



UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

SECRETARÍA DE POSGRADO

TRAS LAS HUELLAS DE LA IGUALDAD. ESTUDIO DE CASO EN LA EDUCACIÓN
GENERAL BÁSICA, AMBATO- TUNGURAHUA- ECUADOR

JUDITH ELIZABETH PINOS MONTENEGRO

TESIS PARA OPTAR POR EL GRADO DE DOCTORA EN CIENCIAS SOCIALES

DIRECTORA: MARÍA EUGENIA RAUSKY

CO- DIRECTORA: MARÍA ADELAIDA COLÁNGELO

2019

ÍNDICE

Índice de tablas, esquemas e ilustraciones	3
Dedicatoria	4
Agradecimiento.....	5
Resumen.....	7
Abstract.....	8
<i>Uchillayachishka yuyay</i>	9
Introducción.....	10
Capítulo 1. Las decisiones metodológicas	23
1.1. La pregunta de investigación.....	24
1.2. Tipo de investigación	27
1.3. El estudio de casos, como tipo de aproximación metodológica.....	28
1.4. Cortes analíticos.....	39
Capítulo 2. Conceptos e investigaciones sobre igualdad, políticas públicas, escuela e interculturalidad	41
2.1. La igualdad y la igualdad en educación	42
2.2. Las políticas públicas.....	46
2.3. La escuela.....	54
2.4. La interculturalidad.....	56
2.5. Investigaciones sobre igualdad en educación.....	63
A modo de corolario	68
Capítulo 3. Las políticas públicas para la igualdad en la educación general básica.....	71
3.1. El origen de la cuestión	72
3.2. La construcción de la agenda de la igualdad para la educación general básica.	75
3.3. La estructura de la política pública de educación y la estructura del sistema educativo.	83
3.4. Las relaciones sociales Estado - agentes escolares.....	90
3.5. A modo de corolario	98
Capítulo 4. Una escuela intercultural bilingüe. Las huellas de las políticas públicas educativas	101
4.1. El nacimiento de una escuela.	102
4.1.1. El bilingüismo como eje del proyecto pedagógico de la escuela.....	113
4.1.2. La cotidianeidad escolar en los primeros años.....	118
4. 2. El traslado a una zona marginal.....	121

4.3. De escuela a unidad educativa.....	125
4.4. A modo de corolario.....	140
Capítulo 5. Las medidas igualitarias, en las miradas de los agentes	144
5.1. Igualdad de acceso.....	145
5.2. Iguales insumos.....	152
5.3. Igual evaluación.....	161
5.4. A modo de corolario	179
Capítulo 6. Igualdad e interculturalidad en la mirada de los agentes escolares. 182	
6.1. La interculturalidad en Ecuador	183
6.2. Las diferenciaciones étnicas y lingüísticas.....	190
6.3. La porosidad de las fronteras culturales en el contexto escolar.....	202
6.4. La igualdad en las tensiones culturales.....	212
6.5. A modo de corolario	215
Conclusiones.....	217
Bibliografía.....	229
Anexos	243
Anexo 1. Mapa del Ecuador según pobreza por consumo – 2014	244
Anexo 2. Contexto.....	245
Anexo 3. Zonas, Distritos y circuitos	246
Anexo 5. Porcentaje de la población por autoidentificación en Ecuador según Censo (2010).....	247
Anexo 6. Estructura de la evaluación de aprendizajes	248

Índice de tablas, esquemas e ilustraciones

Tabla 1. Documentos gubernamentales analizados.

Tabla 2. Documentos locales analizados.

Tabla 3. Educación, igualdad e interculturalidad en los PND.

Tabla 4. Tipos de unidades educativas.

Tabla 5. Estructura de una unidad educativa.

Tabla 6. Modelo de evaluación docente.

Tabla 7. Autoidentificación de la población ecuatoriana en los censos 2001 y 2010

Tabla 8. Variación del número de población indígena.

Tabla 9. Porcentaje de tiempos pedagógicos para la enseñanza de lenguas en el SEIB.

Esquema 1. Procedimiento de análisis de los documentos.

Ilustración 1. Ubicación original y actual de la unidad educativa.

Ilustración 2. Se ensañan con las escuelas.

Ilustración 3. Ubicación de las unidades educativas en Ambato.

Ilustración 4. Servicios privados para el examen Ser Bachiller.

Ilustración 5. Resultados nacionales de la evaluación de aprendizaje a la-os estudiantes.

Ilustración 6. Rótulos de las aulas.

Dedicatoria

A Patricio y Matilde

Agradecimiento

Muchas sensaciones me desbordan, al decirles gracias por ser parte de esta minga. En *kichwa* la “minga” es una actividad en la que se involucra toda la comunidad. La minga encarna la solidaridad hecha acción. Al terminar la minga, todas las personas que participaron recorren la obra y luego, festejan porque su unión permitió concretar un sueño colectivo.

Esta minga es producto de voluntades institucionales e individuales. Empezó en el año 2015, cuando el Estado ecuatoriano me declaró ganadora del concurso de becas para docentes universitarios, así pude estudiar el Programa de Doctorado en Ciencias Sociales, de la Universidad Nacional de La Plata. Mi agradecimiento a la Secretaría Nacional de Ciencias y Tecnología – SENESCYT y al Instituto de Fomento al Talento Humano, por crear esta oportunidad. Gracias a la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, particularmente al Padre Dr. César González, quien fue su Pro rector hasta el año 2018 y al Dr. Jorge Núñez Grijalva, actual Pro rector de la Sede Ambato, así como al Prof. Diego Jiménez, Director Académico de la Sede Ambato, quienes me concedieron los permisos para cursar este nivel de postgrado.

Desde el año 2015 soy parte de la Universidad Nacional de La Plata, mi agradecimiento, al Dr. Martín Retamozo, quien en su calidad de Coordinador del Doctorado en Ciencias Sociales, estuvo pendiente de mi desarrollo académico. A Catalina Curciarello, Luis Santarsiero y Marina Illanes quienes atendieron rápida y eficientemente mis solicitudes de certificaciones académicas y mostraron su solidaridad. A cada docente del Doctorado en Ciencias Sociales por sus enseñanzas, que me permitieron revisar categorías fundamentales para la estructuración del proyecto y de la tesis en sí, a ellas y ellos gracias.

Yupaychani mashi kuna, expresa en *kichwa* gracias, reconociendo del lugar de honor que ocupan esas personas. *Yupaychani mashi kuna* a quienes forman parte de la institución donde realicé esta investigación. *Yupaychani mashi kuna*, a su director el Dr. Bernardo Chango y a cada docente, estudiante y familia por recibirme con entusiasmo, afecto y creer en mi trabajo (inclusive más que yo). Durante el año de estancia en el campo –de ocho a diez horas diarias- me aceptaron como su sombra, su compañera y su cómplice y me permitieron realizar algunas de sus actividades. Esto conmovió profundamente mi mirada respecto a la cotidianeidad escolar, a las circunstancias sociales que viven cada familia y a las condiciones estructurales en las que se desarrolla el hecho pedagógico. Reí, me sorprendí, lloré y reflexioné, con sus experiencias y la mía; juntas sacudieron mis ideas y las envolvieron en un torbellino de

reflexiones. Cuando volví a leer la transcripción de las entrevistas, de las observaciones y de las notas de campo, encontré que fueron personas profundamente generosas con su información. Me hubiera gustado publicar todo para que el mundo se entere de su maravillosa labor, de sus esfuerzos en medio de las dificultades y de su capacidad de organizarse para dar la mejor versión de sí... Por ahora, presento algunos extractos de sus perspectivas y les digo *Yupaychani mashi kuna*.

Debo confesar que casi me hundo en el mar de información, pero ahí estuvieron Eugenia Rausky y Adelaida Colángelo, quienes dirigieron este trabajo hacia un puerto seguro. El desafío de escribir, de analizar y seleccionar las voces de los agentes escolares, fue posible, por su apoyo incondicional. El tiempo apretado y demandante de mis requerimientos, hizo que ellas trabajaran durante todas las vacaciones de estos cuatro años. Ellas orientaron el diseño del proyecto, la selección bibliográfica, revisaron los textos, me invitaron a cuestionarme, me animaron a pulir este documento. *Yupaychani amawta warmi kuna* por su paciencia y vocación docente.

Todo requiere sacrificios. Patricio, Matilde y yo empacamos ilusiones y dejamos en Ecuador nuestros trabajos, nuestra casa y a las personas que amamos. En este tiempo mi madre y mi cuñada fallecieron, fueron golpes difíciles de vivir, no pudimos estar con ellas como nos hubiera gustado. Luchar contra la tristeza fue todo un reto, todavía lo es. Quiero decirles gracias a mis hermanos Marco y Rodrigo, por entender mi ausencia, cubrirme en esos momentos dolorosos, apoyarme y motivarme a seguir a pesar de las circunstancias. Gracias a Patricio, mi compañero de vida, por apoyarme en todo sin condiciones y correr conmigo en este trayecto. A Matilde, mi pequeña hija, por su alegría y sus preguntas que alimentaron mis reflexiones. En Argentina encontramos un nuevo hogar y brazos abiertos de personas que poco a poco se convirtieron en la familia extendida que nos hacía falta; no voy a nombrarlas, porque tengo miedo de omitir algún nombre. A través de ellas me enamoré de este rincón del planeta, me acerqué a sus ideas y comprendí el concepto de la patria grande.

La minga de esta tesis terminó, pero como toda minga quedan nuevos compromisos. La minga genera nuevos horizontes. Mientras tanto, *Yupaychani*.

Judith Pinos Montenegro
Junio, 2019

Resumen

Esta tesis está atravesada por las categorías educación, igualdad e interculturalidad, aspectos de interés de las Ciencias Sociales, principalmente de la Sociología y de la Antropología. Reflexionar sobre la igualdad en educación nos lleva a analizar los proyectos que cada sociedad plasma a través de sus políticas públicas, así como las perspectivas y las recepciones por parte de los agentes escolares. La presente tesis se propuso responder a la pregunta ¿Cómo es/son interpretada(s), apropiada(s) y aplicada(s) la(s) política (s) pública (s) de igualdad en educación, por agentes escolares de una institución escolar, que viene de una estructura pedagógica segregada para la enseñanza bilingüe del *kichwa* y del español?

Entendemos que las interpretaciones, las apropiaciones y las aplicaciones de las políticas públicas de igualdad en educación, se producen en contextos específicos. Pero, lejos de ser asuntos individuales, son resultados de un tejido de experiencias pasadas, presentes y de los anhelos futuros que los grupos tienen en el marco de las culturas que les atraviesan. Optamos en esta tesis por la metáfora “huella”, entendida como un recurso analítico que permite entender tanto las dimensiones subjetivas, como contextuales e históricas, que abrazan las particularidades y los elementos más generales que circulan en los entornos socioculturales.

Identificar las huellas de la igualdad educación supuso tanto un trabajo de análisis documental, como un acercamiento vivencial al contexto escolar, para detectar cómo los agentes escolares entran en diálogo con los límites y posibilidades de las políticas públicas para la educación. La escuela es un entorno en el que circulan estudiantes, docentes y familias, por eso esta investigación recuperó sus voces a través de un trabajo cualitativo en una institución de la Educación General Básica, del Sistema Intercultural Bilingüe, ubicada en Ecuador, en la Provincia de Tungurahua, en la ciudad de Ambato, donde el carácter bilingüe está dado por la enseñanza en *kichwa* y español. El desarrollo de este documento se sustenta en un ir y venir entre las voces de los agentes, el contexto bilingüe, el carácter intercultural y los marcos establecidos por las políticas públicas para la igualdad en educación, comprendidas entre los años 2007 a 2017.

Palabras clave: Igualdad, igualdad en educación, interculturalidad, educación básica

Abstract

This thesis is traversed by the categories education, equality and interculturality, aspects of interest in Social Sciences, mainly in Sociology and Anthropology. Reflecting on an equality in education leads us to analyze the projects that each society expresses through its public policies, as well as perspectives and receptions by school agents. The present thesis was proposed to answer the question of How is/are interpreted (s), appropriate (s) and applied (s) policy (s) public (s) of equality in education, by school officials of a school institution, which comes from a segregated educational structure for bilingual teaching of the kichwa and the Spanish?

We understand that interpretations, appropriations and the applications of public policies of equality in education, are produced in specific contexts. But, far from being individual issues, they are result of a weave of past and present experiences past and of future yearnings of the groups in the cultures framework that traverse them. In this thesis we selected the metaphor "trace", considered as an analytical resource to understand not only the subjective dimensions but also the contextual and historical ones, which embrace the particularities and the more general elements circulating the socio-cultural environments.

Identifying the traces of equality education involved an experiential approach to the school context, as well as detecting how school agents dialogue with the limits and possibilities of education public policies. The school is an environment in which circulating students, teachers and families, that this investigation recovered their voices through a qualitative work at an institution of General basic education, the Intercultural bilingual system, located in Ecuador, in the Tungurahua province, in the city of Ambato, where the bilingual character is given by the teaching in Kichwa and Spanish. The development of this document is based on a back and froing between the voices of agents, the bilingual context, intercultural character and frameworks established by public policies for equality in education, including between 2007 and 2017.

Key words: equality, equality in education, interculturality, basic education

Uchillayachishka yuyay

Kay taripay killkayka yachay, paktay, runa kawsaypura nikikunatami yallin, yachaykunamantapash tantarishka kawsaymanta yachaykunamanta ashtawankarin wakiyachayta, ñawparunamantayachaymanta taripasha kan. Paktay paktay kawsaymantaka ashallatami rikushkanchik, mana shina kashkamantaka ashallatami kuskashka kan. Yachaypi pakta pakta kayta yuyarinkapakka sapan sapan wakikunapa kipapakruraykuanatmi kuaskashka kan, imashina paykunapa tukuypa kapaktukuykamaypi rurashka shina, shinallatak yachachikunapa munashka shina, tayta mamakuna imashina hamutashka shina. Kay taripay killkaka kay tapuykunatami kutichinkapa karka: imashinatak tikrarimay, tukuykunapa kapaktukuykamay munashka shina, pakta pakta yachayta, tayta mamakuna yachana wasipi munashka shina, maymantapash apamushka yachaykunawan ishka shimipi, kawsaypuramnta yachaykunapi tiyashkata taripashka kan..

Tikrarimaykuna, tukuypa kapaktukukamaykuna pakta pakta yachaypi kachunka sapan kuskakunapi rurashkakunami kan. Kaykunaka mana sapan runakunalla wiñachishkachu, ashtawankarin paykunawan ñawpamanta kunankama runakunapa llikakuna wiñachishkami kan, shinallatak shamuk pachapak tukuy munaykuna paktachun runa kawsaypi tiyashkkata hapishpa rurashka kan. Kay taripay killkaypika “yupi” shukatak yuyaywanmi riksichin ima mana yuyaypi tiyashkakunata, killkashkakuna, ñawpa willaykuna tantarishpa hatun tantanakuykunapi purishkamanta riman.

Paktay kawsayta yupipi riksinaka yachay kawsayman, shinallatak tukuykunawan rimarinakushpa yachay tukuypa kapaktukukamay maykaman, ushaywan rina kashkamanta riman. Yachana wasimi yachakukuna, yachachikkuna, tayta mamakuna tantarishka kan, chaymantami kay taripay kikkaypika paykunapak rimaykunata hapishpa runa kawsayta, runa yachayta kay ishka shimi, kawsaypura yachayta kay Ecuador mamallaktapi, Tungurahua markapi, Ambato kitipi taripashka kan, maypi kichwa shimipi, español shimipi yachayta apakunkuna. Kay killkayta rurayka runakunapa shamuk, ña yallikuk yuyaykunata ishka shimipi, kawsaypura hapishpa, mamallaktapa tukuypa kapaktukukamay nishka shina, tukuy yachakunata 2007 watamanta, 2017 watakama taripashkami kan.

Unanacha shimikuna: *Pakta, yachaypi pakta, runa kawsaypura, Tukuykunapa sapsi yachay.*

Traducción al Kichwa por el Dr. Bernardo Chango

Introducción

El anhelo de igualdad ha cobijado a los marcos legales del Ecuador, en los últimos cincuenta años. La igualdad tiene varias dimensiones, una de ellas la educación. En la década 2007 a 2017 el Estado central actualizó la versión de igualdad y prometió revolucionar la educación. Esta investigación se titula “Tras las huellas de la igualdad. Estudio de caso en la educación general básica”. El trabajo de indagación se desarrolló, en una institución de la educación general básica (EGB, en adelante), correspondiente al Sistema Educativo Intercultural Bilingüe (SEIB, en adelante), que tiene la ciudad de Ambato, capital de la Provincia de Tungurahua, ubicada en el centro de la sierra andina del Ecuador.

El objetivo de esta tesis es responder a la pregunta ¿cómo es/son interpretada(s), apropiada(s) y aplicada(s) la(s) política(s) pública(s) de igualdad educativa por los agentes de una institución escolar, que viene de una estructura pedagógica segregada para la enseñanza del *kichwa*? Es un entorno bilingüe, en cuanto se enseña el *kichwa* como lengua indígena y del español como lengua de intercambio cultural. A su vez esta institución está atravesada por las políticas públicas más generales de igualdad educativa implementadas por el Estado central ecuatoriano en la década 2007-2017. Este documento también remite a la comprensión de una disputa más amplia, producida entre los movimientos indígenas que reclaman la posibilidad de llevar un sistema educativo pertinente a sus culturas y el Estado central, que pone en tensión la igualdad e interculturalidad a través de sus mandatos legales. En este contexto son las voces de los diversos agentes las que construyen, interpretan, apropian y aplican a su manera las políticas públicas, lo que crea espacios de eco, de resignificación o de disputa, en torno al horizonte de la igualdad.

Se escogió el corte temporal de 2007 a 2017 por ser la época que produjo mayores transformaciones en la estructura educativa; por primera vez el Estado ecuatoriano invirtió cerca del 6% del PIB en el área de educación (INEVAL, 2016). En esa época el contexto ecuatoriano tuvo algunas particularidades, políticas, legales y sociales, que se explicarán escuetamente.

En cuanto a las particularidades políticas, el país vivió una etapa de gran estabilidad política, social y económica, bajo el gobierno presidido por Rafael Correa Delgado. La estabilidad política marcada por la ratificación del respaldo popular, en dos reelecciones de Rafael Correa (Freidenberg, 2012). La estabilidad económica se vivió en un contexto internacional, donde el precio del barril del petróleo alcanzó cifras

importantes, permitiéndole al Estado disponer de fondos financieros producto de la extracción de sus recursos naturales (Portillo Riascos, 2014).

Las políticas públicas tomadas en materia educativa contaron con el respaldo de la mayor parte de la ciudadanía; a través del Referendo 2006, que aprobó el Plan Decenal de Educación (PDE, en adelante), donde se definió las principales acciones que debían implementarse. No obstante, hubo algunos enfrentamientos con los movimientos indígenas (León Trujillo, 2010), que cuestionaron las políticas educativas y ambientales de aquel gobierno.

Respecto a los aspectos legales, la popularidad y el respaldo social de que gozó dicho gobierno le permitieron promulgar nuevas leyes y modificar estructuras de los servicios educativos del país. Así se sancionó una nueva Constitución (2008), se emitieron nuevas leyes orgánicas, entre estas la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI, en adelante). El nuevo marco legal colocó a la igualdad de oportunidades como principio rector de la gestión educativa estatal. Si bien mantuvo la distinción entre los sistemas educativos dirigidos a población indígena (Sistema de Educación Intercultural Bilingüe, en adelante SEIB) y la para población no indígena (Sistema de Educación Intercultural, en adelante SEI); no obstante, eliminó la autonomía del SEIB. También, se produjeron transformaciones en la estructura educativa, incorporándose por primera vez un sistema de segmentación territorial, que organizó los servicios escolares en distritos y circuitos educativos; afectando a través del sistema de asignación de cupos educativos, únicamente a las instituciones públicas. Adicionalmente, se sancionó la Ley Orgánica del Servicio Público (en adelante LOSEP), que en consonancia con la Constitución (2008), prohibió expresamente que los servicios públicos sufrieran paralizaciones y esto incluyó a las instituciones educativas. Las políticas públicas educativas implementaron acciones homogeneizadoras en el ámbito curricular y operativo. En cuanto a este último proveyeron alimentación, libros de texto y uniformes a todas las instituciones públicas de la EGB. Respecto a las particularidades sociales, si bien la pobreza se redujo (SENPLADES, 2017), en esta época los grupos indígenas continuaron afrontando las peores condiciones de vida y alcanzaron menores resultados educativos en comparación a la población no indígena (INEVAL, 2016), como se detallará en los siguientes capítulos.

En cuanto al contexto específico, en la localidad donde se desarrolló esta investigación hay una presencia importante de grupos indígenas; según el INEC (2010) en Ambato, el 12.4% de población se autoidentificó como indígena, pertenecientes a la nacionalidad *kichwa*. Generalmente, los servicios educativos para grupos indígenas

están ubicados en zonas rurales, este caso es la excepción, Ambato cuenta (en su ciudad) con una institución para la educación general básica en *kichwa*. Esta institución pública tuvo para el año 2018, una planta docente formada por 18 personas (diez varones y ocho mujeres), de esas 13 se identificaron como indígenas y 5 como no indígenas. Contó con 405 estudiantes (204 varones y 201 mujeres), 110 se definieron como indígena y 195 como no indígenas. La institución que estudiamos fue creada en 1994 por iniciativa de un grupo indígena *kichwa puruwa* migrante de la provincia de Chimborazo, actualmente se encuentra ubicada en una zona periférica de la ciudad.

En las líneas que siguen se mostrará algunos aspectos que motivaron realizar una tesis entorno a la igualdad, las reflexiones que orientaron las decisiones, que se tomaron sobre qué analizar y por qué y el modo en que se relacionó igualdad y escuela, en un entorno intercultural bilingüe, así como los lugares desde los que se reflexiona.

Respecto a los motivos de la elección del tema, debo reconocer que el lugar desde el que hablo está marcado por una historia de vida que tiene por antecedente, varios años de trabajo con población en situaciones de pobreza. En aquel tiempo tuve la percepción de que las aspiraciones de los grupos calificados como minorías - particularmente las étnicas- parecen distantes de los preceptos marcados en los programas y proyectos de los que son beneficiarios. Hace ocho años dejé el trabajo directo con sectores sociales, para integrarme a la universidad, en calidad de docente, ahí realicé algunas investigaciones académicas respecto a población indígena *kichwa* y educación¹. A lo largo de esas aproximaciones previas, las discusiones sobre igualdad educativa e interculturalidad fueron emergiendo como temas a estudiarse, con un abordaje que recuperase la voz y experiencias de los agentes sociales.

En cuanto a las reflexiones nos concentramos en cinco aspectos que conforman los ejes de análisis de este trabajo: igualdad, educación, escuela, interculturalidad y bilingüismo.

