Camino del Inca. *Chaski* significa “recibir”, por lo que hoy se entiende que el *chaski* es el que recibe los saberes de la cultura andina y, en acto de reciprocidad, tiene que entregarlos a aquellos que estén dispuestos a recibirlos (R.S. 03/06/2014). En la Amauta Ñampi, el Chaski se hace a través de un recorrido que arranca en la unidad educativa y pasa por algunas calles de la ciudad de Puyo. Durante el trayecto los alumnos portan *wiphalas*.⁴⁹ Según la rectora de la institución, con esta actividad el centro pretende fortalecer la identidad cultural de los estudiantes y promover el uso de la lengua de las siete nacionalidades indígenas de la provincia de Pastaza (S.A. 02/06/2014).

En las unidades educativas rurales del modelo comunitario solo se ha observado la realización de actividades relacionadas con el Carnaval, pero desde una concepción alejada de la del Pawkar Raymi. No se ha registrado otro tipo de actividades relacionadas con las cosmovisiones indígenas.

Por su parte, las Unidades del Milenio también celebran actividades relacionadas con las cosmovisiones que se inscriben en el calendario

49 Nota de campo (29/05/2014).

agro-festivo, pero como sucede en las escuelas del modelo comunitario, no desarrollan otro tipo de actividades vinculadas a las mismas todas las semanas, como sí ocurre con el Minuto Cívico.

Igualmente, en las Unidades del Milenio se realizan ofrendas y rituales a la Pachamama y se celebra el Pawkar Raymi y el Inti Raymi. El Pawkar Raymi se desarrolla de manera similar a la descrita anteriormente, mientras que el Inti Raymi (fiesta del Sol) empieza el 24 de junio y se extiende hasta principios de julio, aunque en las Unidades del Milenio se celebra en torno al 20 de junio. Su origen se remonta al Imperio Inca y es la festividad más importante dentro del calendario indígena andino. El sentido y significado de esta fiesta es agradecer al sol por las cosechas y exaltar la fecundidad de la tierra. Los alumnos van con sus vestimentas propias, comparten alimentos característicos de la Sierra, como habas y distintos tipos de maíz, y participan en rituales de purificación y en danzas que bailan al son de la música indígena.

En la Unidad Educativa Sumak Yachana Wasi también se celebra, dentro del Inti Raymi, la Toma del Parque. Ésta es una adaptación para los alumnos de la fiesta original de la Toma de la Plaza de Cotacachi, ciudad próxima a la comunidad de Colimbuela, en la que se ubica la unidad educativa. Durante la Toma de la Plaza, las “comunidades de arriba” y las “comunidades de abajo” descienden zapateando y silbando por las laderas del volcán Cotacachi para encontrarse en la plaza central de la ciudad, símbolo del poder político y económico, donde se enfrentan danzando.⁵⁰ Este mismo acto tiene lugar entre los alumnos de esta unidad —aunque en fechas distintas a las de la celebración de la festividad original— y en la misma plaza de Cotacachi (W.S. 10/02/2015).

Debe señalarse cómo la condición étnica de los rectores de las Unidades del Milenio también influye en el desarrollo de este tipo de actividades. Aunque ambos presentan un alto nivel de implicación, compromiso y responsabilidad con la institución, en el caso del rector mestizo —el de la unidad Sumak Yachana Wasi— su formación hispana y

50 Nota de campo (29/06/2013).

la falta de experiencias de aproximación y convivencia con los pueblos y nacionalidades revelan un alto desconocimiento de las cosmovisiones indígenas, debido a la situación social de multiculturalidad y, por tanto, a la ausencia del componente relacional propio de la interculturalidad. La distancia cultural entre ambos mundos (el indígena y el mestizo) se ha podido constatar a través de las conversaciones mantenidas con él. De la misma manera, mediante el trabajo de campo se ha corroborado cómo la ubicación del centro en una comunidad indígena y la relación cotidiana con la misma le han permitido conocer parte de sus cosmovisiones —lo que revela, ahora, una aproximación a la vivencia de la interculturalidad—. Sin embargo, éstas siguen siendo interpretadas desde una mirada mestiza que no termina de profundizar en el verdadero sentido y significado de las lógicas y prácticas socioculturales de “los otros”, algo que finalmente influye en la dinámica del centro.

Acá desde que iniciamos me he preocupado de las costumbres, todo evento que nosotros hacemos acá siempre le hacemos con el ritual, así con las cosas de ellos. Que nosotros vinimos aquí y nos enteramos de que hacían rituales y que esporádicamente se celebra el Inti Raymi. Entonces dijimos ‘acá lo vamos a hacer’ porque... así nos ganábamos la confianza de las comunidades, porque acá es difícil entrar... entonces, sí, resulta que se hace ritual (W.S. 10/02/2015) (el subrayado es mío).

Capítulo siete

Las infraestructuras

Distribución y características de los espacios

La escuela intercultural bilingüe debería ser, tal como señalan Montaluísa (1988) y Guilmamaiga y Chancusig (2008), un espacio abierto a la relación con la naturaleza y con la comunidad, convirtiéndose en una prolongación del ámbito cotidiano. A partir de este criterio se organizan las infraestructuras de las unidades educativas rurales del modelo comunitario. En el caso de las urbanas, solo la unidad Tránsito Amaguaña puede desarrollar parte de esta lógica gracias al contexto en el que está situada: el Mercado Mayorista de Quito, donde la práctica totalidad de los trabajadores son indígenas. La Unidad Educativa Amauta Ñampi reproduce elementos de la vida comunitaria hacia el interior de sus instalaciones, pero no cuenta con un espacio comunitario directo hacia el que pueda abrirse debido a su ubicación. En ambos casos, por su contexto, existen limitaciones para promover la relación con la naturaleza, aunque se llevan a cabo actividades que favorecen esta dimensión de las cosmovisiones indígenas, como las salidas al campo, las visitas a las comunidades y la creación de *chakras* (huertos).

Por su parte, las Unidades del Milenio se sitúan a las afueras de las comunidades, por lo que no cumplen con el criterio anteriormente señalado. No obstante, disponen de zonas de áreas verdes y algunos docentes indígenas también realizan salidas al campo para desarrollar determinadas actividades, como hemos explicado.

Las infraestructuras de las unidades del modelo comunitario se dividen en una serie de espacios comunes: las aulas, el patio, la cocina y el comedor, y los baños. Adicionalmente, los establecimientos urbanos tienen una Secretaría, una Sala de Profesores y una oficina de Dirección,⁵¹ espacios que no existen en los rurales. En estos últimos hay una casa adyacente a la escuela (“la casa del profesor” o “la casa de la maestra”) en la que se hospedan los docentes que no pueden desplazarse a diario desde su hogar hasta el lugar de trabajo. Normalmente la casa del profesor dispone de un baño y una habitación para dormir que hace las veces de despacho. En ocasiones estas viviendas tienen una cocina, pero cuando esto no es así el docente debe comprar los utensilios y aparatos necesarios para poder cocinar (desde los fogones hasta el gas). Lo mismo sucede con el mobiliario disponible: es demasiado básico y el maestro tiene que proveerse de lo necesario, o comprándolo, o llevárselo de su casa. La infraestructura de estas viviendas está bastante deteriorada al haber sido construidas con materiales de muy baja calidad.

En las Unidades del Milenio las infraestructuras se dividen en los siguientes espacios: aulas, laboratorios de idiomas, laboratorios de ciencias, salas de ordenadores, biblioteca (con cerca de 10 000 libros cada una), papelería, copiadora, zona administrativa (Dirección y Secretaría), salón de actos, gimnasio, cocina, comedor, baños, patios, canchas y áreas verdes. También existe una zona en la que se ubicarían las residencias para estudiantes y maestros. Todas las instalaciones están adaptadas para personas con discapacidad: hay rampas, mesas y baños acondicionados para ellas. El cumplimiento de las normas de accesibilidad para personas discapacitadas no se ha registrado en las escuelas del modelo comunitario.

Respecto a las aulas no se ha registrado ninguna unidad educativa urbana en la que éstas estén inutilizadas. Al contrario, en ocasiones existen problemas de espacio y hacinamiento, por ejemplo, en la Unidad Educativa Amauta Ñampi:

51 Excepcionalmente, la Unidad Educativa José Ignacio Narváz (provincia de Imbabura) sí cuenta con una oficina de Dirección, pero no con Sala de Profesores ni Secretaría.

Hay problemas porque no hay mucha ventilación y en las aulas vienen 40-50 estudiantes y no están para 40-50. Entonces, las aulas son muy pequeñas y ahorita estamos con la política del Gobierno de que deben estar 30 niños en un aula de esas, entonces no caben más de 20 estudiantes (R.S. 03/06/2014).

En cambio, en las escuelas rurales del modelo comunitario algunas clases permanecen vacías porque los alumnos solo se concentran en dos o tres de ellas. El abandono de las estancias provoca que se encuentren en muy mal estado. Por ejemplo, en la unidad Pacha Quilotoa, donde no hay baños, las aulas vacías están llenas de pintadas y escombros, y los alumnos las utilizan para defecar y orinar, razón por la que contraen frecuentemente enfermedades infecciosas.

Figura 20
Aula abandonada de la Unidad Educativa Pacha Quilotoa



Fuente: la autora

En las unidades educativas urbanas las aulas se encuentran en mal estado, puesto que se trata de instalaciones viejas que se han ido conservando con muchas dificultades económicas y con la ayuda puntual de alguna ONG u otro tipo de entidades. Particularmente, en las clases de la unidad Tránsito Amaguaña pueden verse paredes desconchadas por la humedad y losetas y escalones rotos. No obstante, las salas están relativamente limpias.

Por su parte, las aulas de algunas unidades rurales del modelo comunitario se encuentran en un estado de deterioro alarmante. Presentan grietas en techos y paredes y signos muy visibles de suciedad, tanto en el suelo como en el mobiliario de la clase. Ésta también es una vía de infección para estudiantes y docentes, puesto que el proceso de enseñanza-aprendizaje transcurre en preocupantes condiciones de insalubridad.

Figura 21
Aula del Centro Educativo Comunitario Río Villano



Fuente: la autora

Algunas escuelas rurales del modelo comunitario recibieron la ayuda inicial de asociaciones para la construcción de los edificios, pero en la actualidad ni el Estado ni ninguna otra entidad les apoya económi-

camente para su mantenimiento y las escuelas urbanas tampoco reciben este tipo de ayuda. Frecuentemente estos gastos son sufragados por los propios educadores. Por ejemplo, la Unidad Educativa Pacha Quilotoa había sido recientemente reformada por maestros y alumnos. Para ello los docentes compraron materiales con su propio sueldo. A diferencia de esto, en las Unidades del Milenio la reparación de averías, roturas y otros imperfectos no es asumida por los docentes, pues hay personal encargado de estas tareas y el Gobierno dedica una dotación económica mensual a cada unidad para su mantenimiento. La LOEI establece como obligación de los docentes, de los padres y madres de familia y de los estudiantes el compromiso con el cuidado, buen uso, mantenimiento y mejoramiento de las instalaciones, los bienes y servicios de las instalaciones educativas sin que ello implique egresos económicos (art. 8-d), algo que sí ha llevado a gastos económicos de parte de las familias y docentes en casi la totalidad de las unidades educativas del modelo comunitario. El Estado obvia que para desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje se requieren unas condiciones materiales y físicas mínimas que exigen unos gastos, los cuales, al no ser asumidos por este, lo son por los maestros y padres y madres de familia y ocasionalmente por las ONG y otras asociaciones y organizaciones de diverso signo, aunque solo sirven para paliar en parte los déficits y carencias.