Respecto al primer aspecto, la igualdad no tiene una definición unívoca. De hecho la igualdad es una categoría central en la Ciencias Sociales, construida desde diversas perspectivas. Dubet (2015) distingue igualdad de posiciones e igualdad de oportunidades. La primera centrada en mantener las diferencias, pero reducir las distancias entre los grupos sociales; en otras palabras, cualquier persona debe gozar

¹ En 2015 se investigó un estudio comparativo de trayectorias de vida de indígenas *kichwas* que salieron de la extrema pobreza (Pinos Montenegro, 2016). En 2016 se analizó la composición de los libros de texto de Historia del Ecuador para la Educación General Básica (Pinos Montenegro, 2017). En 2017 se estudió la relación sindicato docente- Estado (Pinos Montenegro, 2017). En 2019 se analizó las bases filosóficas de la igualdad en educación del pensamiento de Rancière y Dubet (Pinos Montenegro, 2019).

de los mismos derechos, sin importar el lugar que ocupe en la estructura social. La segunda abre la posibilidad de que las personas se muevan entre las posiciones; a través de la meritocracia, cuyo mecanismo implementación es la competencia. También, en educación, la igualdad de oportunidades, se activa con instrumentos meritocráticos, por ejemplo el examen. La igualdad educativa es en el caso ecuatoriano, competencia del Estado central y se expresa en las políticas públicas.

Para Rosanvallon (2012), el contexto actual difiere de aquel que marcó el surgimiento de la idea de igualdad; hoy los grupos sociales demandan el reconocimiento y respeto de su singularidad. Por lo tanto, exigen ser habilitados para actuar con un grado de autonomía. Esos nuevos elementos requieren de políticas públicas para su implementación. Las políticas públicas señalan los límites y posibilidades para los agentes, aunque esto no significa que los determine totalmente.

La igualdad es un aspecto relativamente reciente en el marco legal ecuatoriano en la primera Constitución (1830) se especificaba que para entrar en goce de derechos iguales se requería “estar casado, saber leer y escribir y no ser sirviente” (artículo 12, Constitución de 1830). Las tres últimas constituciones reconocieron la igualdad ante la ley, sin ninguna condición específica. Para 1979, se consideraba que el tipo de educación dependía de la voluntad de los padres, quienes darían a sus hijos e hijas la “educación que a bien tuvieren” (artículo 27, Constitución 1979). En 1998 la Constitución estableció la igualdad ante la ley de todas las personas y la obligación de la educación del nivel básico (en ese entonces compuesta por seis años escolares). En la vigente Constitución (2008), el Estado es garante del derecho a la educación y la educación responde a la igualdad de oportunidades (artículo 5 de la Ley Orgánica de Educación Intercultural -LOEI). Según Walsh (2008) la Constitución formulada por el Ecuador, adopta la interculturalidad, pero no la relaciona con la plurinacionalidad, con lo cual la vuelve inviable:

la ecuatoriana le apuesta en mayor medida a la interculturalización, haciendo que lo plurinacional quede poco más que un mero enunciado. Esa es, sin duda, una de las debilidades de la ecuatoriana y eje de futura lucha que el movimiento indígena recientemente ha señalado. Sin una práctica y política concretas, lo plurinacional pierde fuerza ante la uninacionalidad establecida. Además, sin el establecimiento y desarrollo estructural de lo plurinacional, lo intercultural fácilmente quedará en el campo relacional sin la transformación social y política que apunte el concepto en su significación por el movimiento indígena. (p. 150)

Durante los años 2007 a 2017 se evidenció un enfoque “uninacional”, que Walsh (2009) detectó en su estudio. El Estado colocó en el centro el tema de la igualdad educativa, razón por la cual tomaron algunas medidas para dotar de condiciones iguales

de aprendizaje en las escuelas públicas ecuatorianas. En ese contexto nos preguntamos cómo fueron recibidas esas políticas de igualdad en la escuela intercultural bilingüe.

Respecto al segundo aspecto, la educación general básica, como su nombre lo indica constituye el cimiento en el sistema educativo y su función es dotar a las personas de capacidades básicas. Es un nivel objeto de preocupación de organismos internacionales, nacionales, de los movimientos sociales y de la academia. Aunque al momento, se ha alcanzado la cobertura universal de la educación básica, en casi todos los países (UNESCO, 2015), hoy la preocupación cubre dos aspectos. Primero, en examinar quiénes siguen quedándose fuera del servicio educativo. Segundo, en el tema de la calidad de la educación y los resultados de aprendizaje. En cuanto al acceso universal “se observa que la inclusión de sectores históricamente marginados no se traduce en una mayor equidad socioeconómica. La movilidad educativa ascendente no encuentra una correspondencia estricta con la movilidad social ascendente”. (Krüger, 2012, p. 138). Pero, aunque la educación no es suficiente para lograr movilidad, es un elemento necesario para tal motivo.

Los organismos internacionales señalan -desde el siglo pasado- la existencia de brechas entre grupos sociales; al parecer, son los grupos indígenas los que siguen afrontando, dificultades de aprendizaje y rendimiento escolar (CEPAL, 2016; UNESCO, 2016). En Ecuador la situación es similar, los grupos indígenas alcanzan menor grado de escolaridad y obtienen menores promedios en las evaluaciones de aprendizaje (INEVAL, 2016; INEVAL, 2017). Para los movimientos indígenas ecuatorianos, los resultados negativos -en la escolaridad- de su población tienen raíces en el Estado ecuatoriano que encarnó desde su fundación una perspectiva racista y homogeneizadora (CONAIE, 2003; CONAIE, 2018), por tal motivo reclaman apoyo al Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (SEIB, en adelante).

En la academia latinoamericana, varios estudios señalan que, en efecto, las poblaciones indígenas afrontan desigualdad en el campo educativo (Rockwell, 1995; Jiménez Naranjo, 2005; Hecht, 2007; Hecht, 2018, Aliata, 2011; Jiménez Naranjo & Mendoza Zuani, 2016; Aliata, 2016; Aliata, 2017; Cirelli, 2013; Tubino, 2015, Padawer 2018; Rodríguez Cruz, 2015; Rodríguez Caguana, 2016; Rodríguez Cruz, 2018). Los artículos dan cuenta de que si bien los movimientos indígenas se movilaron en la década de los ochenta del siglo pasado, para demandar una educación que responda a su cultura y a su lengua, dicha circunstancia fue cooptada por los Estados neoliberales para crear espacios focalizados de atención a grupos indígenas, pero sin dotarlos de

suficiente apoyo técnico y presupuestario para el desarrollo de sus ofertas pedagógicas. Los artículos académicos citados también coinciden en señalar que los SEIB adolecen de dificultades que impiden alcanzar los resultados de aprendizaje en la población indígena, particularmente porque los Estados no brindan suficientes recursos financieros y técnicos para alcanzar dichas metas.

Las investigaciones realizadas desde la academia ecuatoriana identificaron a la década 2007 a 2017 como un momento de tensión entre grupos indígenas y el Estado, particularmente respecto al hecho educativo (Di Caudo, Llanos Erazo, & Ospina, 2016; Altmann, 2016; Rodríguez Caguana, 2017; Rodríguez Cruz, 2018). Al parecer el Estado central ecuatoriano soslayó los aportes endógenos y se inclinó por imprimir medidas centralizadas y sin pertinencia cultural o enfoque plurinacional (como lo previó Walsh).

En cuanto a la calidad educativa fue un concepto surgido bajo los preceptos del capitalismo internacional y la profundización de su modelo global, de tal manera que se impulsaron mecanismos homogeneizadores en la educación a nivel mundial (Colella & Salazar, 2015). Así, se crearon indicadores y formatos cuantitativos para evaluar la eficiencia y eficacia de los sistemas educativos, generando información comparativa, disponible a nivel mundial. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, en adelante) diseñó la prueba del *Programme for International Student Assessment* (en adelante PISA por sus siglas en inglés), aplicada en varios países², a través de la cual se mide la calidad educativa y los logros de aprendizaje. El Estado central ecuatoriano también creó -en el año 2012- un sistema de evaluación de la calidad y una entidad responsable del mismo. Surgió así el Instituto Nacional de Evaluación (INEVAL, en adelante). Los resultados de las evaluaciones realizadas por INEVAL confirman que, en referencia a los estándares nacionales, los grupos indígenas y grupos en situación de pobreza obtienen resultados menores en todas las áreas de aprendizaje. Así, la escuela aparece en el centro del problema.

Respecto al tercer aspecto, la escuela. Como dice Rockwell (1995) la escuela es una institución que deja huellas en las vidas de las personas. Surgen lecturas de sus agentes, docentes, estudiantes y familias acerca de la escuela, ya que es un espacio

² Los países miembros del OCDE son: Australia, Austria, Bélgica, Canadá, Chile, República Checa, Dinamarca, Estonia, Finlandia, Francia, Alemania, Grecia, Hungría, Islandia, Irlanda, Israel, Italia, Japón, Corea, Lituania, Luxemburgo, Letonia, México, Países Bajos, Nueva Zelandia, Noruega, Polonia, Portugal, República Eslovaca, Eslovenia, España, Suecia, Suiza, Turquía, Reino Unido y Estados Unidos.

donde se invierten varios años de vida –diez años- obligatorios de EGB en Ecuador. La escuela se presenta como necesaria, aunque no suficiente, para el mejoramiento de la vida de las personas, por eso su relevancia, la coloca en el centro de las políticas públicas y la preocupación de la ciudadanía. Rockwell (1995) desarrolló una apuesta teórico-metodológica que invita a mirar la cotidianeidad por ser ahí donde existe la apropiación, interpretación y significados de los diferentes aspectos que conforman la escuela.

En cuanto al cuarto y quinto aspectos, la escuela intercultural y bilingüe es reivindicada por los movimientos indígenas como un espacio educativo importante (CONAIE, 2018), por lo cual mantiene su centralidad en el debate con el Estado (Muyolema, 2018). Sin embargo, su carácter intercultural y bilingüe le imprime algunas particularidades. Lo intercultural tiene diversas interpretaciones locales. Para los movimientos indígenas ecuatorianos “la *interculturalidad* tiene una significación ligada a las geopolíticas de lugar y de espacio, a las luchas históricas y actuales de los pueblos indígenas y negros y a sus construcciones de un proyecto social, cultural, político, ético y epistémico orientado a la descolonización y la transformación” (Walsh, 2004, p. 17). En sentido similar, Tubino (2004) dice “cuando los líderes de los movimientos indígenas apelan a la interculturalidad, lo que están demandando es la revalorización intracultural de sus identidades étnicas frente a la violencia simbólica de la sociedad envolvente” (p. 70). Desde el Estado central a partir de la LOEI la interculturalidad es:

el conocimiento, el reconocimiento, el respeto, la valoración, la recreación de las diferentes nacionalidades, culturas y pueblos que conforman el Ecuador y el mundo; así como sus saberes ancestrales, propugnando la unidad en la diversidad, propiciando el diálogo intercultural e intracultural, y propendiendo a la valoración de las formas y usos de las diferentes culturas que sean consonantes con los derechos humanos (Artículo 2, literal z, LOEI, 2011)

Tal como está definido, este concepto resulta ser cercano a la perspectiva multicultural, en el que se reconocen las diferencias, pero no aborda la disputa por los espacios y el poder político. Según Altmann (2016) esa fue la causa por la que los movimientos indígenas marcaron distancia con el gobierno ecuatoriano en la década 2007 a 2017. La disputa intercultural de la CONAIE, nace desde su identidad étnica. Pero, varios autores advierten del peligro de naturalizar características que terminarían encerrando a los grupos étnicos en sí mismos y restándoles oportunidades. Dubet (2015) lo expresó así:

Las viejas teorías racistas han cambiado de argumento: se han sustituido las desigualdades biológicas por diferencias culturales juzgadas irreductibles, que

exigen la separación y la protección de las culturas a la vez que se acepta el postulado de la igualdad de la naturaleza humana. Las sociedades blancas dominantes ya no tendrían que defender su superioridad racial; deberían “protegerse” en nombre de su diferencia y su cultura (Dubet, 2015, p. 19)

La interculturalidad como la posibilidad de diálogo entre culturas y enriquecimiento mutuo, es un desafío para los SEIB, que deben incorporar herramientas que permitan a los agentes escolares transitar en las culturas, entendiendo que son dinámicas y que constantemente generan préstamos culturales y transformaciones y por lo tanto, no son islas. Sin embargo, no debemos desconocer que la visibilidad de la diferencia permite, denunciar cómo las diferencias se han transformado en desigualdad, en todos los casos.

En relación a su carácter bilingüe este tipo de escuelas deben hoy enfrentarse al desplazamiento de las lenguas indígenas por la lengua dominante (Hecht, 2007). Y a varias dificultades como: poco personal docente indígena preparado para cubrir todas las plazas que requieren los SEIB (Aliata, 2017). Los materiales didácticos y libros de texto son escasos (Rodríguez Cruz, 2017), la persistencia de prácticas racistas y discriminadoras (SENPLADES, 2007) y acciones asimilacionistas por parte del Estado (Rodríguez Caguana, 2016).

A lo anterior, hay que añadir también algunas dificultades, como la segregación espacial. Según Krüger (2012) la segmentación territorial de los servicios educativos trae como consecuencia, que las escuelas más desfavorecidas estén ubicadas en barrios precarios, produciéndose una profundización de las desigualdades y brechas sociales. Además las condiciones de los establecimientos educativos (situación edilicia, oferta académica, profesores, etc.) generan lo que se llamó el “efecto establecimiento”, que según Verhoeven (2013) “han demostrado que el efecto establecimiento es decir el peso de las características singulares de los establecimientos en la producción de desigualdades de resultados, es mayor, comparado con el peso de factores individuales” (p. 88). Pero, además genera “producción de identidad y narrativas de establecimientos” (p. 88). En un sentido similar Saraví (2015) divide a las escuelas en dos: “escuela total” y “escuela acotada”, la primera brinda al grupo estudiantil muchas oportunidades de aprendizaje que rebasan la oferta del currículo oficial; mientras la segunda “acotada” oferta solo lo que señala el currículo. El autor coloca así el tema de la desigualdad entre instituciones educativas.

Lo enunciado hasta el momento, generó interrogantes y discusiones que llevaron a formular la presente investigación, que procura analizar la perspectiva de los agentes, de una escuela específica, respecto a la igualdad. La estructura de análisis que presenta Rockwell (1995) en su artículo “De Huellas, Bardas y Veredas”, nos sirvió para comprender que el hecho educativo es un tejido relacional, asumiendo la sugerencia de que “es necesario seguir investigando lo que significa para los niños de las clases populares su paso por la primaria, así como lo que importa en la vida y la conciencia de los maestros” (p. 57). Por lo tanto, buscamos recuperar las voces de quienes hacían el día a día en la escuela intercultural bilingüe, localizada en una ciudad. Ante esto se optó por una metodología cualitativa, centrada en la perspectiva de los agentes. A decir de Vasilachis de Gialdino (2013) asume las siguientes características “privilegia lo profundo sobre lo superficial, lo intenso sobre lo extenso, lo particular sobre las generalidades, la captación del significado y del sentido interno” (p. 49). Esta es la razón porque se registran –en esta investigación- las perspectivas de estudiantes, docentes y padres/madres de familia de la institución.

Respecto al grupo de estudiantes, hay ideas preconcebidas de que toda persona indígena domina una lengua nativa y reside en áreas rurales, así generalmente, los SEIB fueron diseñados, en el caso del Ecuador, para población indígena residente en el campo y en comunidades rurales donde prevalece el uso de la lengua indígena como primera lengua. Pero, el país vivió un acelerado proceso de migración y urbanización, transformándose en un país básicamente urbano (INEC, 2010)³. En las ciudades también reside población indígena que requiere servicios educativos en modalidad EIB. Según Hecht (2013) “existen muchas otras realidades que aún siguen ocultas y esperan respuestas, como pueden ser niños y niñas que se autorreconocen como indígenas pero viven en asentamientos urbanos y no son hablantes de ninguna lengua indígena” (p. 416). De acuerdo con Hecht, las y los estudiantes afrontan dificultades, principalmente al ser evaluados en las competencias lingüísticas “los chicos parecen quedar en una encrucijada entre las lenguas y sus representaciones, hablando una lengua que para sus maestros no es el español estándar” (p. 414). Lo más grave es que de alguna manera, existirían docentes (especialmente no indígenas) que atribuyen a la posesión de una lengua nativa, como la causa para las dificultades de aprendizaje y rendimiento escolar. Esto resultó ser una alerta, para pensar respecto a las políticas públicas de igualdad de oportunidades, que se asienta sobre la meritocracia, cuya expresión es el examen o la evaluación académica. Por lo tanto, también se decidió investigar las

³ En el último censo, del año 2010, el Ecuador registró 14.483.499 de habitantes, de esos 9.090.786 viven en la zona urbana y 5.392.713 en la zona rural (INEC, 2010).

perspectivas de los diferentes agentes en relación al sistema de evaluación. Con el grupo de estudiantes se trabajó una vez que la figura de la investigadora se volvió cotidiana y familiar; se utilizó como herramienta las entrevistas grupales, también se hizo grupos focales, fue posible desarrollar -casi al final de trabajo de campo- entrevistas individuales.

Respecto al cuerpo docente, las ideas de Rockwell (1997) resultaron fundamentales. Ella afirmó que “posiblemente por su origen social, muchos maestros asumen una actitud igualitaria o compensatoria, que se manifiesta en un especial empeño de “sacar adelante a los niños más necesitados” (p. 219). Siendo así, la autora identificó un aspecto de empatía, donde las situaciones de origen similar generan perspectivas solidarias. Esto tiene relación con la propuesta de Dubet (2015) quien considera que la solidaridad y la capacidad de empatía con los otros son elementos fundamentales para preferir la igualdad. Pero, según Dubet, no todos los docentes son solidarios y la actitud empática se rompe cuando “tienen la idea de ejercer un oficio banal y difícil” (p. 94). Esto nos llevó a investigar el lugar desde el que hablaban los y las docentes, identificar su perspectiva respecto a su trabajo, sus condiciones y el camino hacia la igualdad. Por su parte, Tenti Fanfani (2015), en un estudio comparado (Argentina, Brasil, México y Perú) identificó que en el contexto actual, el Estado ejecuta políticas públicas de evaluación al cuerpo docente, generando incertidumbre y desconcierto en el día a día. Las medidas de corte neoliberal, se asientan sobre la concepción de calidad educativa y la idea de que el cuerpo docente es responsable de generar aprendizaje. Se genera así una presión extraordinaria sobre las y los docentes, quienes afrontan una demanda injusta, pues el aprendizaje es producto de la suma de varios factores, entre esos el apoyo de la familia y las circunstancias sociales, psicológicas y ambientales que rodean a quien aprende. Metodológicamente, con los y las docentes se trabajó con entrevistas a profundidad y posteriormente con entrevistas puntuales entorno a los elementos comunes a todas las instituciones públicas (currículo, cupos escolares, insumos y evaluación). Se realizaron también reuniones de trabajo.

Respecto a los padres y las madres de familia, Mercado (1997) identificó que debido a que los Estados latinoamericanos no proporcionan infraestructura educativa suficiente y en todos los sectores, las escuelas y familias se organizan para cubrir estas deficiencias. De tal manera que la presencia de las familias en el ámbito escolar puede ser rastreada, a partir de la reconstrucción de la historia edilicia de las escuelas. La participación de las familias en el mantenimiento, edificación y cuidado de los espacios donde sus hijo/as estudian resultó ser uno de los puentes de la relación entre familias y

docentes. La autora lo expresaba así: “llevar a cabo una obra de construcción o remodelación en una escuela implica complicadas búsquedas de alianzas y apoyos entre las partes para llegar a los acuerdos necesarios” (Mercado, 1997, p. 65). Al mismo tiempo, es el espacio en el que las familias evalúan las políticas del Estado y la atención que reciben de este. En el surgimiento del SEIB en Ecuador, la participación de las familias fue fundamental, ya que el Estado solo contribuía con los salarios docentes; la dotación de la infraestructura escolar, generalmente recaía en los hombros de las familias, la organización social que apadrinaba la escuela y la comunidad que vigilaba su funcionamiento. Analizar tanto la participación de las familias en la cotidianidad escolar, la infraestructura como tal es importante, porque en la mirada de los agentes resulta ser un termómetro de la igualdad educativa. Las familias comparan la condición del edificio escolar con las de otras instituciones públicas. El “efecto establecimiento” (Verhoeven, 2013) también afecta a las familias.

Hasta el momento presentamos perspectivas generales y elementos contextuales que sirvieron para definir el tema de investigación en busca de las huellas de la igualdad en la EGB y su relación con la modalidad intercultural bilingüe. Ahora añadiremos algunos detalles metodológicos de la investigación, así como el lugar desde el que se construyó la redacción de esta tesis.

Al enfoque cualitativo centrado en los agentes –ya explicado- se lo complementó con el análisis documental, de varias fuentes oficiales que conformaron las políticas públicas educativas. Debido al gran número de documentos nos ayudamos para la sistematización del software Atlas ti, ya que permite organizar unidades hermeneúicas de análisis, que para nuestro caso fueron educación general básica, igualdad, docentes, estudiantes, familias, interculturalidad, bilingüismo en los documentos de políticas pública educativa del período comprendido entre los años 2007 a 2017. Una vez que se culminó el análisis documental se encontraron los elementos que definían el horizonte de acción de las instituciones educativas. Esto dio paso al trabajo de campo en el que se aplicó una perspectiva participativa. El primer acercamiento se realizó en el año 2015, con el director de la institución, un líder e intelectual indígena reconocido en todo el país por su contribución al desarrollo del SEIB y por ser el autor del primer diccionario *kichwa-español*. El director, a su vez consultó con los miembros de la institución y su confirmación permitió el diseño del proyecto de investigación, así como avanzar con la investigación documental.

La apertura de todas las personas involucradas facilitó llevar a cabo la investigación. Se aceptó la presencia diaria de la investigadora desde agosto de 2017 a

agosto de 2018. Se acordó el cronograma de trabajo y fueron los agentes quienes decidieron a quién se entrevistaría y en qué orden, como ya se explicó en párrafos anteriores (se entrevistaron a todo el cuerpo docente además del psicólogo de la institución, a familias y estudiantes). Se cumplió las entrevistas primero a partir de una nómina, que luego migró a una especie de bola de nieve, porque todos/as querían ser entrevistados/as. La relación cotidiana permitió realizar observaciones y observaciones participantes, a lo largo de un año escolar. Se devolvió la información a los agentes, obtenida su conformidad con la información se redactó un resumen para la institución. Adicionalmente, se tuvo acceso a los archivos administrativos e históricos de la institución.

Es necesario aclarar que al final del trabajo de campo, los agentes y la investigadora se habían convertido en figuras familiares, casi fraternas y cómplices. La investigación abrió un espacio de escucha y reflexión, fue un acercarse a sus historias, sus logros, sus inconformidades y anhelos. Ahí el texto escrito por Lindon (1987) cobró sentido, cuando surgiere que los análisis deben tener respeto por lo analizado, reconociendo que nunca son imparciales sino que adscriben a ciertos valores. Esto significó, una carta de navegación en el estudio de las políticas públicas educativas, y permitió cuestionarse en todo momento la importancia del análisis de las políticas públicas y la igualdad en la educación, además, pensar cómo plasmar la riqueza de las voces locales, en un informe que aporte al debate y al mismo tiempo respete la versión de las personas.

La estructura de esta tesis está constituida por seis capítulos. En el capítulo 1 se detalla la perspectiva metodológica. En el capítulo 2 se profundiza el marco conceptual. Mientras que los capítulos siguientes responden a tres cortes analíticos: 1. La construcción de sentido de la igualdad, desde la perspectiva del Estado, 2. La matriz de comportamientos de los agentes, 3. La posición respecto de los agentes sociales que intervienen en las políticas públicas.

En el capítulo 3 se realiza un análisis de la construcción de sentido -que ha hecho el Estado ecuatoriano- respecto a la igualdad. Así en el capítulo se desenreda el discurso público contenido en los marcos legales y las planificaciones nacionales. Además, fueron recuperados los datos de fuentes secundarias respecto a las diferencias educativas entre grupos étnicos. Se siguió el esquema sugerido por Oszlak & O'Donnel (1984), que propuso tres momentos de indagación: dar cuenta del origen, identificar la agenda y señalar la estructura. En tal sentido se señala el origen de la política pública educativa y de la perspectiva de igualdad. Se identifica el número de políticas públicas

que conforman la agenda de educación, igualdad e interculturalidad. Se muestra la estructura estatal que canaliza las ideas de educación, igualdad e interculturalidad. Además, se añade un apartado que recupera la relación Estado- agentes escolares, señalando los límites y posibilidades que el Estado estableció para docentes, familias y estudiantes.

En el capítulo 4 se describe el nacimiento de una institución del SEIB en el seno de una ciudad. Se reconstruyen las decisiones de un grupo de indígenas, en una época en la que prevalecía el racismo y la discriminación. Pero, al mismo tiempo una época en que los movimientos indígenas levantaron su propuesta. Se analiza la estructura institucional y su complejidad a través de la historia de la escuela, que nació para atender estudiantes indígenas *kichwa* hablantes.

En el capítulo 5 se identifica la posición de los agentes respecto a las medidas igualitarias que con respecto a la educación, estableció el Estado ecuatoriano entre los años 2007 a 2017. Se recupera la voz de los-a docentes, estudiantes y padres/madres de familia. Los aspectos que se analizan son el acceso, los insumos (alimentación, libros de texto y uniformes) y la evaluación. Este último aspecto caracterizó la política educativa como centrada en la igualdad de oportunidades, encarnada en los exámenes.

En el capítulo 6 se atiende al vínculo entre la igualdad y la interculturalidad. Se evidencia cómo los mecanismos burocráticos de las políticas públicas educativas construyen un universo dicotómico indígena y no indígena. A través de las voces de los y las agentes se señala cómo la política estatal creó una mezcla de lo intercultural con lo étnico. Se identifican las fronteras porosas que sobreviven y conforman la cotidianidad escolar y cómo el entorno educativo fue un lugar donde se debatió sobre la igualdad y sus relaciones con la interculturalidad y el bilingüismo.

Al final se coloca una sección de conclusiones, ahí se muestran las potencialidades y límites de las políticas públicas de igualdad educativa en un entorno intercultural y bilingüe. Revelan las diversas perspectivas sobre la igualdad. Exponen el vínculo conflictivo entre igualdad e interculturalidad en un contexto educativo. Todo lo cual lleva a pensar que la igualdad que demandan los agentes escolares requiere ingredientes adicionales de singularidad, autonomía y respeto a la identidad a la que adscriben las personas. Queda en cuestionamiento el cómo salir de la igualdad de oportunidades asentada en la meritocracia, causante de la jerarquización y la desigualdad al interior del sistema educativo.

Capítulo 1. Las decisiones metodológicas

En este capítulo se da cuenta del camino transitado, durante esta investigación. Se hace referencia a cuatro grandes aspectos: la pregunta central, el tipo de investigación, el caso como una aproximación metodológica y las dimensiones de análisis. Respecto a la pregunta de investigación se explican sus componentes: interpretación, apropiación y aplicación; así como las interrogantes. En cuanto al tipo de investigación, se sustenta por qué se la definió como investigación cualitativa y como un estudio de casos con sus características, fases y técnicas empleadas. Acerca del último aspecto -las dimensiones de análisis- se identifican cuáles son y cómo se ubican en la estructura de la tesis.

La igualdad en educación a la que se hace referencia en esta tesis, incluye los mecanismos adoptados por el Estado central para brindar “una escuela igual” (Dubet, 2005) a la población usuaria de los servicios estatales; esos mecanismos se expresan en políticas públicas. Para analizar este proceso, la investigación se desarrolló en una institución de la EGB⁴, del SEIB⁵, ubicada en el centro de la Sierra andina ecuatoriana, en la provincia de Tungurahua, donde de 504.583 habitantes, el 12,4% se identificó como indígena, según el último censo (INEC, 2010). El corte temporal del estudio abarcó los años 2007 a 2017, década en la que el país aprobó, vía referendo, el Plan Decenal de Educación y que coincidió con los tres gobiernos sucesivos de Rafael Correa Delgado.

Para recuperar brevemente elementos del contexto, cabe destacar, que aunque los mandatos presidenciales de Rafael Correa Delgado gozaron de alta popularidad, existieron enfrentamientos con la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE) quienes cuestionaron las políticas educativas que –a decir de ellos- les restaba autonomía respecto al SEIB. Fue ese justamente el punto de enfrentamiento entre los agentes escolares del SEIB y el Estado central, así en el caso que se estudió, mientras el marco legal de las políticas públicas propuso una igualdad en educación, expresada en medidas homogéneas y la incursión en las formas de evaluaciones internacionales como la prueba del *Programme for International Student Assessment* (en adelante PISA). Los grupos indígenas defendieron una educación que tenga pertinencia con sus culturas, tanto en el énfasis en los contenidos y como en la forma de evaluación, propusieron como eje central la enseñanza y fortalecimiento del uso de

⁴ La EGB abarca la atención a estudiantes entre 5 a 15 años, está compuesta por 10 años de educación obligatoria. La EGB surge tras la sanción de la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI, en adelante), en el año 2011.

⁵ El Sistema Educativo Intercultural Bilingüe (SEIB) a las instituciones educativas para la enseñanza de las lenguas indígenas.

las lenguas indígenas en el proceso educativo, al tiempo que demandaron la libertad de establecer su propio currículo. Adicionalmente, el sindicato de docentes (llamado Unión Nacional de Educadores- UNE) señaló que varias políticas educativas empeoraron sus condiciones de trabajo. Esos dos cuestionamientos generaron la inquietud –tal como lo hacemos aquí- de analizar cómo se recibían y significaban localmente la igualdad en educación durante esa década.

1.1. La pregunta de investigación

Este trabajo centra su interés en entender los sentidos que le asignaron los agentes escolares a la igualdad en educación. La pregunta central gira en torno a ¿cómo es interpretada, apropiada y aplicada la(s) política(s) pública(s) de igualdad en educación, por los agentes de una institución escolar, que vienen de una estructura pedagógica segregada para la enseñanza bilingüe del *kichwa*⁶ y del español? Como se podrá observar, la pregunta central abarcó tres componentes: la interpretación, la apropiación y la aplicación. A continuación se explicarán cada uno.

El primer componente, la interpretación, es -según Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptita Lucio (2012)- una característica de la investigación cualitativa que persigue “el entendimiento del significado de las acciones de los humanos y sus instituciones (busca interpretar lo que va captando activamente)” (p. 51). En cuanto al acto interpretativo, Geertz (2000) señala que es emitido desde una cultura, entendida como un sistema simbólico que tiene relación con lo normativo, pero que no se restringe a la norma; para él, lo importante son los significados que las personas atribuyen a su mundo y desde su mundo. El autor propone una operación metodológica para lograr la interpretación: “descripción densa”, que implica detallar las acciones con sus significados (esa sería la diferencia con la descripción superficial). Además, realiza varias sugerencias acerca de cómo estudiar las interpretaciones, afirmando que “en suma lo que necesitamos es buscar relaciones sistemáticas entre diversos fenómenos, no identidades sustantivas entre fenómenos similares” (Geertz, 1980, p. 50). El procedimiento tendría los siguientes elementos: una intencionalidad, un sujeto particular, un objetivo de transmisión de un mensaje puntual, pero colocado en versiones diversas de acuerdo a las estructuras conceptuales complejas que se superponen unas a otras; un código socialmente establecido y un entorno situacional (Geertz, 2003, pp. 21-23). En esta investigación, se identificarán dos grupos de intencionalidades. Por un lado, la intencionalidad desplegada por el Estado central y plasmada en las políticas

⁶ El *kichwa* es un dialecto derivado del quechua, es uno de las 14 lenguas indígenas que se hablan en Ecuador, es la lengua con mayor número de hablantes, según el último censo, 591.448 *kichwas* hablantes en el país

públicas educativas, particularmente respecto de la igualdad; por otro lado, las intencionalidades de los agentes escolares, en este caso docentes, estudiantes y padres/ madres de familia, que ubicados en la estructura escolar, forman una trama compleja de relaciones sociales tanto en el ámbito escolar como al contexto social. Por lo que, el análisis se concentrará en los mensajes, respecto a la igualdad en la EGB en un contexto intercultural, marcado por el bilingüismo *kichwa*-español dado por los diferentes agentes escolares. En conclusión, el primer componente de la pregunta central, “la interpretación” requiere metodológicamente remitirse al momento histórico, al contexto y a las culturas en los que están sumergidos los agentes, describirse densamente e identificar las intencionalidades.

La apropiación es el segundo componente de la pregunta central. Según Marín Agudelo (2012) la apropiación social de cualquier aspecto es una preocupación académica actual, ya que las sociedades se interesan por la producción de ideas. Esto lleva a las comunidades científicas a indagar cómo los agentes se organizan para ampliar, innovar o remover el conocimiento con el que entran en contacto. Para apropiarse de algo se requeriría de las siguientes operaciones: la identificación del elemento de apropiación, la intencionalidad, el acceso y la definición del o los objetos. Esas cuatro acciones producirán un habitar y como todo acto humano, al habitar algo, se transformará con alguna particularidad. Eso no será un resultado exclusivamente racional, sino básicamente cultural y dinámico. En un sentido similar Chaparro (2001) postula que para analizar la apropiación se requiere detectar el modo en que se organizan las personas. Para esta investigación se analizará la “estructura de la experiencia educativa” (Rockwell, 1995), así como la organización del contexto y sus variaciones históricas.

Una vez que se explicó la interpretación y la apropiación, se mostrará el tercer componente de la pregunta de investigación que es la aplicación. Ribes Lñesta (2009), planteó dos llamados de atención. Primero, convocó a identificar el cuerpo de conocimiento susceptible de aplicación. Segundo dejó claro que se quiera o no, todo aspecto destinado a aplicarse es interpretado sintéticamente por los agentes, para acercarlo al contexto al cual llega. Bajo estas dos consideraciones, en este trabajo se analizaron:

- El cuerpo de conocimientos formalmente organizado y expresado en los documentos de política pública –emitidos por el Estado central- respecto a la igualdad en educación.

- Los sentidos que le otorgan a la igualdad en educación los agentes de un contexto intercultural bilingüe (*kichwa-español*);

Al estudiar ambos aspectos (los documentos que expresan la política pública para la igualdad en educación y la recepción por parte de los agentes) se logra encontrar el marco para comprender las acciones que ubicadas en su cotidianeidad constituyen el nivel de aplicación. Que en lo concreto se materializan en procesos claves del quehacer educativo (acceso a la EGB/inscripción de los estudiantes, registros administrativos, ejecución de la currícula nacional, uso de los textos escolares, uso de los uniformes, entrega de los alimentos escolares y la evaluación educativa a todos los agentes y a la propia institución), en un contexto intercultural y bilingüe.

De la pregunta central, se derivaron cuatro interrogantes o preguntas específicas:

- a) ¿Cómo aparece la igualdad para la EGB, en las políticas públicas del Estado central?
- b) ¿Qué interpretaciones, apropiaciones y aplicaciones sobre igualdad en educación muestra la historia de una institución educativa de la EGB?
- c) ¿Qué interpretaciones, apropiaciones y aplicaciones dan docentes, estudiantes y familias respecto a las acciones igualadoras implementadas por el Estado en la última década?
- d) ¿Cómo los agentes relacionan la igualdad y la interculturalidad en la EGB, en un contexto bilingüe *kichwa español*?

Siguiendo la sugerencia de Stake (2005), las interrogantes se ordenaron bajo una temática, que en el caso que se investiga abarcan: la igualdad en educación, las políticas públicas para la EGB, la escuela y la relación interculturalidad e igualdad. La explicación conceptual, de cada uno de estos aspectos, se brindará en el siguiente capítulo; también, se reflejarán en la estructura misma de la tesis y prestarán atención a la complejidad teórica y del contexto social, donde se desarrolló la investigación.

A partir de los interrogantes mencionados, se pudieron identificar las versiones de igualdad en la política pública estatal y se obtuvieron múltiples miradas de los agentes escolares, en el trabajo de campo, que se buscaron preservar, para entregar todas las visiones, diversas e incluso, totalmente opuestas entre sí. De tal manera se espera que esta tesis constituya un aporte al debate respecto a la igualdad en educación, en instancias donde se diseñan y emplean las políticas públicas.

1.2. Tipo de investigación

Debido a la naturaleza de la pregunta central y de las interrogantes de esta investigación, se adoptó un enfoque cualitativo, que en acuerdo con Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptita Lucio (2012), permite interpretar los fenómenos a través de los significados que otorgan los agentes, en este caso escolares, a los hechos y las relaciones sociales. Por su parte, Vasilachis de Gialdino (2013) recuerda que las metodologías cualitativas “abordan los fenómenos de investigación en sus escenarios concretos de acontecimiento, de forma holística y contextual, captando la complejidad propia de la vida social y recuperando la presencia, el papel y el significado de los agentes en el desenvolvimiento de los procesos sociales” (p. 234). En tal sentido se consideró que un enfoque cualitativo permite canalizar el cumplimiento del objetivo general de la investigación que es: comprender la interpretación, la apropiación y la aplicación de la política pública de igualdad por los agentes escolares.

Este trabajo siguió la sugerencia de Rockwell (1995) “abordar el proceso escolar como un conjunto de relaciones y prácticas institucionalizadas históricamente, dentro del cual lo oficial constituye solo un nivel normativo” (p.14). En tal consideración, se investigó tanto, la perspectiva del Estado central en la formulación de políticas públicas, como, las interpretaciones de los agentes escolares en la recepción de las mismas, en cuyas experiencias cotidianas se interpretaron los formatos escolares que aludían a la igualdad. Eso llevó a la decisión de combinar el uso de distintas fuentes y técnicas. Así, por un lado, se trabajaron los marcos normativos y datos oficiales a través de un análisis documental. Por otro lado, se recuperaron las perspectivas de los agentes escolares, a través de un enfoque etnográfico, a escala micro, que privilegió las voces de los y las docentes, estudiantes y padres/madres de familias. En consecuencia, la sugerencia de Rockwell, permitió una inmersión en la complejidad del tema de la igualdad en educación.

Junto a la decisión de usar un enfoque cualitativo, también se optó por una perspectiva participativa, ya que los tiempos, los agentes y los espacios fueron decididos por sus protagonistas. El eje de la observación participante fue asumido previo consentimiento y asentimiento de los agentes en cada momento de la investigación. Así, el antecedente del ingreso al trabajo de campo partió en 2015, año en que se contactó con quien era director de la institución, para consultarle la posibilidad de trabajar en la unidad educativa, una vez que se contó con su aceptación y la de los demás miembros de la misma, se procedió a la estructuración del plan de tesis. En el transcurso del ciclo

doctoral se realizó la investigación documental de las políticas públicas educativas. Para el año 2017 -una vez aprobado el proyecto- se retornó a Ecuador y se trabajó diariamente durante un año (hasta agosto de 2018), en la institución educativa. La bienvenida del director y del grupo de docentes de la unidad educativa, constituye un grato recuerdo, al tiempo que da cuenta de las escasas dificultades que se presentaron tanto en el acceso al campo como en el desarrollo del trabajo. Así la diaria hospitalidad y confianza de estudiantes y familias, permitieron que compartan sus ideas sobre lo que acontecía en el día a día y sus remembranzas del pasado escolar.

1.3. El estudio de casos, como tipo de aproximación metodológica

Esta investigación hizo un abordaje basado en un estudio de casos, entendido como una aproximación metodológica. Para explicar tal elección, en este apartado, se resuelven las siguientes preguntas: ¿qué es?, ¿cuándo se sugiere un estudio de casos?, ¿qué características tiene?, ¿qué técnicas usa el estudio de casos?

Respecto a ¿qué es un estudio de casos? Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptita Lucio (2012), lo consideran un método de investigación cualitativa, que facilita entender cómo los agentes perciben los acontecimientos (p. 390). En un sentido similar Vasilachis de Gialdino (2013) afirma que los estudios de casos como diseño de investigación “pueden ser definidos como estrategias de investigación empírica (...) se diferencian del caso en sí mismo o del estudio del caso simplemente” (p. 222). Estas dos afirmaciones, permiten deducir que el estudio de caso en tanto diseño de investigación, facilita la confluencia de varias técnicas, para lograr la comprensión del contexto y de las interpretaciones de los agentes.

¿Cuándo se sugiere un estudio de casos? Marradi, Archenti & Piovani (2012) argumentan que “generalmente se diseña un estudio de casos ante un objeto particular que despierta el interés del investigador” (p. 216) y que requiere un abordaje en profundidad. La institución educativa -en la que se desarrolló esta investigación- deviene interesante en varios sentidos: histórico, sociocultural y curricular.

En lo histórico fue la primera y única escuela que se creó para atender a población *kichwa* hablante, residente en la ciudad de Ambato; pero su creación que data del año 1995, tiene una particularidad, fue una acción motivada por un grupo indígenas *kichwa puruwa*, migrantes de la Provincia de Chimborazo, desde su surgimiento es una institución testigo, de los cambios legales y políticos del país, en ella es posible identificar los tejidos y entretejidos que abrazan dimensiones de la relación entre igualdad en educación, interculturalidad y escolaridad, concentrados bajo el paraguas

de la demanda del derecho a recibir educación en lengua materna y desde un espacio que mostró la diversidad cultural ecuatoriana. Adicionalmente, el corte temporal elegido corresponde a una década (2007-2017), donde el Estado central generó cambios importantes en la educación. A través de las políticas públicas se modificaron, tanto la estructura organizativa de la educación del país, cuanto los mecanismos de acceso a la educación pública y se implementaron de mecanismos homogéneos a nivel nacional (libros de texto, alimentación y procesos evaluativos). Todo lo anterior bajo la justificación de brindar una escuela igual a quien use los servicios educativos estatales. Esas particularidades históricas detalladas fueron significativas, e iluminaron la decisión de incluir el análisis que asocie tres elementos: momento histórico, la política estatal educativa y la vida escolar. Los elementos que anteceden se constituyeron en un contexto socio histórico propicio, para observar la recepción de las políticas públicas de igualdad en educación, por parte de los agentes escolares, que tienen una característica cultural específica marcada por la confluencia de la enseñanza bilingüe *kichwa* - español.

Como ya se señaló, la cuestión cultural es un desafío histórico para la educación, y son muchos los esfuerzos realizados para afrontarlo. A pesar de ello, aún queda mucho por hacer, y es este uno de los objetivos que deben estar presentes en toda política educativa. La cuestión intercultural constituye aquí un ejemplo de situaciones en las que está en juego la educación de los niños y adolescentes, pero donde la solución es fundamentalmente un problema público. (López, 2005, p. 103)

En el aspecto sociocultural, aunque la orientación pedagógica -de la institución que se estudia- está dirigida al énfasis en la enseñanza del idioma indígena *kichwa*, la institución aglutina una gran diversidad étnico-lingüística, y su configuración, producto de la nueva segmentación territorial de los servicios educativos, cambia a partir del año 2011. En ese sentido, en esa serie de transformaciones vividas por la unidad educativa fue posible palpar las huellas históricas, de las políticas públicas y su recepción por parte de los agentes escolares. Asimismo, en el aspecto curricular, la institución educativa estudiada, ejecuta una propuesta dentro del SEIB, lo que la constituye en un lugar de disputa pues, mientras el Estado central aboga por el cumplimiento de un currículo nacional único, las modalidades SEIB promueven diseños curriculares particulares.

¿Qué características tiene el estudio de casos? Para Álvarez Álvarez & San Fabián Maroto (2012), un estudio de casos es en sí una metodología vinculada a la Sociología clásica, cuyo antecedente se remonta a la Escuela de Chicago. Sobre ese aspecto para Stake (2005) “el cometido real del estudio de casos es la particularización, no la generalización. Se toma un caso particular y se llega a conocerlo bien, y no

principalmente para ver en qué se diferencia de los otros, sino para ver qué es y qué hace". (p. 20). Ambos autores coinciden en que lo particular del estudio de casos reside en su carácter ideográfico, con una apreciación detallada del contexto y un enfoque en la recuperación de las explicaciones subjetivas de los agentes, identificando los razonamientos inductivos. Al ser ideográfico, se resaltan las dimensiones personales en referencia al entorno y los diálogos como mecanismos de relación social. En esta investigación, las dimensiones personales se registrarán junto a las voces de los agentes, señalando el lugar que ocupan en la estructura educativa (si es docente, estudiante o padre/madre de familia), su autoidentificación (indígena y no indígena) y la edad al momento de la entrevista.

¿Qué fases tiene el estudio de casos? Para Álvarez Álvarez & San Fabián Maroto, (2012), un estudio de casos cruza tres fases: preactiva, interactiva y postactiva. En esta investigación, la fase preactiva se desarrolló durante los años 2015 a 2017, en que se diseñó el plan de tesis, se consultó con la entidad educativa para acceder a su cotidianeidad y se siguió del proceso académico, para alcanzar la aprobación del proyecto, por parte del Comité Asesor del Doctorado de Ciencias Sociales, de la Universidad Nacional de La Plata – Argentina. La fase interactiva se desarrolló desde agosto de 2017 a agosto de 2018, en Ecuador, comprendió el trabajo de campo durante un año escolar. La fase postactiva se desarrolló desde enero de 2018 y comprendió todo el proceso de redacción del informe de investigación.

¿Qué técnicas usa el estudio de casos? Al respecto el único consenso, entre los autores estudiados (Pérez Serrano, 1994; Stake, 2005; Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptita Lucio, 2012; Álvarez Álvarez & San Fabián Maroto, 2012; Marradi, Archenti & Piovani, 2012; Vasilachis de Gialdino, 2013), apunta a que el estudio de casos requiere múltiples fuentes de datos y que el análisis, debe hacerse, de manera interrelacionada. Por lo tanto, el dato es resultado de un entretrejido de información, que conjuga las categorías teóricas y el desarrollo del análisis de cada una de las técnicas de la investigación cualitativa de las Ciencias Sociales. Poniendo énfasis en que:

Uno de los grandes objetivos de la Sociología consiste en buscar, en las condiciones de existencia y de coexistencia de los hombres, aquellos elementos que permitan dar razón de conductas o de prácticas (aún aquellas que parezcan más "extrañas" y menos "racionales"). Una descripción fina de esas condiciones de existencia y coexistencia (tanto pasadas – pero que persisten en forma de instituciones objetivadas y disposiciones incorporadas- como presentes) permite dar sociológicamente razón de los comportamientos, sean estos habituales o singulares" (Lahire, 2006, pp. 32-33)

Puesto que esta tesis desarrolló el análisis tanto de las políticas públicas de igualdad en educación, como de la recepción de las mismas por los agentes, las técnicas empleadas fueron: por un lado, el análisis documental y por otro, técnicas cualitativas como: la entrevista, la entrevista grupal, la observación y la observación participante.