Bueno, ahorita tenemos el aula por lo menos pintada. Cuando yo llegué las paredes eran llenas de grafitis, de palabras totalmente... bueno... los niños creo que no había quien les controle y escribían de todo. El techo se nos caía encima, las bancas las teníamos totalmente obsoletas ya, solo han mejorado un poco. No se podía ni hablar de un estado regular, sino ya lo peor, qué bestia. Entonces... no había vidrios igual. En la época en que yo llegué hasta me enfermé. Estuve tres semanas casi sin poder hablar. A veces hasta tenía que escribirles porque no podía hablar. El frío era demasiado, entraba por todo lado. Ahora no es que no nos enfermamos, pero un poquito... menos frecuente. Pero es que antes tenían aquí las ventanas tapadas con cartones. Los cartones del desayuno escolar le hacían vidrios y le tapaban. Y de ahí tampoco había el pizarrón. Y los papases no tienen y toca a nosotros comprar materiales porque si no, qué hacemos, así no se puede y nadie nos da una mano. Era totalmente un desastre, pero bueno. Algo hemos hecho, pero no con eso quiere

decir que estamos bien, porque usted puede ver que está todo hecho pedazos (Ñ.O. 29/04/2014).

Figura 22
Aula de la Unidad Educativa Pacha Quilotoa



Fuente: la autora

A pesar de las mejoras, las instalaciones siguen teniendo imperfectos porque fueron construidas y son mantenidas con materiales de muy baja calidad. De aquí que el techo de las aulas pueda venirse abajo en cualquier momento, las grietas sigan apareciendo y el frío en esta unidad educativa del páramo sea insoportable.

Por el contrario, las instalaciones de las Unidades del Milenio han sido construidas con materiales de primera calidad, están limpias y bien conservadas. No se han registrado enfermedades entre los estudiantes por motivos relacionados con el estado de las infraestructuras. Todos los espacios cuentan con un mobiliario adecuado y en perfecto estado, así como con los utensilios, instrumentos y aparatos necesarios para el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Figura 23
Aula de la Unidad del Milenio Sumak Yachana Wasi



Fuente: la autora

En todas las aulas de las Unidades del Milenio se ha incorporado un ordenador, un proyector y una pizarra digital, que algunos docentes manejan con dificultades porque no han sido capacitados para trabajar con este tipo de herramientas. Los laboratorios de ciencias cuentan con equipamiento específico como vasos de destilación, tubos de ensayo, probetas, mecheros, lupas, básculas y microscopios. Asimismo, cada mesa de trabajo integra un fregadero individual para que los alumnos laven los utensilios y usen agua cuando la actividad en cuestión lo requiera.

Figura 24
Laboratorio de Ciencias Naturales
de la Unidad del Milenio Sumak Yachana Wasi



Fuente: la autora

A diferencia de esto, los pupitres, las sillas, la mesa del profesor y el mobiliario en general también se encuentran bastante deteriorados en la práctica totalidad de las unidades educativas del modelo comunitario, rurales y urbanas. El mobiliario está hecho de madera y su desgaste provoca que salten las astillas y los niños se pinchen. Asimismo, en algunas unidades educativas hay pocas estanterías y otros muebles, aunque no son demasiado necesarios, ya que no existen bibliotecas y los juegos y materiales de lecto-escritura son escasos. En estos casos, los materiales se recogen en cajas depositadas sobre el suelo.

Figura 25
Aula de la Unidad Educativa Tránsito Amaguaña



Fuente: la autora

En las escuelas de ambos modelos la decoración de las aulas se hace a través de dibujos que combinan elementos y escenarios occidentales e indígenas. Las paredes se adornan con abecedarios y palabras sueltas, algunas en lengua indígena y la mayoría en castellano; en algunas unidades estas palabras también aparecen en inglés. Las normas de convivencia se escriben en castellano sobre una cartulina y a veces hay carteles en lengua inglesa que apoyan estas normas, especialmente en los laboratorios de idiomas de las Unidades del Milenio. En todas las aulas existe: una transcripción del himno nacional en castellano y en kichwa (incluso en las escuelas en las que hay alumnos de otras nacionalidades), el mapa y el escudo de Ecuador y dibujos de la bandera realizados por los alumnos. En ningún caso se ha observado la *wiphala*. Normalmente, en las unidades del modelo comunitario las aulas están presididas por el retrato de la persona que da nombre a la institución y que se coloca encima de la pizarra.

En las Unidades del Milenio y en las urbanas, sobre los dinteles de las puertas existen placas que indican el nombre de las estancias. En las primeras, dichos nombres aparecen en castellano, kichwa e inglés o en castellano y kichwa, y en las segundas en castellano y kichwa.

Figura 26
Dintel de un aula de la Unidad del Milenio Cacique Tumbalá



Fuente: la autora

En cuanto a las cocinas y comedores, en las Unidades del Milenio cuentan con todo el equipamiento y mobiliario necesarios. En las unidades educativas urbanas las cocinas y los comedores son grandes, están relativamente limpios y más o menos equipados. El comedor solo es utilizado en la unidad Amauta Ñampi, puesto que de todas las escuelas del modelo comunitario analizadas es la única que ofrece almuerzo a sus estudiantes, gracias a la ayuda de la Iglesia. En esta institución los niños disponen de bancos y mesas para sentarse a comer.

Las cocinas de las escuelas rurales del modelo comunitario son de gran tamaño, pero solo tienen los útiles estrictamente necesarios para preparar el desayuno: una olla grande, una pala grande de madera y un cucharón. Se ha observado que en muchos casos no existen vasos para servir la colada, de manera que cada alumno tiene que llevarse el suyo de su casa. Igualmente, cuando se necesitan otros instrumentos de cocina (bayetas, platos, tenedores o cuchillos), la persona encargada del

desayuno también debe llevarlos de su casa. En estas unidades los comedores están vacíos, no tienen ningún tipo de mobiliario.

En lo relativo a los baños, en las Unidades del Milenio el número de sanitarios es adecuado para el total de alumnos y están limpios y bien conservados. Al contrario, en las unidades urbanas Tránsito Amaguaña y Amauta Ñampi el número de sanitarios para el total de alumnos es completamente insuficiente: solo existen 6 baños (3 de niños y 3 de niñas) para un total 230 y 467 alumnos, respectivamente. Por lo demás, los aseos se encuentran mal conservados y en condiciones severas de insalubridad, algo que tiene que ver con el suministro de agua, como veremos a continuación.

En las unidades educativas rurales del modelo comunitario hay un baño de niñas y otro de niños para una media de 45-55 alumnos. Los sanitarios se encuentran en condiciones similares a las anteriormente descritas. En la unidad Pacha Quilotoa no existen aseos y los alumnos hacen sus necesidades en un aula abandonada, como se ha señalado anteriormente.

Respecto a los patios, en las Unidades del Milenio son grandes, están bien pavimentados y disponen de canchas para la práctica fútbol, voleibol y baloncesto. En las escuelas urbanas existen dos patios distintos, donde los alumnos juegan y practican deportes a horas diferentes, pues los pequeños tienen el recreo antes y los mayores después. Normalmente uno de los patios es de tierra y el otro (en el que se ubican las canchas de fútbol o/y baloncesto) está asfaltado, pero el pavimento se encuentra en mal estado y algunas canchas también están deterioradas.

Asimismo, la unidad Amauta Ñampi tiene un espacio cubierto para la celebración de eventos (por ejemplo, el aniversario de la institución durante el mes de mayo) y otro de áreas verdes. La zona de áreas verdes es una extensión de terreno situada al interior de las instalaciones del centro, donde se ha construido un huerto para que los alumnos siembren y cuiden plantas. Se trata de una actividad que entronca directamente con la concepción indígena de la educación, en la que los alumnos deben tener espacios de aprendizaje dentro y fuera del aula y estar en permanente contacto con la naturaleza, de la que deben sentirse parte.

Específicamente hemos dejado nosotros el terreno dentro de toda la infraestructura de áreas verdes, porque dentro de la cosmovisión de las nacionalidades esta relación de hombre-naturaleza debe estar ahí, la madre tierra es lo más importante para nosotros porque de ahí sale todo. Y desde el inicio se han sembrado plantas ahí (P.Q. 02/06/2014).

Las Unidades del Milenio también disponen de áreas verdes, pero las infraestructuras, en su conjunto, están cerradas al campo. Esto contradice la concepción indígena de la escuela intercultural bilingüe, entendida como un espacio que debe estar abierto a la comunidad y a la naturaleza para favorecer la relación con ella y el aprendizaje de las prácticas socioculturales y de las actividades productivas (Montaluisa, 1988; Guilcamaigua y Chancusig, 2008).

En las unidades educativas rurales del modelo comunitario solo hay un patio que igualmente, en algunas ocasiones está mal pavimentado y en otras es de tierra. Esto último es especialmente peligroso en el Centro Educativo Comunitario Río Villano, donde se crean barrizales cuando llueve y se incrementa el nivel de suciedad en el momento en que los niños entran en las aulas. Debe tenerse en cuenta que muchos alumnos de esta unidad educativa van desnudos, semidesnudos y descalzos, por lo que esto también es una vía para contraer infecciones. En algunas de estas escuelas hay canchas de fútbol y baloncesto y en otras solo de voleibol. También muchas de ellas están deterioradas.

Las fachadas de las Unidades del Milenio están adornadas con los símbolos, colores y emblemas del Gobierno y en la entrada principal de cada institución hay una valla publicitaria que indica el nombre de la escuela y la inversión que el Estado ha realizado en la misma. En las escuelas del modelo comunitario no existen estos elementos.

Suministros

Los establecimientos deben recibir suministros básicos de agua, luz e internet.⁵² En las escuelas urbanas estos suministros existen, pero

52 En las escuelas del modelo comunitario el suministro de gas para cocinar corre a cargo de cada establecimiento. En las unidades urbanas algunas veces los alumnos

están sujetos a frecuentes cortes. Especialmente, la falta de agua provoca que la actividad escolar transcurra en notables condiciones de insalubridad, algo que es muy importante en los sanitarios. El agua no es potable en ningún caso.

Asimismo, en la Amauta Ñampi son frecuentes los cortocircuitos debido al mal estado de las instalaciones y el establecimiento también tiene problemas con su sistema de alcantarillado. A este respecto, la evacuación de aguas fecales no puede realizarse adecuadamente y algunos estudiantes han contraído hepatitis. Otro problema añadido es el de la humedad, debido a la ubicación del establecimiento en la región amazónica, donde la temperatura alcanza los 33° C y los niveles de humedad oscilan entre el 70% y el 80%, pudiendo alcanzar el 90% en época de lluvias. La humedad provoca desperfectos en las instalaciones y causa sofoco en los estudiantes en clase, sin embargo, el centro dispone de ventiladores para airear las aulas.