Respecto al análisis documental, como afirman, Marradi, Archenti, & Piovani (2012), permite obtener antecedentes, capaces de develar los contenidos latentes y por lo tanto, importantes para la investigación social. Para, López Noguero (2002), la fuente documental, más importante, es el vestigio escrito, que si bien acerca de manera indirecta a los hechos, son elementos privilegiados para captar los cambios a través del tiempo. Los documentos analizados en esta investigación correspondieron a dos grandes tipos:

- El cuerpo documental de la política pública nacional (formado por los planes de desarrollo y los marcos legales nacionales), para detectar su huella abstracta, es decir las posibilidades y límites que establece el Estado ecuatoriano a las instituciones educativas.
- El cuerpo documental de la institución (formado por el registro histórico y el estadístico).

Respecto al primer tipo, recuperamos los documentos de fuente oficial (Estado central del Ecuador), que eran de uso obligatorio en todo el sistema público y su importancia radica en que de ellos se derivaban las acciones en los diferentes territorios. Entre los documentos se destacan de los planes nacionales de desarrollo (PND), donde constan de las políticas públicas. Fueron documentos claves por su importancia y densidad, para el tema educativo ecuatoriano, y tienen profunda relación con el Plan Decenal para la Educación, porque incluyen los objetivos y las políticas definidas entre la década de 2007 a 2017. Además, los documentos del marco legal nacional, resultaron relevantes; pues, en esa década se produjo cambios legales, como la sanción de una nueva Constitución (2008) y de las leyes de carácter orgánico, entre esas la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI, en adelante).

A continuación se presenta una tabla con el grupo de documentos que se analizaron, detallando elementos centrales que contiene cada uno:

Tabla No. 1 Documentos gubernamentales analizados

Documento	Contenidos
Plan Decenal de Educación 2006-2016	Señala las 8 políticas públicas educativas que fueron aprobadas por el Referendo 2006 y que eran de obligatorio cumplimiento por parte del Estado ecuatoriano.
Plan Nacional de Desarrollo 2007-2010. Para la Revolución Ciudadana.	Contiene una perspectiva de análisis del posicionamiento del Ecuador en el entorno global. Señala la apuesta por un modelo de desarrollo socialista. Contiene doce objetivos nacionales, cada uno constituye una sección con su justificación diagnóstica, políticas y estrategias. Hace un análisis de la consistencia macroeconómica de las decisiones del plan y su relación con el presupuesto nacional.
Plan Nacional Para el Buen Vivir, 2009-2013.	Realiza un análisis de la situación del Ecuador durante los años anteriores, los esfuerzos del Estado para reducir las consecuencias de pobreza y exclusión de la época neoliberal. Señala al Buen Vivir como un marco conceptual deseable del desarrollo. Establece cuatro estrategias nacionales y doce objetivos nacionales de desarrollo. Señala los lineamientos presupuestarios y los montos estimados de inversión. Contiene un desglose de la planificación anual.
Buen Vivir. Plan Nacional 2013-2017. Todo el mundo mejor.	Realiza un análisis de los avances de la Revolución ciudadana, comparándolos con las cifras de la época neoliberal Señala al Buen Vivir como un marco conceptual deseable del desarrollo. Mantiene las cuatro estrategias nacionales y doce objetivos nacionales de desarrollo. Señala los lineamientos presupuestarios y los montos estimados de inversión. Contiene un desglose de la planificación anual.
Constitución 2008	Consta de nueve títulos. En este cuerpo legal el Estado se reconoce un agente central responsabilizándose de garantizar los derechos de la población. En el título VII se encuentra el régimen del Buen Vivir y en la sección primera se habla sobre la Educación, se considera un derecho fundamental y se responsabiliza a la educación del desarrollo nacional. La Constitución reconoce diferentes tipos de igualdad y la presencia de diversos tipos de ciudadanos, hace diferencia entre los grupos vulnerables y la población en general y entre la población no indígena y la población de pueblos y nacionalidades indígenas, así también como grupos afro. Reconoce la ciudadanía universal, por lo que cualquier persona extranjera tiene los mismos derechos que cualquier ecuatoriano.
Ley Orgánica de Educación Intercultural – LOEI – 2011	Sección considerandos en que la que el Estado se reconoce como garante de derechos. Está conformada por ocho títulos, el título IV se refiere exclusivamente a la Educación Intercultural Bilingüe. Esta Ley deroga la Ley 125 del año 1983. LA LOEI (2011) crea una nueva estructura educativa, expande la escolaridad obligatoria a 10 años de educación y considera que la educación es un servicio público que no puede paralizarse, excepto por una situación excepcional de emergencia o fuerza mayor.
Reglamento a la LOEI, 2015	Establece especificidades a la LOEI, señala los mecanismos de vigilancia, control y cumplimiento de la Ley. Ratifica que el cuerpo docente es parte del servicio público por lo que el tema laboral lo deriva a la Ley Orgánica del Servicio Público- LOSEP
Reforma a la Ley Orgánica de Educación Intercultural LOEI 2015	La reforma a la LOEI establece un cambio en los requisitos para ser docente, abriendo las posibilidades a que cualquier profesional con título universitario pueda ejercer la docencia. Se establece la jornada laboral de los y las docentes en 40 horas reloj en las cuales deben permanecer en la institución, se crea los mecanismos burocráticos para traslado de docentes en caso de necesidad del sistema.

Fuente: Elaboración propia.

Respecto al segundo tipo de documentos (los de la institución educativa) se pueden distinguir dos subgrupos: por un lado, las memorias anuales, y por otro lado, los registros estadísticos de estudiantes y docentes. Todos ellos fueron documentos elaborados al interior de la institución, que registraron manualmente, aspectos como: la historia anual de la institución, sus logros y dificultades, la estructura interna expresada en comisiones docentes, los acuerdos con los comités de padres de familia y recuerdos

relevantes para los agentes escolares. Ahí, también constan los registros de matrículas, ingreso y egreso por cada año escolar. Tener acceso a esos documentos fue un privilegio, pues sirvieron de detonante, para que los agentes escolares, evoquen su pasado y juzguen su actual situación.

Tabla No. 2. Documentos locales analizados

Documento	Descripción
Memorias anuales de la institución (1994-2017)	23 documentos, con descripción tipo informe mensual de actividades realizadas por la institución, se acompaña al final de una sección de fotografías
Estadísticas Institucionales	56 documentos estadísticos. Constituyen los datos estadísticos de total de docentes y estudiantes, por identificación étnica.

Fuente: Elaboración propia.

Respecto a los documentos internos de la institución, los primeros registros -Las Memorias Anuales- datan de 1995, presentan un resumen de los motivos de la creación de la institución; cada registro está acompañado de un archivo de fotografías. Mientras, los documentos de Estadísticas Institucionales, responden a formatos nacionales donde se evidencian los códigos de nominación utilizados para leer la composición de la población estudiantil y docente; su nomenclatura y las cifras permitieron identificar cómo cambió la matrícula escolar anualmente y las denominaciones identitarias, impuestas por el sistema educativo nacional.

Para ejecutar el análisis documental, diversos autores (Vivas Moreno & Martos García, 2010; Ortega-Carbajal, Hernández-Mosqueda, & Tobón-Tobón, 2015; Hernández-Ayala & Tobón-Tobón, 2016) coinciden en que el procedimiento más apropiado resulta ser “la cartografía conceptual”. Según Lafuente López (2001), el análisis documental contiene tres actividades fundamentales:

- a) Representar los documentos, a través de un esquema (registro, cuadro, etc.) que den cuenta de las características del documento.
- b) Establecer la interrogante a partir de la cual se realizará la indagación de los significados. En este caso, la pregunta central y las interrogantes, ya citadas de esta investigación.
- c) Buscar las relaciones, continuidades y discontinuidades entre los diferentes documentos. Esto se realizó con el apoyo del Software Atlas ti.

Diversos autores muestran cómo en sus investigaciones recurren al uso de herramientas tecnológicas como el Atlas ti (Quilaqueo & San Martín C., 2008; (Fernández-Alcántara, García-Caro, Pérez-Marfil, & Cruz-Quintana, 2013). En nuestro caso, las bondades se evidenciaron en que permitió la generación de redes

conceptuales, categorías y subcategorías. Como afirma Chernobilsky (2006) el programa Atlas ti facilita la construcción de redes de significados:

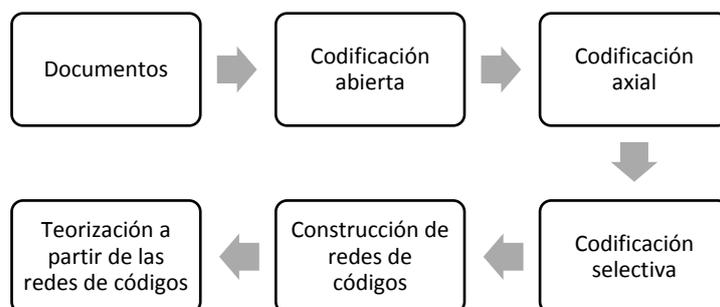
Existen programas informáticos que facilitan la tarea de analizar datos cualitativos. El programa Atlas. Ti, en particular, permite manejar datos gráficos, textuales y animados (audio-vídeo) como una unidad integrada de información y extraer de ésta un conjunto de relaciones conceptuales para evaluar las diferentes alternativas de proyectos (p. 210)

El uso de esta herramienta consiente el manejo de una gran cantidad de información, facilitando las tareas como segmentar textos en citas, compararlas, vincularlas, en sí; canaliza la construcción de una mirada total de objeto investigado, además de crear un archivo de respaldo que brinda rigurosidad a la investigación.

Para concretar el análisis documental se realizaron tres acciones: una codificación abierta, una codificación axial y una codificación selectiva (usando como mecanismo para la selección cada una de las interrogantes de la investigación).

- La codificación abierta “se denomina al proceso de abordar el texto, con el fin de desnudar conceptos, ideas y sentidos” (San Martín Cantero, 2014, p. 110). La codificación abierta es predominantemente inductiva, compara cada categoría, realiza un análisis palabra por palabra.
- La codificación axial se produce cuando se vinculan todas las categorías encontradas en la codificación abierta, logra una saturación rápida y se representa a través de redes de relaciones entre categorías, llamadas unidades hermenéuticas.
- La codificación selectiva, permite a quien investiga buscar las categorías centrales de la investigación, para organizar un esquema explicativo. Su integración canaliza la relectura que hace de los documentos cada investigador/a.

Esquema No. 1 Procedimiento del análisis de los documentos.



Fuente: Elaboración propia.

Los códigos expresan el nivel conceptual y remiten a las categorías que se anidan en las preguntas de investigación. Así, se procedió a comparar constantemente de cada uno de los documentos, en función de los códigos y finalmente se construyó una interpretación teórica a partir de los mismos, como lo sugiere Flick (2004). Se buscó no solo entender qué dicen los documentos, sino cómo sus contenidos llevan a comprender el tejido de relaciones sociales, las huellas o los alcances de la(s) política(s) pública(s) para la igualdad en educación.

Utilizando la herramienta ya descrita, en esta investigación se consolidaron cuatro unidades temáticas, en función del conjunto de relaciones conceptuales encontradas (en detalle se explican en el capítulo 3). Los grandes aspectos fueron:

- El origen de las políticas públicas educativas y la igualdad en educación.
- La construcción de la agenda para las políticas educativas y la igualdad en educación.
- La estructura de las políticas públicas para la educación.
- La relación Estado y agentes escolares.

Una vez que se analizaron los documentos, de política pública y el registro documental de la institución, fue necesario saber cómo fueron recibidas esas disposiciones, qué apropiaciones y significados le atribuyeron, en un contexto educativo que marca su cotidianidad escolar bajo la modalidad intercultural bilingüe *kichwa* español. Por tal razón, se decidió usar las técnicas etnográficas.

Para responder a las preguntas de investigación se realizaron varias entrevistas. La entrevista fue una técnica, que permitió que la atención se concentre en los discursos emitidos por los agentes escolares; sus respuestas tuvieron un valor heurístico que debió luego ser sujeto a análisis e interpretación. Cortés Padilla (2014) señaló respecto a la entrevista que “se emplea cuando no existe suficiente material informativo sobre ciertos aspectos que se desean investigar, o cuando la información no puede conseguirse mediante otras técnicas. Se emplea fundamentalmente en el campo de la Antropología y la Sociología”. (p.78); también es importante recalcar que la entrevista es una técnica por derecho propio, que se concentra en recuperar las voces de agentes, permite que se conozca y difunda aspectos que de otra manera permanecerían ocultos. Así, la rica información cualitativa aportó criterios únicos a esta investigación

Aunque el trabajo de campo empezó en agosto, fue a mediados de septiembre de 2017, que se organizó en coordinación con los agentes un cronograma de

entrevistas. Originalmente se consideró una muestra estructural, en las que usaría las variables: indígena, no indígena, hombre, mujer, docente, estudiante, padre/madre de familia. Sin embargo, en el momento de la ejecución de la investigación todo el grupo de docentes deseaba ser entrevistado, por lo que la planificación original se desvirtuó y migró a una especie de bola de nieve.

Las entrevistas se realizaron por separado, primero a cada docente, solo cuando la investigadora se convirtió en una figura familiar en la escena escolar, se procedió a la entrevista con las y los estudiantes. Se realizaron entrevistas individuales con estudiantes de los tres últimos años de EGB y también grupales, los detalles se explican más adelante.

Todo el grupo docente fue entrevistado, también el psicólogo de la institución y la administradora del bar. Cuando las entrevistas se refirieron a los inicios de la institución, surgió (por iniciativa del primer docente de la institución- quien todavía trabaja ahí) la idea de que se busque a las familias fundadoras y a sus egresados, se logró contactarles y se entrevistó a miembros de tres familias y a tres egresados (dos mujeres y un hombre). Mientras que con el grupo de padres y madres de familia actuales, no siempre fue posible lograr que dejen sus labores para que puedan atender una entrevista; sin embargo se logró entrevistar al menos una persona por cada año de educación básica (10 personas, incluyendo el presidente del comité de familias de la institución).

Se realizaron varias sesiones de entrevistas, cuando la persona entrevistada así lo permitía o incluso cuando deseaba ser entrevistada nuevamente. Pero en general podemos decir que tuvieron una duración de entre 15 a 90 minutos, dependiendo de las características de la persona que fue entrevistada (edad y disponibilidad de tiempo).

Mientras las entrevistas a los adultos se caracterizaron por una duración extensa, donde la calidez permitió un diálogo fluido. Las entrevistas a los niños fueron cortas, teniendo una duración máxima de 38 minutos con aquellos que tenían 12 años. En este proceso se acogió lo sugerido por Rausky (2010):

un posicionamiento gnoseológico que supone que el sujeto conocido, que es en este caso el niño o la niña, es capaz de hacer significativa su acción social y reflexionar sobre ella, se consensuó que la vía adecuada para lograrlo era la llamada investigación participativa. (p. 141)

Así, los niños y las niñas que intervinieron en las entrevistas fueron consultados sobre su deseo de ser entrevistados/as, también lo fueron sus docentes y familias. Aspecto con el que no se tuvo problema, pues al igual que con los adultos, parecía que todos deseaban ser entrevistados, para resolver esta situación, se dejó que cada docente y grupo de estudiantes señale a quienes se entrevistaría. Pero, para que nadie se sienta excluido, se realizaron talleres con cada uno de los diez años de la institución.

Para recuperar las voces de los más pequeños, se realizó entrevistas grupales (niños de 5 a 6 años), matizada con juegos, un espacio para compartir un refrigerio, fueron de los momentos más emotivos. Respecto al grupo de estudiantes, solo se entrevistó individualmente a quienes cursaban desde octavo año de educación básica al décimo año de educación básica (aproximadamente de 11 a 15 años de edad). Una vez que se cubrió las entrevistas individuales, para devolver, completar y recoger nuevas versiones se optó por diseñar entrevistas grupales, en una versión de taller con grupos de estudiantes (bajo el esquema ya explicado, lúdico y de corta duración). Se les consultó sobre las condiciones de igualdad que generó la política pública (iguales libros, igual alimentación, iguales evaluaciones y sobre la sectorización escolar); se les preguntó si existía igualdad y sobre su cotidianeidad, se indagó sobre los aspectos referidos a su perspectiva de la institución y la ruta escuela- hogar (cercanía de la residencia a la institución educativa).

Los resúmenes de las entrevistas fueron socializados en dos momentos al finalizar el primer y el segundo quimestres. Se usaron como disparadores de diálogos la sistematización de los hallazgos de las entrevistas; de esta manera se avanzó con una retroalimentación que permitió comprender que la información resultó ser aceptada y estaba bañada de sentido para las personas entrevistadas. Se consultó si deseaban que sus nombres aparezcan o no en la tesis, no existió un consenso, por lo que se tomó la decisión de ocupar el anonimato. Lo cual siempre será relativo, pues al ser la única institución educativa de este tipo de la ciudad de Ambato, podría deducirse a quien corresponden las entrevistas.

Los registros de las entrevistas fueron profundamente reveladoras, descubrieron percepciones diferentes sobre la igualdad, la escuela, las medidas igualitarias implementadas entre 2007 a 2017 y la vivencia cotidiana en un entorno intercultural. Para su análisis y sistematización se grabaron las entrevistas y se llevaron notas en un diario de campo. Una vez que las notas se pulieron y seleccionaron, se devolvieron a

los interesados en reuniones, con el fin de confirmar si los resúmenes escritos reflejaban sus ideas.

Junto a la entrevista se desarrollaron observaciones. Como dice Callejo Gallego (2002) “El principio básico del que se parte, para el conjunto de la investigación social empírica, es que toda situación de observación es una situación social” (p. 2174). Para realizar la observación se elaboró una guía basada en tres premisas postuladas por Dubet (2015):

Esta escuela no es igualitaria más que en la medida en que ella genera unidad y garantiza que todos los alumnos, incluidos los menos favorecidos adquieran un bagaje mínimo de conocimientos (p.26).

La igualdad será tanto mejor asegurada en la medida en que sea el pueblo que sea, el alumno ingrese, los programas y la orientación pedagógica sean los mismos y que los maestros sean elegidos de idéntico modo (p. 27).

Se sabe que la concentración de alumnos más débiles en las mismas clases y en las mismas escuelas acentúa su debilidad relativa (p.39)

En función de las tres premisas se centró la observación en la organización cotidiana, la composición del cuerpo docente, las actividades realizadas en conjunto con los grupos estudiantiles y con las familias y las rutinas escolares. Se llevó un registro de campo, los hallazgos se evidenciarán en las descripciones que se hacen de la forma de ingreso como docentes, el tipo de docentes, la descripción del número de estudiantes por aula, el entorno que les rodea.

En ese momento de la investigación se siguió la sugerencia de Stake (2005), quien citando a Von Wrigth decía que se requiere empatía “el conocimiento de la situación del otro mediante la experiencia propia de la misma” (p. 43). Por lo cual, se procedió a realizar una observación participante en el rol de docente, a colaborar en las actividades de bienvenida y recepción del grupo de estudiantes en la mañana, y en la jornada de la tarde, así como a ser parte de las reuniones de docentes y familias.

Las tres técnicas permitieron establecer un puente entre lo que está prescrito por la política pública nacional y lo que sucede en la cotidianeidad. Así también, se logró recuperar los significados que los agentes otorgan a la igualdad y las medidas igualitarias implementadas en el decenio 2007-2017. Se lograron identificar aristas delicadas, como el tema étnico, de género y segregación socio espacial. A continuación se señalan las decisiones sobre las dimensiones de análisis que orientaron la estructura de esta tesis.

1.4. Cortes analíticos

Los resultados que fueron surgiendo, requerían clasificarse para lograr una interpretación y una descripción densas (Geertz, 2003), razones por las cuales se decidió organizar los datos bajo tres cortes analíticos:

- a. La construcción de sentido de la igualdad en educación en el seno las políticas públicas estatales,
- b. La matriz de comportamientos respecto a las políticas públicas en educación,
- c. Las perspectivas de los agentes sociales respecto a la igualdad, la interculturalidad y la educación en las políticas públicas.

Respecto al primero, la construcción de sentidos respecto a la igualdad en educación de las políticas públicas. Se partió de la concepción del Estado central, como emisor de políticas públicas. Se concibió las políticas públicas como un conjunto de procesos e instrumentos con reglas y decisiones legales, que buscan organizar un contexto, aunque no lo determinen totalmente. Las políticas públicas “aseguran las relaciones sociales. Designan bajo el reconocimiento legal, constitucional o reglamentario a agentes sociales” (Dubet, 2013, p.31). Este corte de análisis se abarca en el capítulo 3, donde se desenredará el discurso público, contenido en los marcos legales y las planificaciones nacionales. Se presentará el resultado del análisis del corpus de documentos legales que marcaron los límites y posibilidades desde el discurso estatal de una década. Se usó el análisis documental y para su sistematización el software Atlas ti. Al interior del capítulo 3 se empleará la perspectiva de Oszlak & O'Donnell (1984) quienes sugirieron abarcar tres momentos en el análisis de las políticas públicas: dar cuenta del origen de la cuestión, develar la agenda e identificar las estructuras de las políticas públicas.

En cuanto a la segunda dimensión de análisis, La matriz de comportamientos respecto a las políticas públicas en educación, si bien existen dos perspectivas la neoinstitucionalista y el enfoque sociocéntrico -como los diferencia Camou, (2018)-; en el caso de esta investigación, se conjugaron ambos enfoques teóricos en la dimensión analítica, por lo que en el capítulo 4 se disecciona las versiones de los agentes sociales cuyo relato se remitió al nacimiento de la institución en 1995, cuando se movilizaron a partir de su identidad étnica y formaron una “comunidad cultural y de intereses” (Grimson, 2011). Luego, tanto la institución, como los agentes sociales se enfrentaron a la transformación de la estructura institucional que mutó de escuela a una unidad educativa. Al incorporar los enfoques neoinstitucionalista y sociocéntrico será posible dimensionar, la complejidad de la igualdad en educación y las modalidades escolares

dirigidas hacia estudiantes indígenas *kichwa* hablantes. Se recuperarán las voces de los agentes escolares captadas, con las técnicas etnográficas ya descritas.

El tercer corte analítico “Las perspectivas de los agentes sociales respecto a la igualdad, la interculturalidad y la educación en las políticas públicas”. Se lo aborda en los capítulos 5 respecto a la igualdad en educación y en el capítulo 6 en cuanto a la relación igualdad en educación e interculturalidad. Se evidenciará que la modalidad SEIB es una estructura estatal que facilita la construcción de una red, con fuerte referencia étnico-identitaria, donde es posible diferenciar las lecturas culturales, respecto a las medidas implementadas por el Estado y la actuación de los propios agentes. La clave identitaria de la institución como bilingüe *kichwa* español, al interior del SEIB les permitió distinguirse como una entidad en disputa intercultural con la estructura estatal mayor (el sistema educativo nacional).

Se aspira a que estos detalles de las decisiones metodológicas le permita a quien lee, entender el diseño de la investigación y el camino que se siguió para darle un orden (explicativo) a cada uno de los pasos ejecutados entre el trabajo de campo y el de estructuración del documento escrito (tesis). Los cuales lejos de ser lineales, en la práctica constituyeron un ir y venir entre la redacción de las memorias de campo, la transcripción de entrevistas y las reflexiones teóricas.

Capítulo 2. Conceptos e investigaciones sobre igualdad, políticas públicas, escuela e interculturalidad

Los conceptos son una suerte de herramientas que se emplean en el campo académico; sirven para inquirir sobre las relaciones sociales, las perspectivas de los agentes y el tejido social que los envuelven. Para Mendizábal (2013) el marco conceptual “tiene como función iluminar aspectos relevantes de los datos o fenómenos sociales y la dirección de sus posibles relaciones” (p. 76). Sin embargo, un mismo concepto puede tener diversas interpretaciones, por lo que siendo útiles, requieren especificarse cómo se utilizan y qué otras posibilidades interpretativas existen, es la tarea que emprendemos a continuación.

El título de este trabajo “Tras las huellas de la igualdad, estudio de caso en la educación general básica”, contiene la metáfora “huella” que en palabras de Rockwell “remiten a las múltiples historias en cada escuela, que aún están vivas en las construcciones y en las prácticas cotidianas” (CLACSO, 2018, p. 432). En ese sentido, en la escuela, las huellas abarcan la suma de las sucesivas políticas públicas, de las perspectivas culturales y de las reflexiones que se construyen en su interior. Aquí la metáfora “huella” evoca elementos residuales y sedimentados, conectados a las ideas y acciones de los agentes escolares en un contexto específico.

En este capítulo se abordan cuatro elementos centrales: igualdad, políticas públicas para la EGB, escuela e interculturalidad. En cuanto a la igualdad, se analiza la utilidad de esta categoría, sus antecedentes marcados por las Revoluciones Francesa y Norteamericana, sus problemas y las soluciones desde la mirada de varios autores. Respecto a las políticas públicas para la EGB, se señalan dos perspectivas: la sociocéntrica y la institucionalista, se plantea la utilidad de mezclarlas para leer tanto los proyectos societales de los Estados como las apropiaciones, interpretaciones y aplicaciones que hacen los agentes escolares. Respecto a la escuela, se asocia escuela y cotidianeidad, término usado por Rockwell para analizar el día a día de los contextos escolares. El cuarto concepto, la interculturalidad, se presenta principalmente como el terreno de disputa política, entre el Estado y los grupos étnicos indígenas.

La estructura de este capítulo sigue el orden de los conceptos ya enunciados y se señala los aportes de algunas investigaciones que los usaron. Se opta en esta investigación por una perspectiva crítica⁷.

⁷ Para Cebratev (2003) la perspectiva permite la observación detallada “de ideologías y prácticas convencionales, incluyendo la vida cotidiana, los sistemas políticos, el método científico de crear

2.1. La igualdad y la igualdad en educación

Dado que esta tesis se interesa por las políticas públicas tendientes a la igualdad en educación, resulta necesario revisar su concepto. Según Cazzaniga (2016) estudiar la igualdad permite “romper con la idea de inevitabilidad de la desigualdad” (p. 37), su importancia radica en que habilita el análisis respecto a los proyectos de cada sociedad, identifica cómo quieren realizarlos y con quiénes. Kessler (2015) afirma sobre la igualdad, lo siguiente:

Es terreno de disputas; pero, en tanto motor de luchas y fuente de descontento, es un plafón para nuevas reivindicaciones y mayor igualdad futura. La búsqueda de la igualdad ha vuelto a ser legitimada, en una amplia gama de temas, como un profundo impulso de luchas, logros y descontentos y ha unido reivindicaciones distintas. (p. 351)

Por lo tanto, la igualdad se presenta como una categoría tensionante, en cuanto toca perspectivas e intereses diversos. La idea de igualdad es según Rosanvallon (2012) relativamente nueva, sus antecedentes están en el Cristianismo y su postulado de hermandad; pero no fue, hasta la Revolución Francesa y la Revolución Norteamericana que la igualdad se inscribe como la base moral de las sociedades (pp. 15-38). Así las personas parten de la certeza de “ser iguales por derecho, lo que induce una demanda de justicia y equidad, pero es preciso, en efecto, que el principio de igualdad se adapte a la extrema diversidad de los hombres y sus condiciones de vida” (Dubet, 2015, p. 107). Por lo tanto, ambos autores coinciden en la importancia histórica de la igualdad, que impregnó la base moral para las reivindicaciones sociales y colocó en Estados el desafío de concretarla, en medio de la enorme diversidad humana.

¿Por qué si las sociedades añoran la igualdad no logran concretarla? Para Rosanvallon (2012) las sociedades viven la “paradoja de Bousset, según la cual los hombres deploran en general, aquello que consienten en particular” (p. 22). Esto explicaría, en parte, el por qué los marcos jurídicos declaran expresamente igualdad, pero diseñan mecanismos que la entorpecen. De acuerdo a Dubet (2015) la razón de tal obstrucción es la ausencia de la solidaridad. Adicionalmente, Tilly (2000) manifiesta que no se alcanza la igualdad debido “a la naturaleza de los recursos involucrados, las ubicaciones sociales previas de las categorías, la índole de los problemas

conocimientos y los de los mismos postulados críticos” (p.17), ya que el objeto de estudio implica necesariamente una interdisciplinariedad, la contextualización socio-temporal y la confluencia de varias técnicas.

organizacionales y las configuraciones de las partes interesadas” (p. 21). Así los autores identifican dificultades simbólicas, operativas y estructurales, para alcanzar la igualdad.

En las últimas décadas varias propuestas se han ejecutado para lograr la igualdad, en sus diversas dimensiones. Rosanvallon (2012) estudió esas experiencias y planteó cinco elementos problemáticos, que explicarían la dificultad en concretar la igualdad, estos son: la división en clases sociales, la ideología liberal conservadora, el comunismo utópico, el nacional proteccionismo y el racismo excluyente. Esos aspectos entorpecerían el logro de la igualdad.

El primer aspecto, la división en clases sociales, se refiere a que en las sociedades hay una minoría que acapara poder político y riqueza, lo que les permite someter a la mayoría a una nueva versión de esclavismo (Rosanvallon, 2012, p. 111). A eso Therborn (2017) la llama explotación directa. Sin embargo, para Garretón (2005) aunque la explotación social continúa, hoy se han desarticulado las formas organizativas de relación entre agentes y Estado, como por ejemplo, los movimientos sindicales; según Garretón acudimos a un momento societal donde las demandas se estructuran a partir de nuevas identidades, como etnia, edad, género, procedencia geográfica, etc. Por lo que, la igualdad propuesta en las revoluciones francesa y norteamericanas, responden a un momento precapitalista y requiere ser actualizada, considerando los dos aspectos, la explotación social y las demandas identitarias.

En cuanto al segundo aspecto, Rosanvallon (2012) analiza la ideología liberal conservadora, que vincula “la responsabilidad individual y las desigualdades naturales” (p. 120), dicha relación simbólica se sostuvo con la construcción de lo que el autor llamó “las ciencias de la desigualdad” (pp.127-134), que generaron gran simpatía en los países, sobre todo en Estados Unidos de América y se instalaron en los test SAT (*Scholastic Aptitud Test*, por sus siglas en inglés), así afloraron diversas disciplinas e instrumentos basados en interpretaciones de los hallazgos de Charles Darwin, siendo utilizadas para “clasificar a los individuos, jerarquizarlos y distribuirlos en categorías” (p. 131), presentando sus resultados como objetivos y justos, pero como consecuencia deshumaniza a quienes son colocados (gracias a esos instrumentos) en las escalas más bajas de clasificación. En una línea similar, Dubet (2005) identifica a la escuela como la máquina que imprime la primera clasificación individual. Tilly (2000) lo llama exacerbación del individualismo, que se expresa tanto en los procesos de evaluación social como en el diseño de propuestas. Así, el liberalismo conservador utiliza un enfoque individualizado y focalizado para legitimar el desigual reparto de cualquier bien de la sociedad.

En el tercer aspecto, Rosanvallon (2012) analiza el comunismo utópico que plantea “la inclusión de los individuos en un mundo <<Uno>>” (p.149). Para este autor eso elimina la autonomía individual y las diversidades, al tiempo que habilita procesos homogeneizadores y promueve la indistinción. En este sentido, Rivera Cusicanqui (2010) asocia la homogeneización de las políticas públicas promovidas por los Estados, a lo que la investigadora llamó “colonialismo interno” que, entre otros aspectos, abarca una estructura donde un grupo impone sus formas culturales a otro, es decir desde un monopolio en la toma de decisiones. La solución a este tercer aspecto está, según Rosavallon, en el respeto por la singularidad, que implica que junto a los derechos sociales, se señalen derechos específicos para los diversos grupos sociales. Lo cual entra en sintonía con el reconocimiento identitario, que según varios autores es una característica de esta época (Taylor, 1993; Garrentón, 2005; Dubet, 2005; Rosanvallon 2012). A pesar de esto, como se verá más adelante en el modelo capitalista global, los Estados se ven seducidos por las medidas homogéneas, porque facilitan la sistematización de información, la gestión y el control, aunque invisibilicen las demandas de los grupos.

El cuarto aspecto tiene relación con el anterior, se refiere al “nacional proteccionismo” (Rosanvallon, 2012, p. 171), que enarbolando la idea de una nación, otorga valoración negativa a otras identidades, promueve la xenofobia y genera, el quinto problema, “el racismo excluyente” (p. 175). Para Tilly (2000) la xenofobia denigra las formas ciudadanas ajenas a las creadas por el Estado nación. Por lo tanto, el nacional proteccionismo se cierra a la diversidad, inclusive a la de su territorio. Así los estos cinco errores mencionados vuelven inviable la igualdad.

¿Cómo canalizar la igualdad? Las respuestas cubren distintos frentes. Para Rosanvallon (2012) ante a la diversidad de situaciones sociales y de identidades se “debe admitir la diferencia” y eliminar los mecanismos de conmensurabilidad “no hay desigualdad posible allí donde no existe ninguna medida común” (p. 354), el autor apuesta por relaciones sociales basadas en la “similaridad”, entre los grupos sociales y el desarrollo de propuestas ajustadas a las particularidades grupales y de los contextos.

Desde las perspectivas latinoamericanas (Quijano, 1989; Rivera Cusicanqui, 2010; García Linera, Mignolo & Walsh, 2014), si la homogeneidad es ciega a la diversidad, la particularidad encierra el riesgo de exacerbar el individualismo, colocándolo por encima de los intereses sociales. Una salida a ambas posiciones (homogeneidad e individualismo) puede ser la interculturalidad, ya que habilita la

construcción de propuestas conjuntas, sin desconocer que son espacios tensionantes marcados por intereses diversos.

En un sentido similar Fraser (2008) afirma, que los procesos que canalicen igualdad deben cubrir tres frentes: el reconocimiento identitario (dotar de infraestructura moral y simbólica), redistribución (implica el acceso material a bienes y servicios o el resarcimiento material) y un visible ejercicio democrático (encarnado en la representación paritaria). Esos serían los desafíos de la igualdad.

Para Therborn (2017) la categoría igualdad es el valor definitorio de la izquierda moderna y este autor indica que fue Sen (2000) quien dio el contexto político, al responder a ¿igualdad de qué? “De posibilidades para la actuación humana”, ubicando centralmente a la educación. De todas las demandas de igualdad, la igualdad en educación resulta particularmente importante, porque la educación, significada como un bien social, permite la adquisición de destrezas, actitudes y conocimientos para desenvolverse en cualquier entorno.

Dada su importancia, desde los años 60 algunos sociólogos estudiaron la igualdad en educación. Así, Pierre Bourdieu (1964) en Francia, David Coleman (1969) en Estados Unidos y Basil Bernstein (1967) en Inglaterra, coinciden en que el surgimiento de la escuela pública y gratuita no garantiza igualdad. Sus investigaciones dan cuenta de que estudiantes de sectores pobres obtienen peores promedios escolares y que las estructuras escolares y sociales abonan a esos resultados. A estas teorías se las llama de la reproducción social.

Según Bourdieu cada persona llega a la escuela con un capital cultural y simbólico, que influye en el resultado de aprendizaje. Los grupos sociales triunfan en el contexto escolar, a medida que acaparan distinto tipo de capital, sea cultural, simbólico y/o económico. Para Bernstein, incluso el uso del lenguaje del entorno familiar provee competencias lingüísticas diferenciales respecto de la escuela; en el caso de estudiantes provenientes de las familias pobres, sus bajos resultados escolares se deben –en parte- al uso de un lenguaje cotidiano lejano al escolar. Coleman por su parte compara las escuelas estadounidenses y observa que aquellas escuelas que cuentan con menos recursos (didácticos, profesionales, materiales, etc.) producen estudiantes con bajo rendimiento escolar; por lo que sugiere que el Estado debe garantizar igualdad a través de cuatro mecanismos: gratuidad, currículo común, la “misma escuela para todos” y mecanismos de apoyo escolar. Los hallazgos de estos sociólogos permiten identificar agentes externos al esfuerzo individual que afectan los logros escolares.

Para la década de los 90, varios estudios (Cortada, 1993; Flintoff, 1994; Bernstein, 1996) identifican que las escuelas tienen preconceptos, sobre sus estudiantes y los denominaron “currículo oculto”, esos preconceptos de género, etnia y clase permean el quehacer educativo y suelen perjudicar a quienes no responden al modelo heterosexual, masculino, clase media y blanco-occidental. Por lo tanto, los logros académicos son parte de las expectativas y las construcciones simbólicas de las sociedades.

Sin ir más lejos, en los años 2000 surgen estudios basados en las comparaciones internacionales de los resultados de los sistemas educativos. La OCDE (2018) afirma que las políticas públicas inciden en los resultados, ya que los países con mejores rendimientos académicos, tienen algunos aspectos en común: personal docente bien remunerado y con mejor formación académica, una escuela gratuita, evaluaciones flexibles⁸ y cuentan con autonomía para la adaptación curricular a las necesidades estudiantiles.

Las fuentes ya citadas confirman una constante aspiración a la igualdad desde los tiempos precapitalistas. Sin embargo, la igualdad en educación requiere, de la colaboración de personas, familias, grupos sociales y del Estado, este último que debe garantizar la disponibilidad de recursos y políticas públicas que organicen el campo educativo.

2.2. Las políticas públicas

La categoría política pública es un término compuesto. Su primer elemento, la política, señala el lugar de la disputa entre intereses de distinto tipo, lo cual la convierte en un espacio naturalmente tensionante, ya que, sin los conflictos, la política pierde su esencia (Balibar, 2004). El segundo elemento, lo público, remite a la esfera donde el Estado detenta la autoridad (Dávila, 2011). Por lo tanto, el campo de políticas públicas toca problemas de orden social, en los cuales el Estado arbitra las diversas posiciones y toma decisiones, que se suponen deben beneficiar a la sociedad en conjunto.

No obstante, lo anterior, el diseño de políticas públicas tiene su complejidad. En 1651 Thomas Hobbes describió a la estructura estatal como la mediadora entre diversos intereses y administradora de la libertad de las personas. Para Hobbes, si un Estado pretende gobernar, debe ser poderoso y autoritario, como un Leviatán, ya que en las

⁸ Se refiere a que estudiantes de hasta 16 años de edad no son reprobados y se establecen mecanismos para que alcancen sus aprendizajes conforme a su propio ritmo.

personas entran en conflicto por sus intereses. Sin embargo, para Peters & Pierre (2005), el momento actual el Estado no logra controlar todo, ya que se enfrenta a una diversidad de experiencias y recursos, que vuelven difícil su misión. Considerando lo expuesto las políticas públicas sobre educación, pueden tener aspectos que no conformen a todos, además la emisión de una política pública, no garantiza su acatamiento, debido a los intereses y las condiciones de los diferentes grupos sociales.

De acuerdo a Oszlak & O'Donnell (1995) las políticas públicas son “un conjunto de iniciativas y respuestas, manifiestas o explícitas, que permiten inferir la posición predominante del Estado frente a una cuestión que atañe a sectores significativos de la sociedad” (p. 113). La definición de los autores, obliga a delimitar “una cuestión”, en nuestro caso la educación; sin embargo, esto resulta insuficiente porque se concentra solo en aspectos “manifiestos”. A pesar de ello, su idea se puede complementar con la sugerencia de Grimson, Merenson & Noel (2011) que diferencian entre políticas implícitas y explícitas. Según, Dávila & Soto (2011) el estudio de las políticas públicas es un análisis de los actos de los gobiernos y los Estados, dentro de un contexto institucional y en relación con sus diferentes agentes. En conclusión, se requiere observar la acción relacional de los agentes con el Estado, detectando las conformidades y las tensiones que las políticas públicas generan.

Para Camou (2018), las políticas públicas han sido abordadas desde dos perspectivas diferentes, una denominada sociocéntrica o crítico-hermenéutica y la otra neoinstitucional. Desde la perspectiva sociocéntrica es posible analizar varios momentos en los cuales los agentes que entran en contacto con esa(s) política(s), las asumen, adaptan y/ o desbordan. Ya que según este enfoque el poder no está en el Estado exclusivamente, ni en una persona, sino en una especie de ensamblaje en el que se involucran todos. En esta metáfora de ensamblaje, cada rueda tiene una autonomía relativa y puede cambiar, inclusive si cambia un agente clave. Pero, la estructura requiere de todas las ruedas, produciéndose así los espacios de negociación y tensión.

Desde la perspectiva neoinstitucionalista, el Estado aparece como emisor de políticas que pretenden ordenar lo social. Para Weir & Skocpol (1993) el Estado crea “relaciones sociales institucionalizadas e interrelaciones dentro de la estructura nacional e internacional” (p. 41). La reflexión de las autoras resulta relevante, porque a la estructura nacional, se superpone una estructura internacional, para la que deben crear mecanismos de relacionamiento. Esto explica por qué las políticas educativas estatales tienen en sus descripciones sustentos en marcos legales internacionales y establecen

sistemas de nomenclatura, evaluación y seguimiento en sintonía con parámetros creados por entes externos⁹.

Ya que ambas perspectivas, sociocéntrica y neoinstitucionalista, permiten el análisis de las políticas públicas con diferente énfasis, nosotros pensamos que es útil combinar tanto las iniciativas sociales y también considerar el rol del Estado y así procederemos en el capítulo 3 de esta investigación.

En un interesante trabajo, Tiramonti (1997) muestra las dinámicas de las políticas públicas para educación en América Latina entre 1960 a 1980. La autora sostiene que, en los años 60, primaron políticas para expandir los servicios educativos. En los años 70, las políticas públicas se concentraron en la regulación interna, de los sistemas educativos. Mientras, que en los 80 empezó el análisis de la calidad de la educación y la acción del Estado; el capitalismo internacional de los 80, difundió la idea de que el mercado era mejor gestor que el Estado, en todos los aspectos incluyendo la educación; produciéndose, a fines de los años 80, una reducción de la incidencia del Estado y una expansión de la educación privada.

Safocarda & Vassiliades (2011) estudiaron la década de los 90 y señalan que los países latinoamericanos -condicionados por las deudas externas- aceptaron las directrices emanadas de los organismos internacionales, entre estas las políticas de focalización de servicios educativos. Sin embargo, a inicios de los años 2000, según Suasnábar & Rovelli (2011), los Estados intentaron recuperar su papel regulador, en un ambiente de marcadas tensiones. En algunos países latinoamericanos, se produce la ruptura con las ideas neoliberales y asumen el poder algunos gobiernos de centro izquierda (p. 22), con lineamientos claramente diferentes. Sin embargo, la gestión de lo público y en particular del campo educativo latinoamericano no fue fácil, pues se encontraron con un escenario desestructurado y conflictivo.

Otro estudio como el de Braslavsky & Cosse (2006) puso de relieve la complejidad en la gestión educativa pública, de los años 2000, afirmando que las políticas públicas educativas en Latinoamérica conformaron un tejido confuso y amorfo, porque buscaban responder simultáneamente tanto a directores/as, familias,

⁹ Por ejemplo: el CINE la Clasificación Internacional Normalizada de Educación (CINE), creado por UNESCO en 1976, revisado en 1997 y 2011. Los ODM (Objetivo de Desarrollo del Milenio). Los índices como el GINI, etc.

estudiantes y docentes. Esto produjo varias tensiones, entre el Estado y los agentes escolares¹⁰.

Los autores mencionados, señalan que resultados de la acción de los Estados respecto a las políticas públicas en educación cubrieron dos grandes frentes: la ampliación de cobertura y la calidad educativa.

Mientras, la ampliación de cobertura en la educación primaria se logró en casi todos los países latinoamericanos (UNESCO, 2015). El surgimiento del concepto calidad educativa actualizó las escalas valorativas al interior de los sistemas educativos y entre los países. Surgieron nuevos indicadores e instrumentos cuantitativos, algunos emanados por organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y El Desarrollo Económicos (OCDE)¹¹, que diseñaron las pruebas PISA (*Programme for International Student Assessment*), cuyos resultados permiten la comparación internacional entre los sistemas educativos de diferentes Estados.

La ampliación de cobertura o universalidad de los servicios educativos y la calidad educativa conforman un binomio contradictorio y tensionante que, según Tenti Fanfani (2010) produce una ruptura interna, en los sistemas educativos nacionales, entre docentes y Estado. La ampliación de la cobertura genera el aumento del número promedio de estudiantes por aula; el concepto de calidad educativa, termina responsabilizando a los docentes, de los resultados de aprendizaje y la efectividad de su trabajo. Cuando las políticas públicas optan por la igualdad de oportunidades, asumiendo la meritocracia como eje del sistema educativo, ello coloca a la escuela en tensión con el entorno, ya que la población aspira a la promoción escolar, mientras los mecanismos de control de la calidad educativa, apuntan a la verificación de aprendizajes, evaluación cuantitativa y selección basada en el rendimiento académico individual.

Las políticas públicas basadas en un marco meritocrático producen, según Dubet (2005), personas fracasadas y personas exitosas. Bourdieu (2013) señala que la

¹⁰ Específicamente citan ocho tensiones:

- a) Sobre la función de la educación
- b) Entre el consenso social y eficiencia
- c) Entre ejecutar y dinamizar e instrumentar.
- d) De conexión con diferentes contextos de referencia.
- e) Entre los tiempos políticos, profesionales y burocráticos.
- f) Entre el cumplimiento de las normas y la acción
- g) Entre la necesidad, la disponibilidad y la utilización de competencias y conocimientos.
- h) En los equipos de trabajo.