Necesitamos mejorar el alcantarillado acá porque está todo desbaratado, que se sale en los baños, por ejemplo, las heces a un lado, y los niños se nos enferman. La electricidad igual es mala, a veces tenemos cortocircuito y cada vez hemos arreglado parches, parches, parches y hemos ido pagando, pero no nos alcanza y por esto de los cortocircuitos, lámparas tenemos que cambiar casi dos o tres meses porque se nos quema constantemente, pero no nos ayudan (P.Q. 02/06/2014).

Entre las escuelas rurales del modelo comunitario, solo la unidad José Ignacio Narváez tiene abastecimientos de agua, luz e internet. En la Pacha Quilotoa no hay agua, electricidad ni conexión a internet y en el Centro Educativo Comunitario Río Villano solo existe el suministro de agua.

En la comunidad Rumipamba, donde se ubica la Pacha Quilotoa, el agua es transportada en bidones por los comuneros desde una reserva natural cercana. No es apta para el consumo humano, pero la comunidad dispone de una máquina potabilizadora. La escasez de agua tam-

deben colaborar para comprar bombonas, mientras que en las rurales el gasto es asumido por los maestros y algunos comuneros.

bién provoca problemas de insalubridad. Se ha observado que, como no hay sanitarios, en las aulas los niños tienen un poco de agua en una pileta de plástico, donde se lavan la cara y las manos. Pero esta agua no se cambia regularmente y acumula mucha suciedad, por ello los alumnos tienen una vía de infecciones añadida. Esta escasez genera falta de higiene y contracción de enfermedades.

El suministro eléctrico, a pesar de existir en la comunidad y en la casa del profesor, no llega a las aulas porque no hay instalaciones adecuadas. Esto representa otra necesidad imperante en esta unidad educativa, situada a 3 400 msnm. Las bajas temperaturas mantienen las aulas en un permanente estado de frío, pero no pueden conectarse estufas (que por otro lado no existen) para calentar las salas. Por esta razón, tanto docentes como alumnos frecuentemente padecen bronquitis y otras enfermedades pulmonares.

En el Centro Educativo Comunitario Río Villano, la ubicación de la unidad al margen derecho del río Villano permite el abastecimiento de agua, que igualmente es potabilizada por una máquina de propiedad comunal. Pese a ello, el establecimiento también funciona en condiciones de insalubridad considerables. En este caso no existen suministros eléctricos, que son absolutamente indispensables para conectar aparatos de refrigeración, debido a la ubicación de la unidad hacia el interior de la selva. Más aún, el techo de las aulas es de uralita y cuando se calienta hace todavía más insoportable la concentración de calor y humedad en las clases, pese a que puertas y ventanas permanecen abiertas. A diferencia de lo que sucediera en la Amauta Ñampi, en esta unidad no existen ventiladores ni instalaciones para poder conectarlos.

Como se ha explicado, en esta unidad educativa y en la Pacha Quilotoa los procesos de aula deben ser interrumpidos por exigencia de las condiciones ambientales en las que se intenta desarrollar la enseñanza: en el primer caso, los alumnos salen al patio para aliviar el sofoco provocado por el calor y la humedad, y en el segundo, se concentran en el centro de la clase para saltar o salen al patio a correr para entrar en calor.

A diferencia de lo anterior, las Unidades del Milenio tienen suministros de electricidad, internet y agua corriente, lo que posibilita un funcionamiento adecuado del quehacer académico cotidiano. En los casos estudiados no existen situaciones de insalubridad que provoquen enfermedades en los alumnos por falta de agua, ya que su abastecimiento permite mantener las instalaciones limpias. De la misma manera, la calidad de los materiales con los que han sido construidas las instalaciones permite mitigar el frío. Esto es especialmente importante en la Unidad del Milenio Cacique Tumbalá, ubicada a 3 500 msnm, en los páramos de la provincia de Cotopaxi.

Equipamiento informático

Las unidades educativas urbanas cuentan con ordenadores e impresoras para las labores de dirección, administración y secretaría, y la Amauta Ñampi también tiene una sala de ordenadores para los alumnos. Pero todo el equipamiento informático se encuentra en estado de obsolescencia y los ordenadores solo tienen instalado un *software* muy elemental —Word, Excel y el navegador de internet—, además de los que traen incorporados de fábrica, como el editor de imágenes.

Tenemos que estar a la par de los otros si queremos que nuestros chicos rindan para las pruebas de la universidad, necesariamente necesitamos un equipamiento en el laboratorio de informática, que las computadoras ya son de años atrás, material nuevo, porque ya necesita otro programa y otras cosas y no abastece a las computadoras para programas nuevos, entonces toca renovar (P.Q. 30/05/2014).

Respecto a las escuelas rurales del modelo comunitario, solo en la unidad José Ignacio Narváez existe un ordenador con impresora —y sorprendentemente una televisión— en la oficina de Dirección y una sala de ordenadores para los alumnos. En esta sala hay aproximadamente 12 ordenadores, de los cuales solo pueden utilizarse cuatro. El resto no funciona. Los programas que incorporan estos equipos son de características similares a los anteriores.

Figura 27
Sala de ordenadores de la Unidad Educativa José Ignacio Narváez



Fuente: la autora

Por su parte, la unidad Pacha Quilotoa solo tiene un ordenador con impresora en la casa del profesor y los alumnos no reciben conocimientos de computación. En el Centro Educativo Comunitario Río Villano no existen ordenadores ni otros instrumentos informáticos, tanto para labores de administración como para los estudiantes. La ausencia de este material impide que los profesores desarrollen adecuadamente las tareas de planificación docente y otras relacionadas. De existir este equipamiento, requeriría de una instalación previa para poder recibir los suministros eléctricos:

Materiales necesitamos, igual la energía, que aquí no hay energía para nosotros hacer los trabajos en la computadora, pero igual no hay la computadora, no hay la impresora, todo lo que... no hay y la energía no hay (M.A.2. 05/03/2015).

Como cabe esperar, el equipamiento informático y la tecnología punta representan una de las principales características de las Unidades del Milenio: existen salas de ordenadores para los estudiantes, las ofici-

nas de Dirección y Secretaría cuentan con ordenadores, impresoras y escáneres, hay papelería-copiadora con ordenadores, escáner e impresora, en cada aula se ha incorporado un ordenador, un proyector y una pizarra digital, las bibliotecas también incorporan ordenadores y los docentes que trabajan a jornada completa poseen del *kit* informático que les suministra gratuitamente el Gobierno y que se compone de un ordenador portátil, un ratón, un módem para conectarse a internet, un candado de seguridad y una mochila, como ya hemos explicado.

Esta dotación permite a los alumnos adquirir los aprendizajes y desarrollar las destrezas necesarias en computación y también brinda a los educadores la posibilidad de llevar a cabo su labor docente de manera adecuada —planificación didáctica, preparación de clases y materiales, actividades de investigación y consulta, comunicación con el Ministerio, etc.—. En definitiva, hace posible el correcto desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Figura 28
Sala de ordenadores de la Unidad del Milenio Sumak Yachana Wasi



Fuente: la autora

La LOEI incorpora el principio de “Escuelas saludables y seguras” y dictamina que “el Estado garantiza [...] que las instituciones educativas son saludables y seguras. En ellas se garantiza la universalización y calidad de todos los servicios básicos y la atención de salud integral y gratuita” (art. 2-jj). Pero si miramos a la realidad, las únicas escuelas saludables y seguras son las Unidades del Milenio. En las unidades educativas del modelo comunitario, como hemos visto, no existen suministros básicos de electricidad y agua, imperan la suciedad, la insalubridad y el deterioro y la mala calidad de las infraestructuras, razones por las que tanto docentes como estudiantes contraen enfermedades de diverso tipo. Las escuelas urbanas presentan las mismas deficiencias en cuanto a suministros y estado de las infraestructuras, sus alumnos también sufren desnutrición o malnutrición y muchos de ellos contraen enfermedades.

Por su parte, la propia Constitución dictamina que el Estado es responsable de:

Fortalecer la educación pública y la coeducación; asegurar el mejoramiento permanente de la calidad, la ampliación de la cobertura, la infraestructura física y el equipamiento necesario de las instituciones educativas públicas [...]. Erradicar el analfabetismo puro, funcional y digital [e] incorporar las tecnologías de la información y comunicación en el proceso educativo (art. 347 n° 1, 7 y 8).

El mejoramiento de la calidad educativa es una responsabilidad no asumida por el Estado en las escuelas del modelo comunitario, especialmente en las rurales: la calidad de la enseñanza se ve afectada por la formación de los docentes, la indisponibilidad de recursos materiales, el estado de las infraestructuras y las condiciones de vida de los estudiantes (compatibilización del trabajo con la escuela, desnutrición, enfermedades, vida en soledad, etc.). La ampliación de la cobertura tampoco se asume, al contrario: muchas unidades educativas unidocentes y pluridocentes están siendo clausuradas sin ofrecerse alternativas de acceso a la educación a los estudiantes, mientras que en otros casos no existen establecimientos que oferten en las comunidades el nivel superior de EGB ni BGU o es difícil llegar a ellos por la distancia y la falta de trans-

porte. Se vulnera el derecho universal de acceso a la educación, como hemos explicado.

Respecto a la infraestructura física y el equipamiento, solo se garantiza en las Unidades del Milenio, ya que el Estado realiza en ellas una fuerte inversión. De aquí que en estos establecimientos también se lleve a cabo la incorporación de las TIC en el proceso educativo, una de las principales características de estas escuelas. Al contrario, en las unidades educativas del modelo comunitario, rurales y urbanas, los equipos informáticos y otros se encuentran en considerable estado de obsolescencia y deterioro o no existen. Como hemos visto, en muchas comunidades indígenas no hay suministro eléctrico para poder trabajar con este tipo de herramientas. Esto explica que en estos establecimientos existan altos niveles de analfabetismo digital, mientras que en los que existen equipos deteriorados y obsoletos los alumnos no son analfabetos digitales, pero tienen conocimientos muy rudimentarios de Computación, ya que los equipos funcionan mal o son insuficientes y no hay docentes especializados para la enseñanza de esta materia. Solo los estudiantes de las Unidades del Milenio muestran un conocimiento adecuado de la informática: cuentan con las infraestructuras, los equipamientos y los profesionales necesarios para ello.

En cuanto al analfabetismo puro no se han registrado casos, sin embargo, un elevado número de estudiantes que se inscriben en unidades del modelo comunitario, especialmente en las rurales, presentan un alfabetismo funcional: saben leer, escribir y realizar cálculos básicos para salir adelante en situaciones habituales y cotidianas, pero no pueden desenvolverse en medios y contextos que requieran un nivel letrado más elevado. Tienen dificultades para razonar, retener y entender conceptos abstractos, así como para ofrecer explicaciones complejas. Influyen en esta cuestión la desnutrición, el cansancio por trabajo, la desmotivación, la desestructuración y violencia familiar, la vida en soledad y las enfermedades. En las Unidades del Milenio, a excepción de la desnutrición, estos mismos elementos influyen en el rendimiento académico de los estudiantes, sin embargo, los índices de analfabetismo funcional, tanto aquí como en las unidades urbanas, son menores.

Capítulo ocho

Las relaciones de los centros con la DINEIB

Las escuelas del modelo comunitario reciben pocas visitas de las autoridades educativas, así como de los técnicos e inspectores para realizar labores de seguimiento y atender sus necesidades. Incluso, pese al conocimiento de la problemática de las escuelas por parte de los correspondientes distritos, de las coordinaciones zonales y de la propia DINEIB, la ayuda no llega a los centros escolares. Esto es especialmente importante en el caso de las escuelas rurales, donde estas necesidades son realmente acuciantes.

Aquí tenemos muchos problemas: de que no sabemos el idioma, de que los niños no reciben buena alimentación, de que somos solo tres maestras para 57 alumnos. Que ahí, algunas veces, si las compañeras tenemos que arreglar papeles en Otavalo... y otra se queda con los 57. Y cómo te pones a dar una clase a 57, pues, los que aprenden bien y los que no, qué pena. Aquí el compañero A. C. podría ayudarnos, que él está dirigiendo la DINEIB y él es de acá mismo, él es de la Bolsa. Es que de ley deben venir, deben ayudarnos, pero no nos dan mandando (G.H. 17/03/2014).

Hace tiempo vino la señora ingeniera V. M, que está encargada del circuito de aquí de Guangaje, y después también vinieron unas gentes del Ministerio, igual fueron constando todo lo que... midiendo las aulas, el terreno, que cuántas aulas había, cuántos niños y todo, las bancas y todo. Que ya nos iban a mejorar, pero no hay respuesta. Y realmente no hay un lugar donde se les pueda poner las quejas. O sea, más bien hemos confiado en las personas que vienen. A ellas les hemos dado todas las demandas, pero no hay respuesta (Ñ.O. 09/05/2014).

Nos visitaron una vez. Vinieron del Distrito y les dijimos “mire, no hay la electricidad, no tenemos la comida, materiales no tenemos, no hay los materiales para que los niños hagan las actividades, por favor, denos ayudando, denos una mano con todo eso”. De ahí, dijeron que nos iban a dar una placa para el sol, porque no tenemos la electricidad y por lo menos para tomarla del sol, pero de ahí... no ha venido nadie (A.C. 02/03/2015).

Igualmente, en las escuelas urbanas del modelo comunitario la visita de las autoridades educativas es ocasional y la ayuda tampoco llega. No obstante, las autoridades no faltan cuando se celebra algún acontecimiento importante en la escuela, por ejemplo, la proclamación del Abanderado y Escoltas, el Juramento a la Bandera o el aniversario de la institución. Al respecto, las rectoras subrayan el alarde que hace la DINEIB sobre las actividades “interculturales” desarrolladas en estos establecimientos y la poca ayuda que reciben en la práctica.

Aquí vienen los supervisores y “a ver, ¿tiene esto, tiene esto, tiene esto?” pero nadie dice “¿necesita esto?, ¿podemos ayudar en esto?”. Es una posición muy, muy cómoda en hacer ellos su trabajo y no mirar más allá. Así son las autoridades, vienen, corren, “ah que bonito, que bonito”, y después se olvidan para siempre de nosotros y después andan haciendo fama que “qué bonito que es esa escuela” (A.B. 03/07/2013).

La DINEIB ya hemos dicho nuestros problemas, que son demasiados... les suena así como algo pasajero, como algo superficial, pero no miran en sí... las particularidades de nuestros alumnos, como que se nos ha hecho a un lado. Nosotros sí nos sentimos que como somos de las nacionalidades, como nos dicen “como son indios nomás”, nos tratan dándonos poquito, poquito, solo para que nos conformemos a que con eso ya nos contentemos. Están hablando de una educación de calidad, que debe ser para todos, que por igual. Pero no nos ayudan, no, pero sí saben decir “qué bellas cosas hace la Amauta, estuvimos allí, qué bonitas nuestras escuelas interculturales”, pero eso no es (P.Q. 30/05/2014).

Asimismo, y relacionado con lo anterior, tanto los rectores como los docentes de todas las escuelas del modelo comunitario critican la distancia existente entre el trabajo que desarrollan los políticos y funcionarios en sus oficinas y la realidad que se vive en las unidades educativas.

Yo digo “sí, ustedes son nuestros aliados, pero realmente ustedes no están también impulsando a que nosotros digamos lo que realmente nosotros sentimos, porque es teoría, teoría, falta vivenciar”. Entonces ahí estamos tratando de que ellos también sean coherentes con lo que dicen (A.B. 03/07/2013).

Es que de ley deben venir a ver porque claro, detrás de un escritorio... ¿qué va a saber? Ellos no saben lo que vivimos aquí todos los días, lo que viven nuestros niños, los problemas que tenemos (G.H. 17/03/2014).

Aquí usted ya sabe todos los problemas que tenemos, que esto es... lo peor que he visto. Entonces, en parte creo que las autoridades son las que no salen a constatar la realidad de las escuelas, eso es el problema (Ñ.O. 09/05/2014).

Como puede imaginarse, las Unidades del Milenio no tienen este tipo de problemas. Ambas instituciones están en permanente comunicación con la DINEIB y con el Ministerio de Educación. Estos establecimientos reciben frecuentemente la visita de las autoridades educativas para hacer seguimiento de las actividades que en ellos se desarrollan y para atender sus necesidades. A diferencia de las anteriores, es notable la importancia que el Gobierno otorga a estas instituciones, pues la Unidad del Milenio Cacique Tumbalá fue inaugurada en 2008 por el propio presidente Correa, mientras que la Sumak Yachana Wasi lo fue en 2012 por la ministra de Educación en funciones en aquel momento, Gloria Vidal.

Nosotros sí tenemos, tenemos la comunicación con ellos... ellos están al tanto de lo que hacemos, les informamos de lo que necesitamos y más bien es que también las autoridades vienen a visitarnos... y ¡esta escuela fue inaugurada por el presidente, pues! (V.C. 17/03/2014).

Sí, sí, acá tenemos relación con el Ministerio, con la DINEIB y todo eso... ellos saben lo que hacemos, nos visitan, saben todo... el ministro vino a visitarnos y me preguntó, porque nuestras instalaciones están muy bien, usted ve... todo limpiecito, todo lindo, y me preguntó “¿pero esto se va a inaugurar?”; “no, ministro, ¡esto está OK!” le dije [ríe], y de ahí también le dije que teníamos el problema del espacio y nos dieron mandando las aulas móviles para los estudiantes (W.S. 10/02/2015).

Las autoridades educativas también están muy presentes en la agenda de estos establecimientos cuando se trata de celebrar actos de promoción de sus estudiantes: asisten a la celebración del Abanderado y Escoltas, del Juramento a la Bandera, de la graduación de los bachilleres y, particularmente en la unidad Cacique Tumbalá, de la graduación de las primeras generaciones de estudiantes que finalizan el Bachillerato Internacional, algo que aún estaba en proceso en la Sumak Yachana Wasi cuando hicimos trabajo de campo en dicha institución (en el año 2015). Además, las autoridades acuden a la presentación de programas educativos relacionados con los clubes y con las actividades extraescolares, así como a las celebraciones relacionadas con las cosmovisiones indígenas, por ejemplo, el Inti Raymi y también en la unidad Sumak Yachana Wasi, La Toma del Parque.

La mayoría de estos acontecimientos son publicados en la web del Ministerio de Educación y en algunos periódicos nacionales, ya que suponen la promoción del proyecto educativo propio del Gobierno, en contraposición al modelo educativo defendido por la CONAIE.

Capítulo nueve

La articulación entre las Unidades del Milenio y las universidades de excelencia

Aunque los planes nacionales para el Buen Vivir 2009-2013 y 2013-2017 no expliciten esta cuestión, se ha establecido una conexión directa entre las Unidades del Milenio y las Universidades de Excelencia, instituciones que el Estado viene promoviendo desde el año 2013. Este es el caso de la Unidad del Milenio Sumak Yachana Wasi, donde se ha creado un convenio con la universidad Yachay para que los estudiantes accedan a esta institución una vez que hayan concluido el bachillerato.

Recordemos que Yachay es la primera “ciudad del conocimiento” de América Latina. Está ubicada en la provincia de Imbabura, en el cantón Urcuquí, junto al cantón Cotacachi, en el que se encuentra la Unidad del Milenio. Esta universidad, que arrancó en el año 2014, tiene por objetivo la promoción de los encadenamientos productivos de los sectores económicos y la diversificación de la oferta exportable. Es la universidad más importante para el Estado, según el ex presidente de la república, Rafael Correa, bajo cuyo mandato se creó la institución junto con otras tres: IKIAM (“selva” en shuar) o Universidad Regional Amazónica, UNIARTE y UNAE (Ministerio de Educación, s/n). Todas ellas se han denominado “Universidades de Excelencia”.

Para acceder a Yachay, la misma universidad ofrece a los estudiantes de último curso de bachillerato una capacitación específica durante cinco meses con el objetivo de que puedan superar el ENES e ingresen

a la institución. La capacitación empieza en los meses de noviembre y mayo, y en abril de 2015 concluyó el primer programa para los bachilleres de la Sumak Yachana Wasi (Yachay Tech, 2015, s/n).

Ahorita está el Bachillerato en Ciencias y vamos a trabajar por el Bachillerato Internacional y ahorita tenemos nuestra primera promoción de bachilleres, estamos capacitándoles para que vayan a Yachay, o sea es romper completamente con todo lo tradicional que había acá. De aquí se irían a Yachay los mejores y los otros, pues... se le abre la opción en otras universidades del país (W.S. 10/02/2015).

Ahora es la primera promoción de bachilleres que va a salir de la institución y hay un convenio con Yachay, que están formándoles para que puedan acceder a la universidad. Hay unos docentes que vienen de allá y están capacitando a los que van a ingresar de aquí de la institución, para que puedan acceder sin dificultades (J.G. 11/02/2015).

De todos los casos estudiados solo en esta unidad educativa se ha registrado la existencia de convenios con Universidades de Excelencia, así como de programas de capacitación ofrecidos por la propia universidad para que los estudiantes del último curso de bachillerato superen la prueba de acceso a la educación superior. El acceso a Yachay es especialmente complicado, puesto que al ser considerada la universidad más importante para el Estado, el puntaje de ingreso es muy elevado (oscila entre los 900 y los 940 puntos sobre los 1 000). Estas facilidades de ingreso a Yachay para los estudiantes de la Sumak Yachana Wasi los privilegia sobre aquellos que no pertenecen a esta Unidad del Milenio y que, por tanto, no tienen las mismas oportunidades. Particularmente, esto coloca en situación de desventaja y desigualdad a los estudiantes de las unidades educativas rurales del modelo comunitario, que reciben una formación escandalosamente deficiente a través de la que no podrían ingresar a esta universidad, mientras que otros ni si quiera tienen acceso al SNE, ya sea en la modalidad intercultural o intercultural bilingüe, desde sus niveles iniciales.