¹¹ La OCDE se autodefine así: “La OCDE reúne a 30 países miembros comprometidos con la democracia y la economía de mercado para los que constituye un foro único de debate, desarrollo y perfeccionamiento de políticas económicas y sociales” (OCDE, 2018, p. 4)

meritocracia sostiene el discurso de la justicia social y crea simbólicamente la nobleza tecnocrática de cada época, tornando inviable la igualdad. Según Bourdieu, las personas no eligen libremente sus circunstancias, sino que están constreñidas por estructuras sociales preexistentes, construidas para preservar lugares jerárquicos. Así, la escuela crea la ilusión de acceso, mientras ancla a las personas a su lugar de origen en la estructura social.

Si bien, la medición de calidad educativa es una iniciativa relativamente reciente, que fortalece simbólicamente la diferenciación social y la justifica. Los rankings académicos¹² crean jerarquías simbólicas, no solo nacionales, sino internacionales. Al interior de las instituciones educativas a través de la consignación de notas de rendimiento académico e internacionalmente a través de evaluaciones como la PISA. Considérese además, que opera al interior del campo educativo, la violencia simbólica (Bourdieu, 1998) ya que estos mecanismos de jerarquización tienen aceptación entre algunos agentes escolares y los Estados. Lo expresado en este párrafo crea la ilusión de la desigualdad como un hecho inevitable, al que se le da dos explicaciones:

- En la primera, las personas de manera individual aparecen como responsables principales, de su desempeño en las evaluaciones académicas, como consecuencia del mayor o menor esfuerzo individual. La evaluación, en esta explicación, es sinónimo de una competencia justa;
- En la segunda se señala que es la estructura social, la generadora de condiciones que canalizan los resultados en educación.

Respecto a la primera en el enfoque individual y meritocrático, gesta en su interior la idea de que cambiar la situación depende de la voluntad de cada persona. Por ejemplo, en el portal de la OCDE (2018) plantea:

Entre los países de la OCDE, el 31% de los estudiantes de entornos poco favorables son “resilientes”, lo cual significa que están entre los que, internacionalmente, tienen mejor desempeño de todos los estudiantes de entorno sociocultural similar. Una diferencia clave entre los alumnos de entornos poco favorables que son resilientes y los que no lo son es que los alumnos resilientes asisten más y regularmente a clases en el centro de enseñanza. Los resultados del estudio PISA muestran que, cuanto más auto confianza y auto motivación tengan los alumnos, mayores serán sus probabilidades de ser resilientes. (OCDE, 2018)

¹² En Ecuador, los resultados de las pruebas Ser Bachiller, Ser Maestro. A nivel mundial, los resultados generados por la aplicación de las pruebas PISA; para la Educación Superior la escala Shanghái, etc.

La categoría resiliencia evoca los enfoques naturalistas, proviene de la Química, se refiere a los metales y sus virtudes de volver a tomar forma a pesar de eventos adversos. No obstante, las personas no somos metales.

En la segunda, la estructura social como generadora o no de igualdad, los estudios realizados por Rendondo (2015) en Argentina; Tenti Fanfani (2012), en Argentina, Brasil, México y Perú; Peña (2012) en Colombia, entre otros, muestran que los contextos empobrecidos se convierten en desventajas para los logros de aprendizaje y que urgen políticas públicas que analicen tanto la oferta escolar, como las condiciones de vida de cada estudiante. Porque en resumen una cosa es que los Estados declaren que la educación es un derecho social y otra, que se dote de las condiciones necesarias para ejercerlo.

Respecto a la oferta escolar, Tenti Fanfani (2012) señala que en América Latina desde el siglo XIX al presente, existen en nombre de la igualdad -políticas homogeneizantes- que plantean una “misma escuela”, es decir igual currículo, igual infraestructura e igual evaluación (p. 130). El problema con estas políticas radica en que la población estudiantil tiene características sociales, culturales y económicas diversas que no son consideradas en los modelos estandarizados. Pero, un modelo diferente *per se* tampoco es garantía de aprendizaje, particularmente cuando contienen prejuicios etnocéntricos. Así, el estudio realizado por Jiménez Naranjo (2005), para el caso de la educación intercultural en México, muestra que la modalidad intercultural se construyó desde la visión occidental (sin la participación de las comunidades indígenas), surgió bajo la idea de déficit cultural y como consecuencia nació “un currículum aditivo, al que se añadieron sólo algunos contenidos étnicos al currículo nacional” (p. 157). La autora señaló la ausencia de procesos de construcción conjunta (Estado y pueblos indígenas) de modelos educativos alternativos. Lo que antecede se explica el peso simbólico que tienen los contenidos curriculares provenientes de la cultura occidental, presentados como conocimiento científico legítimo.

Respecto a las características de los aprendices, Tenti Fanfani (2012), cuestiona a quienes como Tedesco (2002; 2004), proponen la categoría “educabilidad” porque resulta cercano al paradigma naturalista y alude a las condiciones individuales. Hoy varios artículos científicos hacen eco de la educabilidad¹³. Compartimos con Tenti Fanfani ese cuestionamiento, son los programas educativos y la perspectiva política las

¹³ Los portales de indizadores arrojan una gran cantidad de artículos científicos de “educabilidad”

que pueden actuar, para que las personas tengan derecho a un conjunto de competencias, ya que el conocimiento es un producto social, no individual.

En nuestra perspectiva creemos que es posible desarrollar un análisis de políticas públicas para la igualdad en educación, que conjuguen ambas perspectivas (la individual y la estructural), reconociendo las singularidades y posibilidad de actuación de la sociedad, así como el papel fundamental del Estado en la modificación de las estructuras sociales.

En resumen, lo abordado hasta aquí, muestra que las perspectivas de igualdad canalizadas a través de las políticas públicas, tienen núcleos permanentes como por ejemplo la meritocracia, pero también aspectos que cambian como la cobertura y los modelos educativos. Mientras en el siglo XX cobró centralidad la universalización de la escuela, hoy en la preocupación se cernie en torno a la calidad educativa. Existen estudios que destacan el surgimiento de nuevas políticas públicas en educación respecto a cuatro aspectos: el acceso, la evaluación resultados de aprendizajes, las relaciones con los agentes escolares y los mecanismos de control de la estructura educativa.

En cuanto al primero, el acceso educativo, Saforcada & Vasilliadis (2011) analizaron las leyes generales de educación, de varios países de América Latina, excepto de Ecuador¹⁴, formuladas a comienzos de este siglo. Sus hallazgos señalan la continuidad en la preocupación por la cobertura educativa como un derecho social básico, no obstante, existen matices entre los Estados. Así, mientras legislaciones como la chilena afirman la universalidad educativa y no dan cuenta de cómo lograrla y la legislación colombiana y brasileña establecen la corresponsabilidad social, lo que le quita al Estado la exclusividad respecto a la garantía de la educación, también señalan mecanismos de compensación financiera para familias pobres. Por otro lado, las legislaciones de Argentina, Perú y Bolivia, consideran que la educación obligatoria abarca a las poblaciones comprendidas entre los 5 a los 15 años de edad. Respecto al mecanismo exacto del acceso a la educación, actualmente prima lo que se llama segmentación territorial de los servicios escolares, la que algunos autores (Massey, 2008; Krüger, 2012; Saraví, 2012) vinculan a la exclusión social, ya que las familias que usan servicios educativos públicos quedan confinadas a los circuitos educativos estatales.

¹⁴ Ya que a finales del año 2011 Ecuador emitió un nuevo cuerpo de políticas pública a través de la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI).

Pero, adicionalmente, la meta estatal de brindar una escuela igual, se enfrenta a otros obstáculos, uno de ellos la configuración del espacio urbano, ya que las ciudades nacieron también fragmentadas y segregadas socialmente. Hoy, la segmentación territorial escolar (la conformación de distritos y circuitos), asentúa esa diferenciación, al confirmar a las personas a su zona geográfica escolar. Mientras las familias de mayores recursos económicos pueden elegir servicios educativos (privados), las otras quedan resignadas a los servicios educativos de su entorno barrial. Se produce así dos aspectos: un acceso condicionado geográficamente y una homogeneidad en la composición de la matrícula escolar (Massey, 2008; Krüger, 2012), ya que en las ciudades, la población de bajos ingresos tiende a agruparse en determinadas zonas, ese aspecto espacial contribuye a la homogeneización de la población estudiantil.

Las consecuencias de estas experiencias de segmentación territorial escolar fueron estudiadas por Saraví (2015) en una investigación etnográfica en instituciones privadas y públicas. Para él existen tres agentes impiden la igualdad: la homogeneización social, la infraestructura pedagógica y la calidad educativa. La homogeneización socioeducativa, es la concentración de estudiantes de similares condiciones socio económicas¹⁵. La infra-estructura pedagógica se refiere a la oferta curricular. Y la calidad educativa se remite a parámetros de medición del servicio educativo. La suma de esos agentes genera dos tipos de escuelas: la escuela acotada y una escuela total. La primera es una modalidad escolar para familias pobres (p. 57-104). La segunda, para las familias de más recursos económicos, donde además desarrollan actividades extraescolares, formación de identidades, estilos de vida, interacción e incluso consumo (p.84). Son dos extremos educativos y sociales que no llegan a tocarse.

Respecto al segundo aspecto, la evaluación de resultados, según Dusell (2015) el surgimiento de la evaluación de los servicios educativos fines del siglo XX, coincide con la “caída de legitimidad de la institución escolar” (p. 66). En ese mismo sentido Saccone & Weiss (2017), resaltan el surgimiento de la verificación del conocimiento, porque se ha levantado la sospecha de que la posesión del certificado académico, no garantiza la posesión del conocimiento.

Respecto al tercero y cuarto aspectos, las relaciones con los agentes escolares y los mecanismos de control de la estructura educativa. Las razones expresadas en los dos párrafos anteriores serían el fundamento por el cual se implementan evaluaciones

¹⁵ Definición igual a Krüger

y se adscribe a mediciones como las pruebas PISA, lo que tensiona las relaciones Estado – docentes, porque a estos últimos se los responsabiliza por los resultados de aprendizaje y se los somete a una serie de mecanismos de control de los procesos educativos; produciéndose según Di Caudo, Llanos Erazo, & Ospina (2016) un encierro en lineamientos tecnocráticos, de espaldas a los contextos sociales.

Ahora bien, las políticas públicas educativas, tienen un lugar al cual llegan y en el cual son interpretadas, apropiadas o aplicadas, ese es la escuela, sobre ella se reflexionará a continuación.

2.3. La escuela

Las políticas públicas para la educación atraviesan a la escuela. Una de las investigadoras más prolíficas al respecto es Elsie Rockwell (2018)¹⁶, de quien recuperamos varios antecedentes. Para la autora la escuela es “uno de los lugares privilegiados en que se encuentran el Estado y las clases subalternas” (p. 58), es imposible encontrar dos escuelas iguales, ya que son producto de una construcción social permanente, por lo que no es previsible, ni es un reflejo del sistema de dominación (pp. 60-75). En la escuela hay residuos de su historia institucional y de la historia social, de la que no puede desmarcarse, porque en ella influyen tanto las externalidades, cuanto los intereses internos (p. 131). Así se requiere analizar el contexto histórico de las escuelas y las perspectivas de sus agentes.

A la escuela, se le pide formar generaciones poseedoras de conocimiento, pero en la escuela se privilegian ciertos aprendizajes por encima de otros, así la tarea de producir aprendices, tiene desafíos que para Rockwell (2006) son explicados en la Sociología de la Educación a través de dos corrientes teóricas:

- La primera, es la teoría de la resistencia, postulada de Willis (1977), quien señala que aquellos estudiantes provenientes de grupos sociales cuyos saberes y valores son lejanos al medio académico, tienden a desplegar una cultura anti-escolar.
- La segunda, es la teoría de la reproducción de Bourdieu & Passeron (1970) que vinculan el éxito escolar y al capital cultural. Así la escuela reproduce la estructura social, donde quienes carecen de capital cultural quedan en los márgenes.

¹⁶ Estas páginas corresponden a la Antología producida por la CLACSO (2018)

Rockwell (2006) propone unir esas dos teorías ya que para ella en lo cotidiano, existe una mezcla de acciones, algunas que en efecto abonan a la reproducción de las estructuras, mientras otras permiten la apropiación del capital cultural y la resistencia:

los estudiantes participan en la interacción escolar de manera más dinámica de lo que suponen las nociones de una competencia comunicativa deficiente o un código restringido. Siempre se entretienen en la trama de la reproducción procesos de apropiación real del conocimiento y de resistencia frente a la discriminación social (p.35)

Mientras para Rockwell (2018) la escuela es un espacio aprovechado por algunos, que les permite la adquisición de conocimientos y no es posible calificarla – exclusivamente- como una máquina reproductora de la estructura social. Otra autora Lareau (2003) puso su foco de atención en dos aspectos. El primero, mostró que las medidas homogéneas y estandarizadas, formuladas por los Estados, para proveer la misma escuela, opera como una McDonalización de los servicios educativos¹⁷. En el segundo, la autora señala que el rol de las familias desequilibra ese esfuerzo; sostiene que las familias pobres ven limitadas sus experiencias de aprendizaje a la escuela, la familia y el barrio; mientras las familias con mayor solvencia económica, brindan a sus miembros experiencias extraescolares, entre esas, las actividades artísticas, las deportivas o las de fortalecimiento de aprendizajes, lo que les dota de ventajas, que no pueden nivelar la escuela igual u homogénea. En tal sentido, es difícil lograr resultados iguales. Nosotros pensamos que estudiantes de escuela ubicadas en sectores pobres podrían obtener buenos promedios si la escuela considerara los saberes y prácticas provenientes de otros entornos culturales y sociales; esto implicaría, dotar de mayor autonomía pedagógica para que los mecanismos de evaluación puedan responder a las realidades locales.

¿Por qué los Estados se esfuerzan por homogeneizar los servicios educativos? Para Krawczyk & Vieira (2007) quienes estudiaron las reformas educativas de México, Argentina, Brasil y Chile, la respuesta está en “la lógica de regulación instaurada por la nueva etapa del capitalismo. Este escenario, nos permite sostener la hipótesis de que el centro de la reforma no es la institución escolar, tal como es proclamado, sino la lógica y las instancias de regulación social.” (p. 74). Esa sería la razón por la que, los diferentes organismos internacionales, animan los países a instalar los mismos sistemas

¹⁷ Término acuñado por George Ritzer (1996), un servicio de comida rápida de Mc. Donald pretende ser el mismo en cualquier parte, la misma fórmula, el mismo menú y los mismos estándares de calidad.

de monitoreo, gestión y evaluación educativa, pues hoy el capitalismo requiere consolidar información y estandarizarla o McDonalzarla, como lo explicó Lareu.

El monitoreo y evaluación escolares descansan en el imaginario de que los instrumentos de recolección de la información son registros fieles de lo que sucede en cada estudiante y escuela. Sin embargo, como dice De Certeau (2000) “los datos cifrados no tienen más validez y pertinencia de los que las condiciones de su recopilación” (p.36) y lo único que interesa es el uso cultural que se le otorga. Que actualmente deriva en dos consecuencias. La primera, legitima una jerarquía educativa de vencedores y vencidos como afirmaba Dubet (2005). La segunda, asimila los instrumentos y resultados a lo objetivo y real.

Mientras las ideas de Rockwell (2006) abren una esperanza al reconocer la agencia social y un tejido más complejo de interacciones. El análisis de Laureu (2005) señala que la igualdad en educación no es posible por las acciones de los núcleos familiares que escapan a la escuela igual. Lo señalado por Krüger, Massey y Saraví advierten de las consecuencias de la segmentación de los servicios escolares. Los análisis de Saraví (2015) muestran que los servicios educativos difieren si estos son públicos o privados, las familias pobres usan los servicios públicos, pero su oferta es acotada; mientras que las familias que pueden costear una educación privada, sus estudiantes reciben actividades complementarias que rebasan lo planteado en el currículo básico. Sin embargo, como dice Rockwell en lo cotidiano se producen muchos más fenómenos, por lo tanto, se requiere recuperar los significados, apropiaciones y usos que hacen los agentes escolares, en la cotidianeidad, respecto a la igualdad en educación y hacia allá dirigiremos nuestro esfuerzo en los capítulos 4, 5 y 6.

2.4. La interculturalidad.

Ya que nuestra investigación se desarrolla, en el marco de la educación intercultural bilingüe, en un contexto educativo bilingüe *kichwa*-español, esto nos lleva a analizar la categoría interculturalidad y sus vínculos con la igualdad en educación.

Interculturalidad es una palabra compuesta, cuyo primer aspecto es el prefijo latino *inter* que significa entre o a intervalos, lo cual remite a una relación mútua en este caso entre culturas. Así, una relación intercultural requiere siempre de otro para constituirse. Respecto a cultura, para Geertz (2003) “es esa urdimbre y que el análisis de la cultura ha de ser, por lo tanto, no es una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa” (p. 20). El autor sostiene que la cultura está formada por

una trama de significados; el señalamiento como ciencia interpretativa la vuelve maleable a las necesidades de la presente investigación.

La(s) cultura(s) en tanto objeto de estudio, son complejas y Geertz advierte a no asimilarlas a identidades sustantivas; una de esas la etnia. Porque deviene en “cierto grado de apego irreflexivo al yo colectivo, ese apego se manifiesta en el proceso político de desarrollo del estado nacional” (p. 234). Así, hay que prestar atención a dos aspectos: la idea de Estado nacional y la idea de cultura como etnia. La idea de Estado nacional produce ceguera frente a la diversidad, la dinámica social, el mestizaje continuo y los préstamos culturales. Lo étnico, que según Segato (2002) acarrea el peligro de un “*apartheid* social” (p.115). No obstante, según García Canclini (2004) las culturas tienen “núcleos o estructuras inconmensurables o no reductibles a configuraciones interculturales, que son diferencias que tienen importancia política” (p. 55). Esos núcleos habilitan la diferenciación entre culturas y al mismo tiempo su relación, son sitios de reivindicación, por ejemplo las lenguas maternas.

Los idiomas maternos tienen centralidad, a partir de ese núcleo duro, por ejemplo, los pueblos indígenas demandan de los Estados, el derecho a una educación con pertinencia cultural que les permita preservar y fortalecer sus idiomas. En tal sentido, durante la década de los 90, tras el Convenio 169 de la OIT, las leyes de educación de todo el continente asumieron declaraciones a favor de las diversidades y surgieron las modalidades de educación intercultural bilingüe (EIB). Las modalidades de EIB pusieron en cuestionamiento a la escuela homogénea que invisibilizaba la diversidad y privilegia los idiomas dominantes.

Sin embargo, los conceptos de interculturalidad y multiculturalidad, son más complejos y diversos. En su origen se acuñaron fuera de Latinoamérica, como lo resume la Revista Colombiana de Educación (2015), en su editorial, de la siguiente manera:

La influencia de los debates sobre la interculturalidad y la multi-culturalidad provenientes de Europa Central, Canadá y Estados Unidos son un elemento con cierto influjo en las tendencias que nuestros países y sus comunidades académicas y políticas forjaron con respecto a lo intercultural y a la interculturalidad. Autores, modelos y nociones producidas en contextos de problemas concretos y específicos en relación con la diversidad y la educación, ya puestos al otro lado del Atlántico, tuvieron rumbos de apropiación y redefinición, diversos y parciales en el mundo académico, de los procesos sociales y de los gobiernos educativos oficiales. (p. 13)

Para Diezt & Mateos (2011) la interculturalidad generada en Europa Central, Canadá y Estados Unidos surgió en relación a las poblaciones migrantes, mientras en América Latina su interpretación se da en referencia a los pueblos indígenas que la

habitan. Segato (2002) advierte que asumir sin análisis cualquier concepto, trae el peligro de ayudar al “último avance hegemónico, que exporta ahora su mapa interno de fricciones y sus idiomas políticos para luego vender un paquete de soluciones bien afinadas a la lógica del mercado y de la productividad que se expande por los canales abiertos en el mundo «globalizado»” (p.104). Así, la multiculturalidad es un concepto que permite a manera de inventario dar cuenta de las culturas presentes en un mismo territorio, resalta lo plural, instala políticas de reconocimiento de la diferencia, de lo diverso, pero caen en lo folklórico. Mientras, la interculturalidad tiene en América Latina, sus propias interpretaciones, por ejemplo en Ecuador; según Walsh (2014) plantea que coexisten dos tipos de versiones de interculturalidad, una detentada por el Estado y otra por los movimientos indígenas.

La interculturalidad definida por el Estado ecuatoriano se reduce al reconocimiento de la diferencia, mientras que la planteada por la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador- CONAIE, la señala como el derecho a “participar en la toma de decisiones y en la administración del poder político” (CONAIE, 1997, p. 11 en Walsh, 2014). Así la CONAIE usa el término intercultural y lo convierte en un mecanismo de tensión con el Estado, un espacio de disputa por el poder. Para Walsh (2009) la interculturalidad es:

un proyecto que por necesidad convoca a todos los preocupados por los patrones de poder que mantienen y siguen reproduciendo el racismo, la racialización, la deshumanización de algunos y la súper y sobrehumanización de otros, la subalternización de seres, saberes y formas de vivir. Su proyecto es la transformación social y política, la transformación de las estructuras de pensar, actuar, soñar, ser, estar, amar y vivir (p. 15)

Esa característica conflictiva que tiene la interculturalidad propuesta por la CONAIE, es la que Walsh considera valiosa porque la vuelve resistente a la manipulación por parte del poder estatal. Sin embargo, como recuerda la misma autora, en sus inicios el término interculturalidad fue utilizado “no como deber de toda la sociedad sino como reflejo de la condición cultural del mundo indígena” (Walsh, 2009, p. 49). En el año 2011, en Ecuador, se sancionó la Ley Orgánica de Educación Intercultural- LOEI, en ella se considera que la interculturalidad es tarea de la toda la sociedad y todo el sistema educativo. Sin embargo, la mirada del Estado ecuatoriano, entre 2007 a 2017, difirió con los movimientos étnicos, en New Left Review (2013), un expresidente del Ecuador¹⁸, resumió tales diferencias así:

¹⁸ Tomado de <https://newleftreview.org/11/77/rafael-correa-ecuador-s-path>

No compartimos la visión del problema indígena como un problema sólo de los indígenas que deba tratarse desde las instituciones indígenas. Ese es el enfoque del multiculturalismo neoliberal que proliferó durante la década de 1990 en América Latina. El problema indígena es de todo el Estado ecuatoriano, y todas las instituciones públicas deben contribuir a resolverlo independientemente de que sean o no dirigidas por indígenas. (Correa, 2012)¹⁹

Como lo mostraron varias investigaciones (Di Cando, 2016; Altman, 2016, Hernández, 2016, Solórzano, 2016; Muyolema, 2018) la relación entre Estado central ecuatoriano y los movimientos indígenas, entre los años 2007 a 2017 se volvió particularmente tensa, porque mientras el Estado central promovía una perspectiva intercultural apolítica y armónica, los movimientos indígenas continuaron con su reclamo de tener instituciones educativas financiadas por fondos públicos, pero definidas y guiadas por ellos. Parafraseando a los movimientos feministas, los grupos indígenas plantearon “nada sobre nosotros, sin nosotros”, poniendo en cuestionamiento a la visión estatal que dice no importarle quien las ejecute, pero en la práctica impuso formatos educativos nacionales e internacionales evitando el diálogo intercultural.