Asimismo, este es un claro ejemplo de cómo el Gobierno cierra el circuito educativo (Unidades del Milenio-Universidades de Excelen-

cia) y lo orienta hacia su objetivo económico principal: la explotación de la matriz productiva. Si en las Unidades del Milenio el tratamiento que recibe la EIB está lleno de contradicciones, en las Universidades de Excelencia como Yachay —e IKIAM— directamente no tienen cabida la interculturalidad, las lenguas indígenas y los derechos reconocidos a la naturaleza en la Constitución, sino el inglés y la preparación de profesionales para la explotación de los recursos naturales (petróleo, corcho, agua y minas). Al igual que ocurre con la EIB, la interculturalidad y la plurinacionalidad, esto vuelve a implicar un vaciamiento de conceptos, en este caso el del Sumak Kawsay, la máxima indígena y en teoría el principio rector de todas las políticas estatales. Como bien declaró acerca de Yachay el economista y anterior subsecretario de EIB durante una entrevista: su único objetivo es beneficiar a la industria nacional mediante la explotación de la matriz productiva (es decir, de los recursos naturales), dentro de un modelo neoclásico de desarrollo económico.

El Yachay está pensada en ciencias exactas, en ciencias duras. Entonces, ahí no estamos trabajando la interculturalidad, las lenguas ancestrales... todo eso. Yachay va a ser una plataforma para sacarnos al Ecuador en este tiempo de una economía agroexportadora, de una economía primaria, hacia unos niveles llamados de “desarrollo”, pensados en una teoría neoclásica. El papel de Yachay es el cambio de la matriz productiva del Ecuador, ese es el papel, es para la industria (L.M.2. 19/09/2013).

Como se explicó, el Sumak Kawsay, entendido correctamente busca el establecimiento de relaciones de respeto y armonía entre los seres humanos y la naturaleza, entre el individuo y la comunidad y entre comunidades distintas (Moreno, 2014). Como tal, representa la alternativa al modelo de desarrollo capitalista característico de las sociedades occidentales. La propia Constitución ecuatoriana incorpora el Sumak Kawsay y lo define como objetivo de la nación en contraposición al objetivo de desarrollo y crecimiento económico (art. 275). De la misma manera, reconoce a la Naturaleza como sujeto de derechos, quien, como tal, tiene derecho “al respeto integral de su existencia, al mantenimiento y la regeneración de sus ciclos” (art. 72). Junto a la boliviana (2009), esto convierte a la Constitución ecuatoriana en una de las más modernas y

revolucionarias del mundo. Sin embargo, la actividad extractiva (petrolera, minera, etc.) que el Estado lleva adelante, apoyada por el sistema educativo, convierte todo el discurso recogido en la Constitución en un simple discurso retórico lleno de significantes flotantes vaciados de contenido, entre los que se encuentran el Sumak Kawsay, la interculturalidad, la plurinacionalidad y todo lo relativo a la diversidad cultural. Por lo tanto, si el modelo de desarrollo al que se aspira descansa sobre una concepción de “buen vivir” relacionada con principios de corte aristotélico, como se pregunta Bretón: “¿por qué aludir a vocablos quichuas como *sumak kawsay*?, ¿qué tienen que ver los pueblos indígenas de la región andina con esta forma de conceptualizar la buena vida?” (2013, p. 80).

La orientación del sistema educativo hacia el proyecto económico del Estado también puede observarse a través del Plan de Reordenamiento de la Oferta Educativa y de la estandarización educativa nacional que se está llevando a cabo mediante las Unidades del Milenio, conectadas con las Universidades de Excelencia. En este sentido, es claro el fuerte gasto público en Unidades del Milenio frente al abandono y cierre de las escuelas rurales del modelo comunitario.

A través de lo aquí expuesto, puede verse la importancia que el Gobierno otorga a la unidad Sumak Yachana Wasi, catalogada como la mejor del país. En este sentido, debe subrayarse que el acceso de la investigadora a esta unidad tuvo que hacerse de manera distinta al resto, pues fue necesario (por obligatorio) solicitar una autorización al Distrito de Educación de Cotacachi, al cual pertenece. No fueron suficientes las dos cartas presentadas al rector, donde constan las instituciones de adscripción de la misma: Universidad de Sevilla y FLACSO-Ecuador, sino que fue necesaria tal autorización, algo que en ninguna otra unidad educativa se le solicitó. Según las autoridades distritales y el propio rector, este es un requisito indispensable para acceder a las Unidades del Milenio porque son del Estado (¿el resto no lo son?), quien está realizando una fuerte inversión en ellas (a diferencia de lo que ocurre con las unidades del modelo comunitario).

No se me enfade [ríe]... nosotros ofrecemos una educación de calidad y calidez y esto es obligado. Esta institución es del Estado y el Estado está invirtiendo mucha plata en las Unidades del Milenio y peor en esta que es la niña de los ojos del compañero presidente. Si en otras escuelitas no lo hacen... sus razones tendrán, pero nosotros acá hacemos así porque así dice el Gobierno y nosotros estamos muy comprometidos con él. Es obvio tener que solicitar autorización al tratarse de una institución como esta. Ahora puede iniciar la investigación (W.S. 10/02/2015).

Conclusiones

La interculturalidad, la plurinacionalidad y la diversidad cultural han sido insertadas en las políticas públicas de EIB y en sus normativas, aunque desde una concepción simplista que no profundiza ni contempla la complejidad de la realidad étnica, lingüística, social y cultural de Ecuador. Tanto la Constitución como la LOEI incorporan las categorías referidas y definen el Sumak Kawsay —o “Buen Vivir”— como base de las políticas públicas. Sin embargo, la realidad observada nos ha llevado a constatar que el proyecto educativo, concretado en Unidades del Milenio y en Universidades de Excelencia, está directamente articulado con el proyecto económico, concretado en el desarrollo de políticas extractivistas. Ello anula el reconocimiento de la naturaleza como sujeto de derechos (art. 72, Constitución, 2008) y el reconocimiento del Sumak Kawsay como una alternativa al desarrollo (art. 275, Constitución, 2008). Ejemplo de ello es el convenio establecido entre la Unidad del Milenio Sumak Yachana Wasi y la universidad Yachay, donde se materializa la articulación entre enseñanzas medias y superiores, y la oferta formativa de dicha universidad en carreras relacionadas con la explotación de los recursos naturales.

La orientación del sistema educativo hacia el proyecto económico ha llevado a la creación de Universidades de Excelencia, a la estandarización educativa nacional a nivel de enseñanzas básicas y medias y a su modernización mediante la inversión en las TIC y el impulso al inglés, como puede verse en las Unidades del Milenio. Ahora bien, a nivel de praxis, el apoyo económico de la Revolución Ciudadana a su proyecto educativo (las escuelas del Milenio) va acompañado de un abandono sistemático de las escuelas del modelo comunitario, que tratan de res-

ponder al tipo de EIB propuesto por la CONAIE. Si bien el objetivo de las políticas gubernamentales es, obviamente, impulsar su propio proyecto, en la actualidad las escuelas del modelo comunitario y las del Milenio coexisten y son gestionadas, ambas, por el Estado. Sin embargo, las escuelas del modelo comunitario no son atendidas como las Unidades del Milenio en términos de materiales, infraestructuras, suministros y alimentación escolar, siendo esta última una de las cuestiones más importantes, dado que los alumnos de las escuelas del modelo comunitario (rurales y urbanas) también registran elevados índices de desnutrición y pertenecen a familias extremadamente pobres. La dotación alimentaria, particularmente la dotación alimentaria completa, permite suavizar e incluso eliminar la situación de desnutrición de los alumnos en las Unidades del Milenio. Por ejemplo, el rector de la Sumak Yachana Wasi afirmaba que sus alumnos no sufrían desnutrición gracias a ésta.

La cuestión de la alimentación es la que precisamente está llevando a muchos progenitores a trasladar a sus hijos desde las escuelas del modelo comunitario a las Unidades del Milenio, ya que a las primeras solo se les suministra el desayuno escolar (y a algunas no llega ni eso) y existen alumnos que solo comen una vez al día cuando van a la escuela, como ha podido constatarse en distintas unidades rurales de dicho modelo. Por ello, estas escuelas no solo se cierran como consecuencia de los criterios formales del Plan de Reordenamiento de la Oferta Educativa, sino también porque se quedan sin alumnos. Además del desprestigio al que son sometidas las escuelas del modelo comunitario, la inversión desigual en unas escuelas y en otras también es estratégicamente eficaz en términos de dotación alimentaria para el impulso del proyecto educativo de la Revolución Ciudadana.

Junto a lo anterior, el análisis de otros elementos, como el derecho de acceso a la educación, la atención social, psicológica y de salud a los alumnos en general, y a los alumnos con necesidades educativas especiales en particular, la formación y capacitación docente, sus procesos de promoción profesional, su retribución salarial y el desarrollo de los procesos de aula conforme a la modalidad educativa intercultural

bilingüe, nos permite afirmar que el avance jurídico en materia de EIB no ha supuesto un avance correlativo en la práctica, ámbito en el que las normativas son sistemáticamente incumplidas, especialmente en las escuelas del modelo comunitario.

De nuestra experiencia de trabajo desarrollado en las unidades educativas, uno de los principales resultados obtenidos es que la falta de formación de los docentes y el tratamiento que reciben la interculturalidad, la diversidad cultural y las lenguas indígenas en los materiales escolares representan los principales obstáculos para desarrollar la EIB y para promover las relaciones interculturales igualitarias desde el ámbito educativo. Especial mención merecen las lenguas indígenas, anuladas en los procesos de enseñanza-aprendizaje, donde la lengua exclusiva de instrucción es el castellano en la práctica totalidad de los casos estudiados. Como consecuencia, los estudiantes son sometidos a un constante proceso de castellanización, mestización y occidentalización, que deviene en un grave deterioro de sus lenguas y culturas y en la asimilación de la lengua y la cultura hegemónicas. Las prácticas educativas, tanto en las escuelas del modelo comunitario como en las Unidades del Milenio, no responden a la definición del Estado como intercultural y plurinacional. Para ello sería fundamental formar a los docentes y elaborar adecuadamente los contenidos de los materiales, si realmente se quiere poner en marcha un verdadero sistema de educación intercultural bilingüe.

Otro aspecto sobre el que queremos llamar la atención es la necesidad de elaborar un modelo de enseñanza que esté pensado para otros sistemas culturales en los que la infancia y la adolescencia supongan roles diferentes que implican el aprendizaje y la participación en las actividades económico-productivas desde edades tempranas. Debe tenerse en cuenta que en las cosmovisiones indígenas la educación no se circunscribe exclusivamente a una institución física llamada escuela, sino que los espacios de aprendizaje van más allá de ella, extendiéndose a todos los ámbitos, escenarios y contextos, dentro de una visión holística de la vida en la que todo habla y enseña. Por ello, la escuela debería estar orientada hacia el desarrollo de la comunidad para satisfacer sus

necesidades socioculturales, económicas y productivas, no ser un lugar aislado de la vida comunitaria, sino formar parte de ella y permitirle reproducirse, de la misma manera que el espacio comunitario debería prolongarse hasta la institución escolar.