Al respecto, son útiles las ideas de García Canclini (2005) quien señala que la interculturalidad que proponen los pueblos indígenas constituye un patrimonio, cuyo núcleo de tipo étnico –político apunta a “ser reconocidos en sus diferencias y vivir en condiciones menos desiguales. La pregunta, más bien, es cómo convertir en fortaleza este des-encuentro entre afirmación de la diferencia e impugnaciones a la desigualdad” (p. 48). Sin embargo, como argumentan Grimson, Merenson, & Noel (2011) “que alguien ocupe una posición no permite inferir que esa persona sea, esencialmente, esa posición” (p.15). Entonces, una advertencia teórico metodológica de los autores es identificar los prejuicios de etnocéntricos²⁰. Por otro lado, las perspectivas decoloniales (Quijano, 1989; García Linera, Mignolo, & Walsh, 2014; Rivera Cusicanqui, 2016) advierten sobre los etnocentrismos de tipo colonial presentes principalmente en el área educativa, donde los cánones occidentales se presentan como legítimos, mientras descalifican los conocimientos y saberes provenientes de las culturas indígenas.

¹⁹ Texto original: *We don't share the view of the indigenous question as a problem only for the indigenous, to be dealt with through indigenous institutions. That is the standpoint of the multicultural neoliberalism which proliferated in Latin America in the 1990s. The indigenous problem is an issue for Ecuador as a whole, and all public institutions should contribute to solving it, regardless of whether they are run by indigenous people or not. From that point of view we have made great strides towards the inclusion of the indigenous in education, universities, health, among other sectors. The largest reductions in poverty we have made have been among the indigenous. But there is still much to be done.* (p. 109)

²⁰ Con sus variantes: sociocentrismo, androcentrismo, cronocentrismo y el naciocentrismo.

Respecto al párrafo anterior, para Satana Collin (2015) la interculturalidad - siendo importante para las políticas públicas de educación- tiende a caer en un esencialismo hacia los grupos étnicos, porque lejos de promover la relación de intercambio, generaría institucionalidades exclusivas que terminarían solidificando la segregación y exclusión, pues es justamente la población estudiantil indígena la relegada a un solo tipo de educación (para indígenas). El análisis de Satana Collin entra en sintonía con la advertencia de Segato respecto al surgimiento de una versión de *apartheid*. Así los Estados, citan la diversidad, pero al otorgar un “solo” formato educativo como es el EIB terminan limitando el diálogo y la construcción intercultural.

En el caso ecuatoriano, Cirelli (2013) sostiene que la interculturalidad fue un término cooptado por el Estado, con el objeto de disminuir las demandas indígenas; pero, lejos de cumplir las aspiraciones de estas poblaciones, se utilizó para debilitar al movimiento indígena; así aunque la política educativa se dice intercultural, termina imponiendo una homogeneidad y no la interculturalidad. Para Tubino (2004) los Estados ejecutan una interculturalidad funcional, resaltan las diversas culturas, pero imponen un solo modelo que homogeneiza los procesos. Para Cirelli es importante tener una estructura educativa dirigida por indígenas y que fortalezca su lengua, ya que es una lucha histórica de los pueblos como lo muestran las investigaciones sobre el origen de la EIB. Esto nos lleva de vuelta al primer aspecto mencionado por Rockwell los enfoques biculturales y la particularidad de las propuestas de la EIB y lo citado por García Canclini, la existencia de núcleos inconmesurables de la cultura, uno de esos el idioma.

Según Cirelli (2013), cuando Dolores Cacuango²¹ promovía –en la década de 1940- la formación de escuelas bilingües, partía de la idea de que cada ser humano entra en contacto con la lengua materna desde su nacimiento, produciéndose un mundo simbólico en función de su entorno, por lo que aprender en lenguaje materno potenciaría el aprendizaje escolar. La preservación de la lengua es una demanda indígena constante, ya que los pueblos han denunciado no solo un genocidio biológico, sino también cultural a través del exterminio de sus idiomas²².

²¹ Dolores Cacuango, fue una indígena *kichwa* nacida en Cayambe que lideró desde la década de los 40 movimientos indígenas para enseñar “clandestinamente” en lengua indígena. Ya que la educación oficial respondía a un currículo único y se impartía obligatoriamente en español.

²² Para el año 2012 la UNESCO creó el Atlas del mundo de las lenguas en peligro, en ese documento da cuenta de la paulatina disminución de hablantes de lenguas nativas y la desaparición de algunas; en Ecuador existían 14 lenguas indígenas, dos ellas (zápara y andoa) se declararon extintas, en el año 2012.

Los movimientos indígenas agrupados en la CONAIE, continuaron denunciando el colonialismo interno del Estado, donde las culturas indígenas están subalterizadas a los designios un Estado central blanco-mestizo. Uno de los temas sensibles en la relación Estado – pueblos indígenas se teje en función de la lengua, para Rodríguez Caguana (2016) el Estado ecuatoriano desplegó un discurso intercultural, pero en la práctica desarrolló acciones asimilacionistas que atentan directamente sobre los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas.

En ese contexto resulta interesante analizar críticamente qué, cómo y quiénes formulan los conceptos de interculturalidad. La interculturalidad para los formatos EIB, desarrollan la propuesta de fortalecimiento y enseñanza de lenguas indígenas; pero estudios como los realizados por Hecht (2007; 2018), identificaron para el caso argentino, la falta de propuestas didácticas que respondan a los problemas de los diferentes niveles de conocimiento de los idiomas nativos.

Como planteamos anteriormente, Rockwell (2018), estudió la educación para pueblos indígenas en México, y alerta respecto a los modelos EIB porque según ella encerraron a lo indígena en una mirada esencialista, pero también folklórica. Rockwell además cuestiona las posiciones teórico coloniales extremistas que postulan una incompatibilidad entre lo indígena y el mundo escolar; en contrapartida sugiere desarrollar un análisis de lo educativo considerando las asimetrías de poder, la igualdad y la identidad étnica.

Pero, las posiciones crítico coloniales tienen reflexiones que no pueden pasar por desapercibidas, como las de Cardoso de Oliveira (2005), quien sugiere que los reclamos indígenas denuncian el “colonialismo interno” porque los coloca siempre en una posición subordinada, en todos los órdenes, pero particularmente en el educativo, donde la estructura, el currículo y los resultados los subalterizan. Una investigación en Ecuador, lo recupera así:

En la vida social regía la dicotomía indios-blancos o una miriada de identidades “degeneradas” que siempre caían en el terreno de lo indio. Pero ser “otro” nada tenía que ver con el discurso sobre la diferencia o la alteridad. Ser otro quería decir dejar de ser indio. La escuela era el espacio de liquidación de la diferencia identitaria, un espacio de transformación que consistía en fundir la diferencia, para fundar la homogeneidad de una auténtica comunidad nacional. El espacio escolar, según su cercanía o lejanía de los centros urbanos, ejercía presión y represión sobre todos los signos materiales y simbólicos que delataban una identidad indígena. (Muyolema Calle, 2007, p. 14)

En Ecuador las viejas formas de explotación y racismo tienen continuidad al interior de las instituciones sociales (SENPLADES, 2007; SENPLADES, 2017). Para salir de las dicotomías planteadas entre la cultura escolar y la cultura indígena, donde los unos desean espacios institucionales únicos para indígenas, mientras el Estado ecuatoriano propone espacios interculturales en todos los ámbitos a través de medidas homogéneas (un solo currículo, igual infraestructura e igual proceso de evaluación); necesitamos descentrar el concepto para pensar otras posibilidades.

El problema en Latinoamérica reside en la relación simbólica jerárquica, donde lo no indígena se ubican en un lugar de mayor valor por lo que en la práctica los pueblos se sienten excluidos del Buen Vivir propuesto por varios marcos normativos latinoamericanos. García Canclini (2005), lo expresa así: “Para millones el problema no es mantener «campos sociales alternos», sino ser incluidos, llegar a conectarse, sin que se atropelle su diferencia ni se los condene a la desigualdad. En suma, ser ciudadanos en sentido intercultural”. (p. 52). Es decir, sin renunciar a sus identidades, los grupos indígenas demandan participar de la sociedad y las decisiones que les afectan.

La interculturalidad implica interactuar recíprocamente con otros. Esto nos lleva de vuelta a lo planteado por Rosanvallon (2012) para quien “la reciprocidad puede ser definida como la igualdad de interacción. Ella presenta el mismo carácter que la igualdad procedimental, de la que Tocqueville consideraba que era la única regla admisible por todos, en un mundo donde cada uno quiere elevarse al mismo tiempo” (p. 331). Para los grupos indígenas la reciprocidad implica el derecho a actuar en las esferas que les afecta, en las mismas condiciones que la cultura tradicionalmente dominante.

Con los elementos abordados, nos resta analizar la demanda de los pueblos y nacionalidades indígenas a recibir educación en lengua materna, esa reivindicación encierra el temor por la pérdida de la diversidad lingüística, la desaparición de lenguas minoritarias que al parecer son desplazadas por las de uso mayoritario. La posición política del Ecuador²³ respecto a las lenguas se enfoca únicamente en el intercambio cultural entre el español, el *kichwa* y el *shuar*; que en la práctica como veremos en los siguientes capítulos los esfuerzos resultan ser insuficientes pues no se cuenta con materiales, docentes e infraestructura para llevar a cabo una EIB.

²³ El artículo 2 de la Constitución (2008) dice “El castellano es el idioma oficial del Ecuador; el Castellano, el *kichwa* y el *shuar* son idiomas oficiales de relación intercultural. Los demás idiomas ancestrales son de uso oficial para los pueblos indígenas en las zonas donde habitan...”

Algunos estudios ecuatorianos señalan serias dificultades por las que atraviesan las modalidades para educación intercultural de población indígena, (Altmann, 2016; Di Caudo, Llanos Erazo, & Ospina, 2016; Rodríguez Cruz, 2017; Rodríguez Caguana, 2016; Muyolema, 2018) indican, que las políticas públicas para la educación establecidas entre 2007 a 2017 en Ecuador, tuvieron un enfoque homogeneizante, con rasgos de un nuevo colonialismo se atentó contra las lenguas, los saberes y las culturas indígenas, a través de decisiones que consolidaron el dominio de lo occidental sobre sus culturas, entre esos los diseños curriculares y los mecanismos de evaluación educativa.

Respecto a lo que antecede, la respuesta de Sen (2000), resulta importante, ya que el autor señala como crucial, el compromiso de los agentes no estatales en programas que apunten al desarrollo de capacidades. Lo común en las actuales miradas, es la urgente necesidad de estudiar la perspectiva de los agentes, para entender las relaciones sociales tejidas entorno a la educación.

Como se puede apreciar no existe “un” concepto de interculturalidad, sino diversos usos e interpretaciones del mismo. Di Caudo, Llanos Erazo, & Ospina, 2016, distinguen al menos dos vertientes analíticas. La primera, la interculturalidad armónica y oficial, es decir aquella libre de tensión política, que estaría liderada por los organismos internacionales, y de la que algunos gobiernos se hacen eco. La segunda, la perspectiva crítica de orden epistémico occidental, que identifica la construcción de relaciones sociales preguntándose qué, cómo, por qué y con quiénes. En esta investigación se asumirá la segunda perspectiva, considerando que la interculturalidad es una categoría que entra en el terreno de la política y por lo tanto, es generadora de tensiones especialmente en el campo educativo, respecto al acceso, los recursos y la evaluación escolares.

2.5. Investigaciones sobre igualdad en educación.

A continuación se revisan los resultados de investigaciones sobre la igualdad en educación. Algunos organismos internacionales sistematizaron datos importantes a considerar. Así, el informe mundial sobre la educación señala respecto a la igualdad que “Si bien el hecho de que el 91 % de los niños estén matriculados en la escuela constituye un gran logro mundial, llegar al 9 % restante requiere la implementación de estrategias diferentes. Los niños con más probabilidades de no estar escolarizados pertenecen a los hogares más pobres, las minorías étnicas y lingüísticas”. (UNESCO, 2017, p. 37).

Este dato marca una continuidad histórica respecto al grupo que queda al margen de la educación.

En el año 2014, la CEPAL comparó la situación de igualdad de poblaciones indígenas latinoamericanas, su análisis concluye que “en los censos de las rondas de 2000 y 2010 se observa que los progresos en el panorama educativo de los pueblos indígenas se han manifestado, por ejemplo, en un aumento significativo de la asistencia escolar (...) Sin embargo, estos avances son aún insuficientes puesto que, por una parte, las brechas étnicas son persistentes” (CEPAL, 2014, pp. 99-100). Dos años más tarde la CEPAL volvió a analizar el tema, bajo el título “El Imperativo de la Igualdad”, recuperó nuevos datos sociales y concluye con lo siguiente: “Los indígenas y afrodescendientes, así como la población rural, son más pobres, tienen menos años de escolaridad, menos ingresos, menos protección social y un acceso restringido a la justicia y a la participación política”. (CEPAL, 2016, p. 66). Es decir los datos no han cambiado y en algunos casos empeoraron, como es la desaparición de lenguas y culturas.

En Ecuador, la investigación más importante sobre educación la realizó el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEVAL, en adelante), que en su informe 2016 resalta varios logros en la disminución de la pobreza, pero también registra lo siguiente: “Los estudiantes auto identificados como indígenas poseen la mayor diferencia entre los promedios globales y los promedios globales ajustados, en todos los grados evaluados, en el ciclo 2015-2016” (p.126). En tal sentido la problemática de la población indígena ecuatoriana continúa.

Obsérvese que las investigaciones referidas (UNESCO, 2017; CEPAL, 2012 INEVAL, 2016) se concentran en los resultados estadísticos y sus perspectivas se circunscriben a señalar las desigualdades. Por lo tanto, falta analizar las perspectivas de esas sociedades y sus decisiones, para comprender esos resultados, es decir estudios que partan de la identificación de las expectativas y los procesos implementados para alcanzar la igualdad. Algunas investigaciones se señalan a continuación.

En el caso mexicano, Rockwell (2018), estudió la educación en las zonas rurales desde la década de los 90, afirma que las acciones de los Estados aumentaron los niveles de escolarización, pero se prestó poca atención a las necesidades de “los barrios indígenas, por un lado, y los pueblos y cabeceras por otro” (p. 674). Años más tarde,

desde otra perspectiva, Jiménez Naranjo & Mendoza Zuany (2016) realizaron la evaluación externa de la Educación Indígena Mexicana, señalan que la educación en lenguas maternas, es para los pueblos indígenas altamente significativa, tanto como un logro político, pero también simbólico, en cuanto los presenta como autores de opciones educativas propias.

Mientras tanto en Argentina (Novaro, 2006; Batallán & Campanini; 2007 Hecht, 2007; Aliata, 2011; Padawer, 2015; Hecht, 2017) describen entornos indígenas caracterizados por la demanda de servicios educativos, pero que en lo cotidiano viven desigualdades producto de la estructura social, que ahondan las dificultades de la modalidad de EIB, acelerándose el desplazamiento de los idiomas indígenas y la pervivencia de la pobreza.

Para Novaro (2006) los países instalaron las propuestas educativas para población indígena llamándolas “educación intercultural bilingüe”. Sin embargo, esa definición de intercultural no afectó las ofertas educativas bilingües de culturas no indígenas, por ejemplo donde se enseña el italiano, inglés u otras lenguas europeas. Las propuestas educativas para población indígenas -para el caso argentino- son en sus palabras “un camino prefabricado para ellos, pero sin ellos” (p. 54). Además, en su estudio hace una advertencia sobre las políticas públicas para educación que enfatizan proyectos de diversidad pero corren el riesgo de establecer “circuitos de escolarización no solo diversos, sino también, y sobre todo, profundamente desiguales” (p.56). Aspecto que para el contexto ecuatoriano también resulta importante considerar, porque recién en la década pasada (2007-2017) se conformaron distritos y circuitos educativos segmentados territorialmente, cuyo impacto en relación a la igualdad no han sido analizados.

Batallán & Campanini (2007) estudiaron la igualdad en educación, en escuelas interculturales bilingües y afirman que respecto a lo curricular, la escuela encarna la paradoja de garantizar la igualdad en medio de la diversidad, por lo que, en el caso que analizan, la igualdad se reduce a un precepto moral de tolerancia, debido al logocentrismo y el etnocentrismo que terminan invadiendo las propuestas curriculares, donde las culturas indígenas y sus saberes se presentan como datos folklorizados.

Hecht (2007) muestra que el surgimiento de las propuestas de EIB corresponde a la época neoliberal y corre el riesgo de “cristalizar la exclusión” (p. 192). Años más tarde Hecht (2018) presenta un estudio sobre trayectorias de docentes indígenas mujeres. Entre sus resultados señala que tanto la población estudiantil, como el cuerpo docente sufren un desplazamiento lingüístico, que ubica al español como la lengua

dominante y que en lo cotidiano la EIB debe lidiar con contextos variados donde existen diversos niveles de bilingüismo. Además añade que hoy se requeriría una evaluación de la efectividad de la EIB.

Aliata (2011) estudia la EIB de la región del Chaco e identifica situaciones de estigmatización hacia docentes indígenas. Por otro lado, señala que las propuestas de la EIB corren el riesgo de “folklorización y la reducción de la problemática indígena al plano de la asistencia social” (p. 37). Afirma que en ocasiones se produce más bien el efecto de fortalecer las desigualdades educativas y sociales. Posteriormente Aliata (2016) afirmó que las investigaciones realizadas dan cuenta de que la EIB tiene serias dificultades y una de esas es la de capacitar a la comunidad educativa en temas de identidad y lingüística.

Padawer, (2015) analiza la construcción de la identidad y la relación con el contexto, de quienes se ven obligados a migrar, abandonando la “chacra”. Los hallazgos de esta investigadora ponen el foco en que la migración les permitiría tener “proyectos de futuro donde se articulan la superación de la desigualdad y de las identificaciones esencializantes” (p. (282). Aspecto que para nuestra investigación es importante, porque la historia de la institución que estudiamos se constituyó con indígenas migrantes.

Desde el contexto europeo, pero el analizando la oferta educativa para grupos étnicos. Verhoeven (2013) señala que aunque las instituciones públicas presenten aparentemente la misma oferta pedagógica curricular, sus condiciones de infraestructura generan lo que se llamó el “efecto establecimiento”, que según ella demuestra el “peso de las características singulares de los establecimientos en la producción de desigualdades de resultados, es mayor, comparado con el peso de factores individuales” (p. 88). Así, existen quienes tienen privilegios en ciertos establecimientos escolares, en comparación a otros, por lo que el derecho a la educación deja de ser estrictamente igual y universal.

Para Arismendi, Ramírez, & Arias (2016) el término bilingüismo alude a las quienes hablan dos lenguas; pero existen diferentes niveles de bilingüismo, por ejemplo aquellos que se comunican fluidamente en ambos idiomas, así como los que entienden perfectamente algunos de los idiomas, mas deciden no hablarlo, generalmente por haber sufrido circunstancias de racismo u opresión. Los pueblos indígenas saben que sus idiomas son centrales para el sentido de identidad, la continuidad de sus saberes y valores, que la lengua es el contenedor de su cultura; resulta entonces relevante la EIB porque incide en la continuidad del uso de los idiomas ancestrales, pero en lo cotidiano

se enfrentan a que el uso de estas lenguas es muy limitado en el dominio científico y en los medios de comunicación. Como también lo veremos en nuestra investigación, en los siguientes capítulos.

En Ecuador. Rodríguez Cruz (2014; 2015) estudió las Escuelas Indígenas del sector de Zumbawa, Provincia de Cotopaxi, Ecuador. La autora señala que en la cotidianeidad el Estado no puede cubrir la demanda de docentes indígenas, por lo que en el caso que investigó, el fortalecimiento del idioma quedó subsumido. Los preceptos planteados por los pueblos indígenas, no se cumplen en el caso de la EIB. Otro estudio, pero centrado en la situación de las lenguas indígenas lo realizó Rodríguez Caguana (2016) quien concluye que las políticas públicas implementadas desde 2007 afectan la preservación de las lenguas nativas y ahondan las desigualdades en la población indígena. Datos similares se encuentran en otras investigaciones (Di Caudo, Llanos Erazo, & Ospina, 2016; Rodríguez Cruz, 2017; Muyolema, 2018). Para Altmann (2016) la interculturalidad propuesta por el movimiento indígena del Ecuador, representado por la CONAIE y su relación con las políticas públicas emitidas entre 2007 a 2017. El autor resalta que:

la educación pública es un instrumento para despolitizar a los indígenas “con el objetivo de perpetuar la dependencia, el subdesarrollo y su sistema económico, político-ideológico y cultural.” (CONAIE 2001: 34). Educar a los indígenas es integrarlos en una cultura nacional donde ocupan una posición periférica, en un sistema del saber donde sólo pueden entrar como inferiores. (p. 133)

El autor identifica que los preceptos expuestos por la CONAIE entran en sintonía con las corrientes descoloniales, sobre todo el enfoque de Quijano, Tubino, Mignolo y Walsh, donde desigualdad y racismo se relacionan estrechamente. En el recorrido de su investigación, Altmann concluye que las políticas emitidas entre 2007 a 2017 fueron la causal para que la CONAIE se distancie del gobierno de esa época y lo identifique como aquel que encarna políticas que terminan perjudicando a los propósitos de igualdad para los grupos indígenas. Walsh (2014) señalaba que la “interculturalidad es el proceso y proyecto “otro” de existencia que cuestiona y desafía la colonialidad del poder” (p. 37). En ese sentido la educación demandada por los pueblos indígenas ecuatorianos, es la posibilidad de crear espacios epistémicos desde posiciones situadas y subjetivas.

Mignolo (2014) afirma que “los movimientos sociales se organizan entorno a identidades descalificadas por el racismo” (p. 12). Las posiciones epistémicas postcoloniales y des-coloniales “proponen cambiar los términos y no solo el contenido

de la conversación” (p. 52). Ahí la educación y la interculturalidad tendrían un rol protagónico para tal objetivo.

Araujo & Bramwell (2015) elaboraron un informe para UNESCO en el que evalúan las políticas públicas educativas realizadas en el Ecuador desde el año 2000 hasta el año 2015, en este documento se afirma que en relación a los años 2000, el Ecuador muestra avances importantes en materia de educación, entre estos la asignación de más recursos económicos por parte del Estado central. Señalan además que el surgimiento del SEIB permitió que la población indígena acceda a los servicios educativos. Pero, sugieren que “el modelo de gestión de la EIB, bajo el nuevo marco legal, requiere ser discutido e instrumentalizado” (p.18). Lo que alude a que muchos de los elementos básicos para la EIB están por desarrollarse, entre estos los materiales didácticos y libros de texto que respondan a la perspectiva intercultural y al fortalecimiento de las lenguas indígenas.

En resumen la promesa de igualdad en educación sigue siendo una demanda vigente de pueblos y nacionalidades indígenas; una promesa todavía incumplida por los Estados y una necesidad latente de investigación.