Aunque la incorporación de los estudiantes a las actividades económico-productivas tendría que llevarse a cabo como parte de sus cosmovisiones indígenas, en la actualidad, y pese a que la ley ecuatoriana prohíbe el trabajo infantil, para la gran mayoría de los alumnos trabajar es una necesidad imperiosa por su situación de pobreza. Dicha situación hace que tengan que compatibilizar el trabajo con la escuela y que sus posibilidades de promoción escolar sean muy reducidas, debido al bajo rendimiento académico por una elevada actividad diaria y en la mayoría de los casos también por una deficiente alimentación. Esto da lugar a altos niveles de absentismo escolar y anula el derecho a la educación. Por ejemplo, en la Unidad del Milenio Sumak Yachana Wasi y en otras del modelo comunitario como la Tránsito Amaguaña, Amauta Ñampi y Pacha Quilotoa, se registraron casos de alumnos que abandonaron la escuela por estos motivos. Esta situación podría evitarse si, por un lado, se erradicara la situación de pobreza a través de políticas económicas y sociales que reduzcan la desigualdad y, por otro, se diseñaran modelos de enseñanza que contemplaran esta dimensión de las culturas indígenas. No por casualidad las zonas que registran mayores niveles de absentismo escolar son las que también registran mayores índices de pobreza. Si bien en las Unidades del Milenio se ofrecen dos turnos de enseñanza, el modelo educativo sigue estando pensado desde una mirada occidental que no permite una gestión adecuada de los tiempos y espacios, generándose situaciones similares a las registradas en escuelas en las que los alumnos disponen de un solo turno.

También merecen ser referidas las consecuencias que la situación del agro tiene sobre la educación. Las políticas de redistribución de la tierra no han logrado detener el proceso de empobrecimiento de la población indígena en las comunidades: las tierras más improductivas siguen siendo asignadas a los indígenas y esta asignación no va

acompañada de programas que permitan mejorar las condiciones de producción, a través de sistemas de riego, planes de mejora de la calidad del suelo, protección a las semillas originarias y otros que faciliten el acceso y la tenencia de la tierra, lo cual limita las posibilidades de trabajar y vivir en el campo y de mantener la soberanía alimentaria. Esto explica el incremento en los índices migratorios y, como consecuencia, la falta de participación de los progenitores en la educación formal de los hijos que se quedan en las comunidades, así como las fisuras en los procesos de transmisión intergeneracional de la lengua y de las prácticas culturales. Incluso cuando los progenitores permanecen en las comunidades, la transmisión de dichos elementos no está garantizada, como tampoco lo está en caso de que los hijos emigren con ellos. Si bien entre los motivos que explican esta falta de transmisión están el miedo al racismo y a la marginación y el relajamiento directo por parte de los progenitores, el motivo principal es que la situación de pobreza ocupa el centro de sus preocupaciones. Cuando las necesidades básicas no están cubiertas, cuestiones como la transmisión lingüística y cultural quedan relegadas a un segundo plano, en el mejor de los casos.

Relacionado con lo anterior, el currículo escolar está basado en modelos de vida occidentales y urbanos que, por su propia naturaleza, no pueden responder, no sólo a las necesidades socio-culturales y lingüísticas de las comunidades sino también a las económicas y productivas. El currículo también debería incorporar los saberes y conocimientos indígenas relacionados con las actividades económico-productivas y, a partir de ellos, promover la creación de programas y estrategias económicas endógenas. Esto redundaría en una mejora de la situación de pobreza y, por consiguiente, en una disminución de los procesos migratorios que conllevan al abandono del campo.

En lo relativo a los discursos de los docentes sobre la gestión del SEIB y la construcción del Estado intercultural y plurinacional desde la EIB, se ha registrado una doble segmentación. La primera tiene que ver con una posición favorable o contraria al régimen de la Revolución Ciudadana, mientras que la segunda se relaciona con el hecho de trabajar

en escuelas del modelo comunitario o en Unidades del Milenio. Los docentes de escuelas del modelo comunitario muestran un discurso más crítico con el Gobierno. A diferencia de estos, los docentes de Unidades del Milenio, si bien critican los aspectos formales de lo que debería ser el modelo educativo intercultural bilingüe y demandan su formación en competencias interculturales y lingüísticas, están de acuerdo con la actual gestión del SEIB. Algo que no es de extrañar, dada las condiciones de trabajo de los docentes de escuelas del modelo comunitario frente a los privilegios que reciben de parte del Gobierno tanto los maestros como los alumnos de Unidades del Milenio (infraestructuras, tecnología, capacitación, posibilidades de promoción profesional, dotación alimentaria, etc.).

Por su parte, los padres y madres de familia demandan, por un lado, un enfoque de la escuela hacia las necesidades particulares de las comunidades (sociales, económicas y productivas), que promueva su desarrollo y permita suavizar la situación de pobreza y migración; y, por otro, la enseñanza del inglés para que sus hijos puedan trabajar en los distintos contextos nacionales e internacionales globales. Como puede verse, todas sus demandas educativas se dirigen hacia la solución urgente de su situación de pobreza, lo que vuelve a demostrar el vaciamiento de la EIB y de las categorías de interculturalidad y plurinacionalidad.

La demanda por una EIB que reproduzca su identidad idiomática y cultural no ha sido directamente registrada como demanda principal entre la mayoría de los padres y madres de familia. Al contrario, la demanda principal ha sido la anteriormente descrita. En un contexto de globalización mundial, el inglés es entendido como una herramienta necesaria para el desarrollo de su actividad económica, para acceder al mercado laboral y para poder defenderse en las situaciones cotidianas. Por ello, ante la influencia de la ideología dominante y la promoción de las mismas políticas estatales de integración de épocas anteriores, ahora dirigidas, no a la sociedad nacional sino a una “sociedad global” en la que el inglés adquiere especial relevancia, los pueblos indígenas demandan dicha lengua desde la misma perspectiva instrumental. Su situación de pobreza se

coloca en el centro de sus preocupaciones y transmitir la lengua indígena es menos importante que aprender inglés, herramienta que piensan puede procurar a sus hijos una mejor situación socioeconómica.

Las políticas públicas de EIB no responden a la definición del Estado como intercultural y plurinacional ni a las demandas sobre interculturalidad, plurinacionalidad, EIB y Sumak Kawsay de la CONAIE. El vaciamiento al que la Revolución Ciudadana somete estos términos le permite mantener el orden vigente y generar un proceso de neocolonialidad, claro que redefinido bajo un lenguaje que se muestra más amable con la realidad al describir la diversidad social, cultural y étnica que contiene. De aquí, su eficiencia.

Todo lo dicho nos lleva a afirmar que la consideración teórica de la diferencia y de la diversidad cultural en el proceso educativo no se corresponde con las prácticas reales de EIB. Asimismo, se constata la existencia de dos paradigmas contrapuestos: el del Sumak Kawsay y el de la Revolución Ciudadana (“Buen Vivir”), que generan planteamientos y realidades distintas e incompatibles. Respecto al paradigma del “Buen Vivir”, cabe preguntarse qué futuro seguirá el proyecto educativo de Unidades del Milenio y Universidades de Excelencia, dado el gasto público que requieren y la crisis económica que atraviesa Ecuador desde 2013 a consecuencia de la caída en los precios del petróleo.

En cuanto al paradigma del Sumak Kawsay, este no es posible en un Estado que promueve políticas extractivistas como motor de desarrollo económico y que hace usos contrarios de la interculturalidad, la plurinacionalidad y la EIB a los que correspondería según los verdaderos conceptos sobre los que descansa esta terminología. La interculturalidad y la plurinacionalidad no son posibles en sociedades desiguales, para que realmente existan, deben ir acompañadas de políticas de igualdad social, cultural, de género, económica y política, por lo que unas políticas públicas educativas que no fomentan la construcción de la igualdad, sino que reproducen y amplían la desigualdad, no responden al mandato constitucional.

Bibliografía

- Acosta, A. (2013). *El Buen Vivir: Sumak Kawsay, una oportunidad para imaginar otros mundos*. Barcelona: Icaria.
- Acosta, A. y Martínez, E. (2009). *El Buen Vivir: una vía para el desarrollo*. Quito: Abya-Yala.
- Aguirre, G. (1992). *Teoría y práctica de la educación indígena*. México: FCE.
- Aikman, S. (1997). Intercultural Education in Latin America. En D. Coulby, J. Gundara y C. Jones (eds.), *World Yearbook of Education* (pp. 79-89). Londres: Kogan.
- Asamblea Nacional. (14 de marzo de 2016). *Ley Orgánica de Tierras Rurales y Territorio Ancestrales*. Registro Oficial n° 711. Recuperado de <http://www.eltelegrafo.com.ec/images/cms/EdicionImpresa/2016/Marzo/14-03-16/14-03-16-pol-Ley-de-Tierras.pdf>
- Bretón, V. (2005). Glocalidad y reforma agraria: ¿de nuevo el problema irresuelto de la tierra? *Íconos: Revista de Ciencias Sociales*, 24, 59-69. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.17141/iconos.24.2006.147>
- Bretón, V. (2007). Releer la Reforma Agraria en América Latina: ¿de nuevo el problema irresuelto de la tierra? En R. Robledo y S. López (eds.), *¿Intérés particular, bienestar público?: grandes patrimonios y reformas agrarias* (pp. 485-502). Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Bretón, V. (2013). Etnicidad, desarrollo y “buen vivir”: reflexiones críticas en perspectiva histórica. *Revista Europea de Estudios Latinoamericanos y del Caribe*, 95, 71-95.
- Bretón, V. y García, F. (2003). *Estado, etnicidad y movimientos sociales en América Latina. Ecuador en crisis*. Barcelona: Icaria.
- Chiodi, F. (comp.). (1990). *La educación indígena en América Latina. México, Guatemala, Ecuador, Perú y Bolivia*. Tomo I. Quito: PEBI(MEC-GTZ)/Abya-Yala/UNESCO/OREAL Chile.
- Choque, C. (2005). *La EIB entre los quechuas. Testimonio de parte (1990-1994)*. La Paz: PINSEIB/PROEIB Andes/Plural.

- Cisterna, F. (2007). *Manual de metodología de la investigación cualitativa para educación y ciencias sociales*. Chillán: Universidad del Biobío.
- CODESO (s/f). *Mapa geopolítico de Ecuador*. Recuperado de www.codeso.com
- Constitución. (2008). *Constitución Política del Ecuador*. Recuperado de http://www.inocar.mil.ec/web/images/lotaip/2015/literal_a/base_legal/A._Constitucion_republica_ecuador_2008constitucion.pdf
- Cortez, D. (2011). La construcción social del Buen Vivir (Sumak Kawsay) en Ecuador: genealogía del diseño y gestión política de la vida. *Aportes Andinos*, 28. Quito: UASB/Programa Andino de Derechos Humanos.
- Costilla, K. (2006). Consideraciones sobre el tiempo desde el sistema educativo. En Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas (ed.), *Calendario agro-festivo en comunidades y escuela* (pp. 50-54). Lima: PRATEC.
- Dávalos, P. (2001). Movimiento indígena ecuatoriano: la construcción de un actor político. *Revista Ciencias Sociales*, 20, 111-137. Quito: Universidad Central del Ecuador.
- Fernández, F. (2005). El currículum en la educación intercultural bilingüe: algunas reflexiones acerca de la diversidad cultural en la educación. *Cuadernos Interculturales*, 3(4), 7-25. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55200402>
- GAD Parroquial de Guangaje. (2015). *Plan de Desarrollo y Ordenamiento Territorial de Guangaje 2015-2019*. Recuperado de http://app.sni.gob.ec/sni-link/sni/PORTAL_SNI/data_sigad_plus/sigadplusdocumentofinal/0560016540001_PDOT%20FINAL%20GUANGAJE_30-10-2015_18-36-03.pdf
- GAD Parroquial de Imantag. (2015). *Plan de Desarrollo y Ordenamiento Territorial Parroquia de Imantag 2015-2019*. Recuperado de http://app.sni.gob.ec/sni-link/sni/PORTAL_SNI/data_sigad_plus/sigadplusdiagnostico/1060020370001_DIAGN%20C3%93STICO%20IMANTAG_31-10-2015_00-23-46.pdf
- GAD parroquial de Miguel Egas Cabezas. (2015). *Actualización del Plan de Desarrollo y Ordenamiento Territorial de la parroquia Doctor Miguel Egas Cabezas*. Recuperado de http://app.sni.gob.ec/sni-link/sni/PORTAL_SNI/data_sigad_plus/sigadplusdocumentofinal/1060018630001_PDOT%20DR_27-10-2015_22-50-06.pdf
- GAD Parroquial de Zumbahua. (2015). *Actualización del Plan de Desarrollo y Ordenamiento Territorial de Zumbahua 2015-2019*. Recuperado de http://app.sni.gob.ec/sni-link/sni/PORTAL_SNI/data_sigad_plus/sigadplusdocumentofinal/0560018240001_Zumbahua%20Final_30-10-2015_12-01-52.pdf

- GAD Parroquial Rural de Canelos. (2015). *Plan de Desarrollo y Ordenamiento Territorial de la Parroquia de Canelos 2014-2019*. Recuperado de http://app.sni.gob.ec/visorseguimiento/DescargaGAD/data/sigadplusdiagnostico/1660011610001_FASE_1_28-08-2015_11-54-30.pdf
- GAD Parroquial Shell. (2015). *Actualización del Plan de Desarrollo y Ordenamiento Territorial de Shell 2015-2019*. Recuperado de http://app.sni.gob.ec/sni-link/sni/PORTAL_SNI/data_sigad_plus/sigadplusdiagnostico/1660012930001_DIAGNOSTICO%20PD%20yOT%20SHELL%202015_15-05-2015_15-07-49.pdf
- Godenzzi, J. (1997). Equidad en la diversidad. Reflexiones sobre educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonía. En J. C. Godenzzi y J. Calvo (eds.), *Multilingüismo y educación bilingüe en América y España* (pp. 19-30). Cusco: CBC.
- Gómez, I. y Agualongo, J. (2006). La oralidad en la Unidad Educativa Intercultural Bilingüe Tránsito Amaguaña. En C. P. Álvarez (coord.), *Historias desde el aula: educación intercultural bilingüe y etnoeducación* (pp. 37-50). Quito: Abya-Yala.
- Guilcamaigua, D. y Chancusig, E. (2008). *El calendario agro-festivo: una propuesta metodológica para el diálogo de saberes*. Quito: HEIFER-Ecuador.
- Heise, M., Tubino, F. y Ardito, W. (1994). *Interculturalidad, un desafío*. Lima: CAAP.
- Houtart, F. (1 de febrero de 2012). El concepto de Sumak Kawsay (buen vivir) y su correspondencia con el bien común de la humanidad. *Diario La Hora*. Recuperado de <http://lahora.com.ec/index.php/noticias/show/1101280766#.VztCDLu5bEU>
- Houtart, F. (18 de enero de 2013). Las fuerzas sociales y políticas en la víspera de las elecciones de 2013. *Alterinfos*. Recuperado de <http://www.alterinfos.org/spip.php?article5859>
- IECE. (s/f). *Becas Go Teacher*. Boletín n° 13. Recuperado de http://www.fomentoacademico.gob.ec/wp-%20content/uploads/downloads/2015/02/boletin_mensual_enero_2015.pdf
- Lamberti, M. J. (8 de febrero de 2011). Neodesarrollismo, extractivismo, pachamamismo y Buen Vivir. *Distintas Latitudes*. Recuperado de <http://distintaslattitudes.net/neodesarrollismo-extractivismo-pachamamismo-y-buen-vivir>
- Larrea, A. M. (2004). El movimiento indígena ecuatoriano: participación y resistencia. *Observatorio Social de América Latina*, 5(13), 67-76. Buenos Aires: CLACSO.

- Larrea, C., Fernando M., Natalia, G. y Cevallos, M. B. (2007). *Pueblos indígenas, desarrollo humano y discriminación en el Ecuador*. Quito: Abya-Yala/UASB.
- LOEI. (2011). *Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Registro Oficial n° 417. Recuperado de <http://www.evaluacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2015/06/Anexo-b.-LOEI.pdf>
- López, L. E. (2007). Trece claves para entender la Interculturalidad en la Educación Latinoamericana. En E. Prats (ed.), *Multiculturalismo y educación para la equidad* (pp. 13-44). Barcelona: Octaedro/OEI.
- López, L. E. (marzo, 1999). Identidad e interculturalidad en los procesos de reforma curricular. *Seminario Internacional Educación Primaria al Final de la Década: Políticas Curriculares en el Perú y los Países Andinos del Área de Educación Primaria de TAREA*. Asociación de Publicaciones Educativas, Lima, Perú. Recuperado de <http://biblioteca.uahurtado.cl/ujah/reduc/pdf/pdf/8998.pdf>
- Martín, E. (1998). Multiculturalismo, nuevos sujetos históricos y ciudadanía cultural. En E. Martín y S. De la Obra (eds.), *Repensando la ciudadanía* (pp. 109-138). Sevilla: Fundación el Monte.
- Martín, E. y Rodríguez, M. (2014). La EIB y el tratamiento de la interculturalidad desde las políticas educativas del Ecuador: discursos y prácticas. *Periferias, fronteras y diálogos*. Actas del XIII Congreso de Antropología de la FAAEE (pp. 515-552). Tarragona: Universitat Rovira i Virgili.
- Martínez, C. (2009). La crisis del proyecto cultural del movimiento indígena. En C. Martínez (ed.), *Repensando los movimientos indígenas* (pp. 173-196). Quito: FLACSO/Ministerio de Cultura.
- Martínez, M. (1994). *La investigación cualitativa etnográfica en educación: manual teórico práctico*. México: Trillas.
- Mignolo, W. (2006). The de-colonial option and the meaning of identity in politics. En H. Magalhães (ed.), *Desarrollo e interculturalidad, imaginario y diferencia: la nación en el mundo andino* (pp. 119-156). Río de Janeiro: Academia de la Latinidad.
- Ministerio Coordinador de Desarrollo Social de Ecuador. (s/f). *Programa Acción Nutrición*. Recuperado de <http://www.desarrollosocial.gob.ec/programa-accion-nutricion>
- Ministerio de Educación (s/f). *Programa Alimentación Escolar*. Recuperado de <http://educacion.gob.ec/programa-de-alimentacion-escolar>
- Ministerio de Educación de Ecuador. (13 de marzo de 2015). *Acuerdo Ministerial 2015-00055-A*. Registro Oficial N° 490. Recuperado de <http://edu->

- cacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2015/06/ACUERDO-Nro.-MINEDUC-ME-2015-00055-A.pdf
- Ministerio de Educación de Ecuador. (s/f). *Textos escolares*. Recuperado de <http://educacion.gob.ec/textos-escolares>
- Ministerio de Educación de Ecuador. (s/f). *Uniformes escolares*. Recuperado de <http://educacion.gob.ec/uniformes-escolares>
- Ministerio de Educación de Ecuador. (s/f). *Yachay*. Recuperado de <http://www.yachay.gob.ec>
- Ministerio de Educación. (11 de marzo de 2014). *Acuerdo Ministerial 0041-14*. Registro Oficial N° 217. Recuperado de <http://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/03/ACUERDO-041-14.pdf>
- Ministerio de Educación. (17 de febrero de 2016). *Acuerdo Ministerial 2016-00020-A*. Registro Oficial N° 725. Recuperado de <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/02/MINEDUC-ME-2016-00020-A.pdf>
- Ministerio de Educación. (17 de octubre de 2014). *Comunidad educativa en línea: un proyecto innovador para transformar la experiencia educativa*. Recuperado de <http://educacion.gob.ec/comunidad-educativa-en-linea-un-proyecto-innovador-para-transformar-la-experiencia-educativa>
- Ministerio de Educación. (2012). *Plan de Reordenamiento de la Oferta Educativa*. Recuperado de http://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/03/Reordenamiento_de_la_oferta_educativa.pdf
- Ministerio de Educación. (2014). *Clubes escolares: instructivo*. Quito: Subsecretaría para la Innovación y el Buen Vivir. Recuperado de <https://drive.google.com/file/d/0B1pw8VI9-o8mQ3c3SFhZY3VhWIE/view>
- Ministerio de Educación. (26 de junio de 2013). *Ministro Espinosa presentó plan de reordenamiento de la oferta educativa y herramienta del Geoportal*. Recuperado de <http://educacion.gob.ec/ministro-espinosa-presento-plan-de-reordenamiento-de-la-oferta-educativa-y-herramienta-del-geoportal>
- Ministerio de Educación. (27 de agosto de 2013). *Acuerdo Ministerial 0311-2013*. Registro Oficial N° 94. Recuperado de <http://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/09/Acuerdo-311-13-Curriculo-SEIB.pdf>
- Ministerio de Educación. (3 de marzo de 2015). *Inician los cursos de actualización docente a través del programa Soy Maestro Nunca Dejo de Aprender*. Recuperado de <http://educacion.gob.ec/inician-los-cursos-de-actualizacion-docente-a-traves-del-programa-soy-maestro-nunca-dejo-de-aprender>

- Ministerio de Educación. (6 de octubre de 2015). *Acuerdo Ministerial 2015-00161-A*. Registro Oficial N° 629. Recuperado de <http://educaciondecualidad.ec/normativa/norm-edu-basica-bachillerato/min-educacion-002.html>
- Ministerio de Educación-DINEIB. (2010). *Matemáticas*. 4to EGB. Libro del alumno. Quito: Edinum.
- Ministerio de Educación-DINEIB. (2011a). *Entorno Natural y Social*. 4to EGB. Libro del alumno. Quito: Don Bosco.
- Ministerio de Educación-DINEIB. (2011b). *Yachaypak Kukayo*. 5to EGB. Libro del alumno. Quito: Don Bosco.
- Ministerio de Educación-DINEIB. (2011c). *Entorno Natural y Social*. 2do EGB. Libro del alumno. Quito: Don Bosco.
- Ministerio de Educación-DINEIB. (2012a). *Lenguaje y Comunicación*. 7mo EGB. Libro del alumno. Quito: Edinum.
- Ministerio de Educación-DINEIB. (2012b). *Kukayo de Historia y Geografía*. 8vo EGB. Libro del Alumno. Quito: Don Bosco.
- Montaluisa, L. (1988). *Comunidad, escuela y currículum*. Santiago de Chile: UNESCO/OREALC.
- Moreno, I. (2001). *Mundialización, globalización y nacionalismos: la quiebra del modelo de Estado-nación: estado constitucional y globalización*. México: UNAM.
- Moreno, I. (2014). Confrontación y fronteras entre lógicas culturales: extractivismo desarrollista versus Sumak Kawsay en Ecuador. *Periferias, fronteras y diálogos*. Actas del XIII Congreso de Antropología de la FAAEE (pp. 1158-1167). Tarragona: Universitat Rovira i Virgili.
- Moreno, I. (marzo, 2015). *Jornadas Internacionales sobre Interculturalidad y Plurinacionalidad. Los casos de Ecuador y el Estado Castellano de GEISA*. Grupo para el Estudio de las Identidades Socioculturales en Andalucía, Sevilla, España. Recuperado de <http://tv.us.es/la-plurinacionalidad-como-respuesta-al-estado-colonial>
- Moreno, S. y Figueroa, J. (1992). *El levantamiento indígena del Inti Raymi de 1990*. Quito: Abya-Yala.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder: cultura y conocimiento en América Latina. En W. Mignolo (comp.), *Capitalismo y geopolítica del conocimiento: el eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo* (pp. 117-131). Buenos Aires: Ediciones del Signo.
- Rodríguez, R. M. (2004). El componente cultural en la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras. *Actas del XX Congreso Internacional de la Asociación de Hispanistas Italianos* (pp. 241-250). Salamanca: Universidad de Salamanca. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/literatura/aispi/pdf/18/18_239.pdf

- Roosens, E. (1989). *Creating ethnicity: the process of ethnogenesis*. Newbury Park, California: Sage Publications.
- SENPLADES. (2009). *Plan Nacional para el Buen Vivir 2009-2013*. Quito: SENPLADES. Recuperado de [http://www.planificacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2012/07/Plan_Nacional_para_el_Buen_Vivir_\(version_resumida_en_espanol\).pdf](http://www.planificacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2012/07/Plan_Nacional_para_el_Buen_Vivir_(version_resumida_en_espanol).pdf)
- SENPLADES. (2014). *Plan Nacional para el Buen Vivir 2013-2017*. Quito: SENPLADES. Recuperado de <http://documentos.senplades.gob.ec/Plan%20Nacional%20Buen%20Vivir%202013-2017.pdf>
- Sepúlveda, G. (enero, 1995). Interculturalidad y construcción del conocimiento. *Primer Seminario Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe*. Universidad Católica de Temuco, Temuco, Chile.
- SGP-DMQ. (2015). *Plan Metropolitano de Desarrollo y Ordenación Territorial de Quito 2015-2025*. Recuperado de <http://gobiernoabierto.quito.gob.ec/wp-content/uploads/documentos/interactivos/PLAN/files/assets/downloads/publication.pdf>
- Stavenhagen, R. (1997). Los derechos indígenas en el sistema internacional: un sujeto en construcción. *Revista IIDH*, 26, 81-103.
- Valiente-Catter, T. (1999). Interculturalidad y desarrollo curricular en el Perú. En R. Moya (ed.), *Interculturalidad y educación: diálogo para la democracia en América Latina* (pp. 51-77). Quito: Abya-Yala/PEBI.
- Viaña, J., Tapia, L. y Walsh, C. (eds.). (2010). *Construyendo la interculturalidad crítica*. La Paz: Convenio Andrés Bello.
- Villanueva, R. (2013). *Hacia una educación intercultural bilingüe de calidad*. Lima: Dirección General de Educación Intercultural Bilingüe Rural del Ministerio de Educación de Perú.
- Villavicencio, M. (2001). El aprendizaje de las matemáticas en el Proyecto Experimental de Educación Bilingüe de Puno y en el Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural del Ecuador: reflexiones sobre la práctica y experiencias relacionadas. En A. Lizarzaburu y G. Zapata (comps.), *Pluriculturalidad y aprendizaje de la matemática en América Latina: experiencias y desafíos* (pp. 167-191). Madrid: Morata/PROEIB-Andes/DSE.
- Walsh, C. (2002). Interculturalidad, reformas constitucionales y pluralismo jurídico. En J. Salgado (comp.), *Justicia indígena: aportes para un debate* (pp. 23-35). Quito: Abya-Yala.
- Walsh, C. (2008). Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. *Tabula Rasa*, 9, 131-152. Recuperado de <http://www.revistatabularasa.org/numero-9/08walsh.pdf>

- Yachay Tech. (1 de abril de 2015). *Capacitación para el ENES*. Recuperado de <http://www.yachaytech.edu.ec/conectate/noticias/detalle/articulo/capacitacion-para-el-enes>
- Yáñez, C. (1991). "MACAC". *Teoría y práctica de la educación indígena. Estudio de caso en el Ecuador. Educación Rural*. Quito: CELATER/MACAC.
- Yáñez, C. (1995). *La educación indígena en el Ecuador: estudio introductorio*. Quito: Instituto de Capacitación Municipal.
- Yucra, M. (2004). Participación y pertinencia en la educación rural en la zona aymara. En J. Aylwin (ed.), *Derechos humanos y pueblos indígenas: tendencias internacionales en el contexto chileno* (pp. 429-432). Chile: Instituto de Estudios Indígenas/Universidad de la Frontera.

Listado de entrevistas, grupos de discusión y conversaciones informales

- A.B. Rectora y docente de la Unidad Educativa Tránsito Amaguaña, indígena, 3 de julio de 2013.
- A.C. Docente y rectora del Centro Educativo Comunitario Río Villano, mestiza, 2 de marzo y 14 de mayo de 2015.
- A.I.N. Alumna de la Unidad Educativa José Ignacio Narváez, indígena, 20 de marzo de 2014.
- A.J. Padre de familia de la Unidad Educativa Cacique Tumbalá, indígena, 17 de marzo de 2014.
- A.R.V. Alumno del Centro Educativo Comunitario Río Villano, indígena, 2 de marzo de 2015.
- A.Y. Miembro de la comunidad Bellavista, indígena, 9 de marzo de 2015.
- C.B. Docente de la Unidad Educativa Pacha Quilotoa, mestizo, 2 de mayo de 2014.
- C.D. Docente de la Unidad Educativa Tránsito Amaguaña, mestiza, 18 y 19 de septiembre de 2013.
- C.M. Director del Distrito de EIB de Salcedo, mestizo, 8 de mayo de 2014.
- E.F. Docente de la Unidad Educativa Tránsito Amaguaña, indígena, 9 de septiembre de 2013.
- E.Q. Docente de la Unidad Educativa Cacique Tumbalá, indígena, 18 y 26 de marzo de 2014.
- G.H. Rectora y docente de la Unidad Educativa José Ignacio Narváez, mestiza, 17 de marzo de 2014.
- J.G. Vicerrector y docente de la Unidad del Milenio Sumak Yachana Wasi, mestizo, 11 de febrero de 2015.

- J.T. Padre de familia de la Unidad Educativa Pacha Quilotoa, indígena, 15 de mayo de 2014.
- L.M.1. Primer director de Educación, Ciencia y Cultura de la CONAIE y primer director de la DINEIB, de la que actualmente es funcionario, indígena, 18 de septiembre de 2013.
- L.M.2. Economista y subsecretario de EIB en el momento de la entrevista, indígena, 19 de septiembre de 2013.
- L.M.3. Madre de familia de la Unidad Educativa Cacique Tumbalá, indígena, 17 de marzo de 2014.
- L.Q. Padre de familia de la Unidad Educativa Sumak Yachana Wasi, indígena, 25 de febrero de 2015.
- M.A.1. Docente de la Unidad Educativa Cacique Tumbalá, indígena, 26 de marzo de 2014.
- M.A.2. Docente del Centro Educativo Comunitario Río Villano, mestiza, 5-6 de marzo y 5 de mayo de 2015.
- M.J.I.N. Madre de familia de la Unidad Educativa José Ignacio Narváez, indígena, 10 de marzo de 2014.
- M.M. Secretario Nacional de Asuntos Indígenas y Minorías Étnicas, actual funcionario y ex director de la DINEIB, indígena, 17 de septiembre de 2013.
- M.N. Rector y docente de la Unidad Educativa Pacha Quilotoa, indígena, 28 de febrero y 28 de abril de 2014.
- M.P.Q. Madre de familia de la Unidad Educativa Pacha Quilotoa, indígena, 12 de mayo de 2014.
- M.Q. Padre de familia de la Unidad Educativa Pacha Quilotoa y presidente de las familias de la comunidad Rumipamba, indígena, 14 de mayo de 2014.
- M.R.V. Madre de familia del Centro Educativo Comunitario Río Villano, indígena, 3 de marzo de 2015.
- N.C. Presidente del Parlamento Amazónico y miembro de la Comisión de Educación de la COICA, indígena, 6 de marzo de 2015.
- Ñ.O. Docente de la Unidad Educativa Pacha Quilotoa, mestizo, 2 y 9 de mayo y 29 de abril de 2014.
- P.A. Madre de familia de la Unidad Educativa Sumak Yachana Wasi, indígena, 25 de febrero de 2015.
- P.B. Directora del Distrito de Educación de Latacunga, mestiza, 8 de mayo de 2014.
- P.J.I.N. Padre de familia de la Unidad Educativa José Ignacio Narváez, indígena, 10 de marzo de 2014.
- P.Q. Rectora y docente de la Unidad Educativa Amauta Ñampi, indígena, 20 y 30 de mayo y 2 de junio de 2014.

- P.R.V. Padre de familia del Centro Educativo Comunitario Río Villano, indígena, 3 de marzo de 2015.
- P.T.A. Padre de familia de la Unidad Educativa Tránsito Amaguaña, indígena, 19 de septiembre de 2013.
- R.P. Presidenta de la UNE, mestiza, 27 de abril de 2015.
- R.S. Docente de la Unidad Educativa Amauta Ñampi, indígena, 3 de junio de 2014.
- S.A. Rectora y docente de la Unidad Educativa Amauta Ñampi, indígena, 2 de junio de 2014.
- S.G. Director de la Carrera de Educación Intercultural Bilingüe de la UPS-Quito, mestizo, 15 de mayo de 2014.
- T.U. Docente en la Unidad del Milenio Sumak Yachana Wasi, mestizo, 11 de febrero de 2015.
- V.C. Rector y docente de la Unidad del Milenio Cacique Tumbalá, indígena, 17 de marzo de 2014.
- V.I. Rector y docente de la Unidad Educativa Pacha Quilotoa, indígena, 28 de abril de 2014.
- V.W. Ex funcionaria de la Dirección Distrital de EIB de Pujilí y ex docente de la Unidad Educativa Leopoldo N. Chávez en la comunidad de Guangaje, indígena, 9 de mayo de 2014.
- W.S. Presidente de la Red de Maestros y Maestras por la Revolución Educativa y rector y docente de la Unidad del Milenio Sumak Yachana Wasi, mestizo, 10 de febrero de 2015.
- X.Y. Docente de la Unidad Educativa Sumak Yachana Wasi, mestizo, 24 de febrero de 2015.