A modo de corolario

Hemos hecho un recorrido por las herramientas conceptuales que nos permitirán seguir el rastro a las huellas de la igualdad en educación en un contexto intercultural y bilingüe; al tiempo que dialogamos con diferentes análisis vinculados con nuestro objeto de estudio. Este capítulo da cuenta de la importancia de la igualdad como categoría analítica de los proyectos sociales. Su consideración permite comprender tanto el horizonte, como los mecanismos que cada sociedad se traza, para alcanzar sus objetivos. No existe un solo tipo de igualdad, por ejemplo: si una sociedad opta por la igualdad de oportunidades, en su centro colocará la meritocracia, habilitará procesos de medición que terminarán creando vencedores y vencidos (Dubet, 2012). Para algunos autores (Tilly, 2002; Fraser, 2008; Rosanvallon, 2012, Dubet, 2015; Therborn, 2017), existen posibilidades de optar por una igualdad siempre y cuando los Estados incidan a través de políticas redistributivas de diversa índole. Sin embargo, las perspectivas individuales y las homogeneizadoras constituyen patologías que atentan contra la igualdad.

La igualdad es una categoría amplia, pero tiene un campo específicamente importante, como la educación, en cuanto incide en la adquisición de habilidades y conocimientos fundamentales como lo afirma Sen (2000). La igualdad en educación,

es considerada un derecho social básico aunque no es suficiente para garantizar movilidad en las clases sociales. Como política pública la igualdad en educación, es un aspecto que se profundiza en el siglo XX y que abarca dos grandes aspectos: la universalidad del servicio y la calidad educativa. La primera, se refiere a la garantía de que toda persona tenga acceso a la escuela. La segunda, que la escuela responda a estándares que garanticen aprendizajes. Sin embargo, los estudios demuestran que agentes estructurales, individuales y familiares pueden marcar la diferencia en los resultados escolares, por lo que las políticas públicas para la igualdad en educación enfrentan desafíos importantes, particularmente cuando se trata de las modalidades dirigidas hacia poblaciones indígenas. En estas circunstancias la igualdad en educación debe ser vista junto al tema cultural.

Los aportes teóricos invitan a mirar cómo los agentes dan uso y significan cada una de los elementos culturales con los que entran en contacto, para el caso de la escuela son el marco legal, el currículo, la infraestructura pedagógica y las personas con sus diferentes entramados de relaciones construidas en sus contextos a partir de sus interpretaciones de la cotidianeidad escolar.

En el momento histórico signado por la globalización y el capitalismo internacional, las demandas de los pueblos y nacionalidades indígenas continúan reclamando el derecho a decidir sobre la educación, particularmente como instrumento para preservar su lengua; parece existir un consenso respecto a que lo que interesa es un enfoque intercultural, donde las personas adquieran habilidades que les permita aprovechar los aprendizajes sin importar de qué culturas provengan. Los cuestionamientos a las demandas indígenas apuntan a que pueden anidar enfoques cristalizantes que los esencializan (Segato, 2002, Grimson, 2012). Sin embargo, aportes como los de García Canclini (2005) permiten ver que esas demandas tienen una razón muy fuerte que se asienta en la marginación y exclusión de la que han sido objeto los grupos indígenas latinoamericanos. Por otro lado, las perspectivas descoloniales (Quijano, 1989; Rivera Cusicanqui, 2010; García Linera, Mignolo, & Walsh, 2014) permiten el desarrollo de un análisis crítico, poniendo énfasis en observar el “colonialismo interno” que existe en los estados latinoamericanos que reproducen las viejas matrices coloniales, a través de una jerarquía socioétnica donde las perspectivas blancomestizas terminan imponiéndose, de ahí que la interculturalidad signada por los grupos indígenas y afros, tenga una postura política, por lo tanto tensionante con los Estados centrales.

En estos últimos años, las políticas públicas en América Latina se concentraron en la ampliación de cobertura, luego en la calidad educativa. Los países están seducidos

por mediciones que les permiten comparar los resultados de aprendizaje de sus estudiantes con los del resto del mundo (por ejemplo pruebas PISA de la OCDE), este mecanismo coloca un horizonte homogeneizante, construido en los países occidentales, esconde bajo la ilusión de calidad, el avance de un modelo hegemónico capitalista, al que los pueblos indígenas parecen resistir.

Igualdad, políticas públicas e interculturalidad confluyen en la escuela, donde son vividos como significantes ambiguos y altamente políticos en cuanto son sensibles a diversas interpretaciones de igualdad. La igualdad sirve como punta de lanza para que los grupos sociales presionen por iguales condiciones para el hecho educativo. Las políticas públicas provenientes de los Estados centrales y traducidas en procesos burocráticos, se enfrentan en lo cotidiano a colectivos diversos que demandan la igualdad real en términos de contar con las mismas ventajas que otros grupos sociales (infraestructura, equipamiento y cuerpo docente) y también a demandas particulares que defienden su singularidad, desde el derecho a vivir su propia cultura.

Los Estados despliegan políticas llamadas interculturales para responder a las demandas particulares de grupos, en América Latina de grupos indígenas y afrodescendientes. Sin embargo la interculturalidad que asumen los Estados parece ser una versión apolítica y resaltadora de la diversidad, como tal más cercana a los marcos teóricos multiculturales. Mientras los grupos indígenas (particularmente) interpretan la interculturalidad como el terreno de disputa donde quieren ejercer el ejercicio de la participación en la toma de decisiones sobre su derecho a educarse en lenguas propias y a construir su currículo en función de sus contextos. Para los Estados el desafío se cierne entre la homogeneidad, que le facilita los procesos globales del capitalismo o la construcción ciudadana de una verdadera participación, con quienes disputan el derecho a incidir en sus resoluciones.

Lo expuesto en este capítulo señala como necesidad conocer dos grandes aspectos a profundidad: ¿qué plantean los Estados respecto a la igualdad en educación? Y ¿qué interpretaciones, aplicaciones y apropiaciones despliegan los agentes escolares sobre la igualdad en educación? Hacia allá se desarrollará nuestro análisis en los siguientes capítulos.

Capítulo 3. Las políticas públicas para la igualdad en la educación general básica

El presente capítulo busca responder a una pregunta sustantiva para nuestra tesis ¿cómo aparece la igualdad para la EGB, en las políticas públicas del Estado central? Para tal propósito el trabajo de análisis se realiza alrededor de dos coordenadas. La primera, las políticas públicas para la igualdad en educación. La segunda, las relaciones sociales entre el Estado y los agentes escolares.

Para la primera coordenada, las políticas públicas para la igualdad en educación, se recurre al esquema de Oszlak & O'Donnell (1984) quienes sugieren cubrir tres momentos de análisis: dar cuenta del origen de la cuestión, develar la agenda e identificar las estructuras. Respecto al origen de la cuestión, se lo ubica en el año 2006, donde la confluencia de intereses estatales y sociales produjo el Plan Decenal de Educación (PDE, en adelante). En cuanto, a la agenda, se muestra cómo los mandatos del PDE se ubican en las políticas públicas más generales y se descubre el tipo de igualdad, que encerró el modelo de sociedad, planteado entre 2007 a 2017. Y referente al tercer momento, identificación de las estructuras, se devela cómo la estructura del sistema nacional de educación canaliza las políticas públicas.

La segunda coordenada referida a las relaciones sociales entre el Estado y los agentes escolares, se examinan los vínculos del Estado central con docentes, estudiantes y familias. Así como, los límites y posibilidades de actuación que habilitaron los mandatos de las políticas públicas de igualdad en educación. Dicho análisis se despliega en el último apartado.

Se utilizan como fuentes, los documentos oficiales de los años 2007 a 2017. Entre esos, el Plan Decenal de Educación (PDE) y los planes nacionales de desarrollo (PND). Además, varios cuerpos legales como la Constitución (2008), la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI), el Reglamento a la Ley Orgánica de Educación Intercultural (2012) y la Ley Orgánica del Servicio Público (LOSEP, 2012). Así como, los datos del Instituto Nacional de Evaluación (INEVAL), del Instituto de Estadísticas y Censos (INEC), del Archivo Maestro del Ministerio de Educación (AMIE) y algunos informes del Ministerio de Educación.

El capítulo tiene cuatro apartados, los tres primeros dan cuenta de las políticas públicas para la igualdad en educación (el origen de la cuestión, la construcción de la agenda y la estructura) y el cuarto se lo dedica a las relaciones sociales Estado-agentes escolares.

3.1. El origen de la cuestión

Para mostrar el origen de las políticas públicas, para la igualdad en educación se lo aborda, siguiendo la sugerencia de Oszlak & O'Donnell (1984) de:

analizar el lapso previo al surgimiento de una cuestión y el proceso a través del cual esta se convierte en tal, es importante no sólo para interpretar eventos posteriores, sino también para iluminar algunos de los problemas más generales, sobre las características del Estado y las nuevas modalidades que asumen sus patrones de interacción con la sociedad civil” (p.112).

Como se puede observar, se requieren dos momentos de análisis para determinar el origen de la cuestión. En el primero se debe identificar el lapso previo al surgimiento y en el segundo la configuración de dicha cuestión.

Respecto al primero, el lapso previo al surgimiento de la cuestión, Carli (2017) resalta la importancia de la contextualización histórica de los antecedentes de las políticas públicas, ya que es la base sobre la cual puede comprenderse las demandas sociales. El lapso inmediatamente previo al surgimiento de la cuestión, lo ubicamos en el año 2006. Fue una época neoliberal que dejó en Ecuador, un Estado central reducido y desarticulado, caracterizado por una gestión focalizada de programas y proyectos educativos (Araujo & Bramwell, 2015). Que si bien, no privatizaron la educación, delegaron recursos y autoridad a diferentes organismos no gubernamentales e instancias estatales descentralizadas²⁴, pero sus resultados en cifras arrojaron datos poco satisfactorios, como se detallará más adelante.

En el 2006 gobernaba, interinamente, Alfredo Palacio (uno de los siete presidentes, que el Ecuador tuvo entre los años 1996 a 2006). En ese año, se convocó a elecciones presidenciales. Al mismo tiempo, las organizaciones, los movimientos sociales y las instancias educativas solicitaron un Referendo, para consultar sobre la pertinencia o no del Plan Decenal de Educación. Al respecto la UNICEF (2007) afirmó que “el Plan Decenal de Educación es el resultado de un proceso que en el país viene gestándose desde el primer Acuerdo Nacional Educación Siglo XXI, en abril de 1992” (p. 2). El diseño del PDE se produjo con el apoyo de agentes estatales; pero con el

²⁴ Surgieron así diversas iniciativas pedagógicas, supervisadas por el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo – BID (quienes otorgaron recursos económicos al país), por ejemplo los programas como el Proyecto de Desarrollo, Eficiencia y Calidad de la Educación Básica -EB/PRODEC y el Proyecto de Mejoramiento de la Educación Básica Rural- PROMECEB, cubrieron los 27 cantones más pobres del país, representando aproximadamente el 30 % del sistema educativo nacional (SIISE, 1999)

protagonismo de los movimientos sociales de todo tipo²⁵ que presionaron por mayor atención a los servicios educativos.

En el proceso del diseño del PDE se realizaron “40 foros locales, regionales y nacionales con la participación de amplios sectores sociales, políticos y económicos, lo que permitió una construcción colectiva” (Consejo Nacional de Educación, 2007, p. 5). El PDE, sirvió de paraguas para las políticas públicas, contó un amplio respaldo, social, político e institucional tanto público, como privado.

El 26 de noviembre del 2006, el Ecuador tuvo elecciones presidenciales y un Referendo por la educación. Los resultados de ese día arrojaron que Rafael Correa²⁶ ganó la presidencia, con el 56.6% de votos. Por otro lado, el Plan Decenal de Educación (PDE) se aprobó por una mayoría abrumadora. En detalle, de los 6.787.624 votos posibles, 4.491.145²⁷ (el 65.7%) aprobaron el PDE, apenas el 6,16% obtuvo el no; mientras el 19,92% de los votos fueron en blanco y el 7,7% nulos (Consejo Nacional Electoral, 2006). El texto del Referendo fue el siguiente:

Pregunta 1. ¿Está usted de acuerdo con que las ocho políticas del PDE (2006-2015), constantes en esta consulta, sean consideradas como políticas de Estado prioritarias para la inversión del sector público?

Política 1. Universalización de la Educación Infantil de 0 a 5 años de edad

Política 2. Universalización de la Educación General Básica de primero a décimo año

Política 3. Incremento de la Matrícula del Bachillerato hasta alcanzar al menos el 75% de la población en la edad correspondiente.

Política 4. Erradicación del Analfabetismo y Fortalecimiento de la Educación Alternativa

Política 5. Mejoramiento de la Infraestructura Física y el Equipamiento de las instituciones educativas

Política 6. Mejoramiento de Calidad y Equidad de la Educación e Implementación del Sistema Nacional de Evaluación

Política 7. Revalorización de la Profesión Docente, Desarrollo Profesional, Condiciones de Trabajo y Calidad de Vida.

²⁵ Entre esos el sindicato docente llamado Unión Nacional de Educadores (UNE, en adelante), la Confederación de Nacionalidades y Pueblos Indígenas del Ecuador (CONAIE, en adelante), la Confederación de Colegios de Educación Católica, la Confederación de Colegios de Educación Particular Laica, el Consejo Nacional de Educación Superior, la SENPLADES e inclusive participaron las Cámaras de Producción y sectores empresariales, entre otros.

²⁶ Vale recordar además que Correa ganó las elecciones con el apoyo de los movimientos sociales, entre esos Jubileo 2002, Acción Ciudadana Movimiento Alfarista Bolivariano y otros movimientos sociales; todos demandaban que el Estado asuma su responsabilidad en la cuestión educativa (Recalde, 2007).

²⁷ Fueron convocados 9.021.773, electores (ya que en Ecuador la votación es obligatoria), sin embargo solo 6.787.624 sufragaron, es decir un 75.2% de los electores, que consignaron su voto en este referendo (CNE, 2006)

Política 8. Aumento del 0.5% anual en la participación del sector educativo en el PIB hasta alcanzar al menos el 6%. (Ministerio de Educación, 2007)

En el texto del PDE se especifica como propósito central “la incorporación de todos los niños, niñas y adolescentes al sistema en igualdad de condiciones” (Consejo Nacional de Educación, 2007, p. 14). Nótese que el objetivo señala explícitamente “igualdad de condiciones”, aunque el documento no define en qué consiste. De las ocho políticas del PDE, las dos primeras políticas se refieren a la cobertura universal de la educación. Las políticas tres y cuatro buscan incidir en la ampliación del nivel de escolaridad de la población. La política quinta se preocupa sobre la situación edilicia de las instituciones educativas. La política seis se centra en el control y el seguimiento del sistema educativo. La política siete se refiere al personal docente. Y la última estableció, por primera vez, la obligación de que el Estado central canalice recursos económicos para la educación. Para fines analíticos resumimos los ocho objetivos en tres aspectos centrales: acceso a la educación, mejoramiento de condiciones y evaluación del sistema educativo.

De tal manera que el régimen presidencial que inició su mandato en enero de 2007, bajo el mando de Rafael Correa, tenía señaladas como obligatorias, ocho políticas, con tres aspectos centrales. Pero, la organización detallada del PDE quedó en manos del Estado central. Algunos autores (Zimmerman, 2006; Cheresky, 2008) dicen que las acciones de ese gobierno coinciden con los postulados de lo que se llamó el “giro a la izquierda latinoamericana”, regímenes que dieron énfasis a la educación y a la reducción de la desigualdad social.

El gobierno electo asumió el lema “La Revolución Ciudadana” y llamó “La Revolución Educativa”²⁸ a las políticas públicas para la educación (Vera Manzo, 2017). Para Araujo & Bramwell (2015), uno de los logros de la Revolución Ciudadana fue estabilizar socioeconómicamente al país, ya que coincidió con una época en la que el Estado ecuatoriano contó con ingentes recursos económicos provenientes de la exportación petrolera, lo que le permitió al gobierno cubrir varios frentes de gestión que durante décadas sufrieron abandono.

En resumen, el origen de la cuestión tiene una fuerte base social, pero los detalles de su ejecución quedaron en manos del poder ejecutivo. A continuación se

²⁸ Revolución educativa, también fue llamada la estrategia política implementada por Evo Morales en Bolivia, véase por ejemplo, el enlace <http://www.minedu.gob.bo/files/publicaciones/revolucion-educativa/revolucion-educativa2016.pdf> . En Venezuela también se llamó así, en el gobierno de Hugo Chávez; verifíquese en la página siguiente. <http://bibliotecadigital.cenamec.gob.ve/index.php/formandonos-como-directores-para-la-revolucion-educativa-venezolana/>

identifica cómo el PDE se convirtió en políticas públicas y el lugar que ocupó en la agenda gubernamental.

3.2. La construcción de la agenda de la igualdad para la educación general básica.

En este apartado se entiende “la estructuración de la agenda” como el proceso por el cual un interés, un problema, una necesidad o una preferencia se transforman en una cuestión pública (Oszlack & O’Donnell, 1984; Tamayo, 1997). Para el análisis seguimos las ideas de Tamayo (1997) quien sugiere que la estructuración de la agenda comporta dos procesos: la definición de problemas y la incorporación a la agenda gubernamental, que prioriza el marco de acción pública.

Los problemas en educación formaban un panorama complejo cuyos elementos más visibles, se citan a continuación. A fines del año 2005, la educación inicial o preescolar apenas cubría el 28% de población. La educación primaria tenía solo seis cursos obligatorios y llegaba al 91% de cobertura (SENPLADES, 2007, p. 92). Los grupos con menor acceso fueron “indígenas (86%), seguidos de los afro ecuatorianos (87%). Mientras, los mestizos alcanzaron el 91,8%” (SENPLADES, 2007, p. 99). Además, el Estado mantenía deudas salariales con los docentes públicos, lo que conducía a paralizaciones del servicio educativo (Araujo & Espinoza, 2008) y el presupuesto para la educación siempre resultaba insuficiente y variaba según la voluntad del gobierno de turno. Es decir subsistían problemas de cobertura, que afectaban principalmente a grupos étnicos específicos (indígenas y afro ecuatorianos), desatención a la situación laboral de las y los docentes, ambos aspectos dan cuenta de las dificultades en la gestión estatal.

En cuanto a la incorporación de las soluciones y una vez aprobado vía Referendo el PDE, el poder ejecutivo organizó la agenda estatal a través de un instrumento denominado Plan Nacional de Desarrollo (PND, en adelante). El PND es según la Constitución del Ecuador (2008), una responsabilidad del Presidente de la República (Art. 147), en el PND se registran las metas y los presupuestos anuales de la gestión estatal (Art. 272). Y se lo define así:

Art. 280.- El Plan Nacional de Desarrollo es el instrumento al que se sujetarán las políticas, programas y proyectos públicos; la programación y ejecución del presupuesto del Estado; y la inversión y la asignación de los recursos públicos; y coordinar las competencias exclusivas entre el Estado central y los gobiernos

autónomos descentralizados. *Su observancia será de carácter obligatorio*²⁹ para el sector público e indicativo para los demás sectores. (Constitución, 2008)

Por lo tanto, el PDE debía reflejarse en el PND. Para su análisis centramos nuestra atención en la categoría igualdad, luego se relacionará cómo la igualdad aparece configurada para la educación y la interculturalidad. Ya que analizarlas en conjunto permite ver la cuestión social en toda su complejidad.

Respecto a la igualdad, a continuación se mostrará cómo cambió su concepción, con consecuencias en la definición de políticas públicas y la estructura estatal, durante los diez años de gobierno de la Revolución Ciudadana. Así, en el primer PND se afirmó lo siguiente.

Se trata entonces de promover la construcción de una sociedad que profundice la calidad de la democracia y amplíe sus espacios de incidencia *en condiciones de radical igualdad social y material*³⁰. (SENPLADES, 2007, p. 44).

Obsérvese que esta afirmación se asemeja al discurso de campaña que llevó a Rafael Correa a ganar la primera elección, con apoyo de amplios movimientos de izquierda y sociales entre esos el sindicato docente y la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador. Pero, para el año 2009, en el segundo PND, desaparece aquella versión de igualdad y surge la siguiente:

El desarrollo sostenible es inviable sin el respeto a la *diversidad histórica* y cultural como base para forjar la necesaria unidad de los pueblos. *Conlleva, como elemento fundamental, la igualdad de derechos y oportunidades*³¹ entre las mujeres y los hombres de las comunidades, entre pueblos y nacionalidades, entre niños, niñas, jóvenes y adultos. Implica la irrestricta participación ciudadana en el ejercicio de la democracia (SENPLADES, 2009, p. 32);

Para el PND del año 2009, mutó en el uso de la categoría igualdad y se definió como **igualdad de oportunidades**. Como se señaló en el Capítulo 2 de este documento, diferentes autores (Dubet, 2005; 2015; Rosanvallon, 2012; Fraser, 2012) distinguen entre la igualdad de condiciones y la igualdad de oportunidades. La primera, la igualdad de condiciones, es cercana a la izquierda ideológica, permite que las personas sin importar el lugar dentro de la estructura social tengan grados de bienestar similares, que les habilite para la participación. Mientras la segunda, la igualdad de oportunidades, corresponde a una perspectiva cercana a la derecha ideológica, que coloca al mérito y a la competencia como mecanismos de justicia social, Pero el problema del mérito reside en “la imposibilidad de separar sus <<circunstancias>> (el

²⁹ El énfasis es nuestro.

³⁰ El énfasis es nuestro.

³¹ El énfasis es nuestro.

nacimiento, la suerte, los “dones”) de lo que depende la libertad del sujeto” (Dubet, 2015, p. 76). En el 2009 el Estado optó por la igualdad de oportunidades; que cobró más énfasis, cuando el Estado creó en el año 2012 el Instituto Nacional de Evaluación (INEVAL), que formuló una serie de instrumentos cuantitativos para evaluar al sistema educativo y a sus agentes.

En cuanto al contexto, resulta adecuado resaltar que en el año 2009 la relación del gobierno con los movimientos indígenas y con el sindicato docente se había fisurado y algunos aliados muy cercanos (identificados con la izquierda ecuatoriana), los movimientos anti extractivismo dejaron el gobierno de la Revolución Ciudadana³². Los aspectos que los distanciaron según Grosfoguel (2016) fue el racismo, combinado con una visión occidentalizada y eurocéntrica del mundo, que en el análisis del autor, caracterizó al régimen de Correa.

Fue en el PND que rigió el país entre los años 2013 a 2017 (último período de gobierno de Correa) donde el cambio se hizo más evidente. El PND dejó claro que la relación con la sociedad se regiría bajo la adscripción a la igualdad de oportunidades y se colocaría en el centro a la meritocracia. Aquello justificó la creación del Instituto Nacional de la Meritocracia en el año 2013. El PND lo especificó así:

El objetivo es democratizar las relaciones entre Estado y sociedad. Dicha perspectiva incluye la consolidación de un servicio civil moderno, orientado por resultados, *estructurado de modo meritocrático*, y la constitución de un sistema de planificación capaz de articular lo local a lo nacional bajo una visión de conjunto. (SENPLADES, 2013, p. 80)

En conclusión, la categoría igualdad, a inicios del gobierno de la Revolución Ciudadana, estuvo formulada como un precepto cercano a la igualdad de condiciones, sin embargo, el siguiente PND giró hacia la igualdad de oportunidades y el último PND colocó a la meritocracia como mediadora entre el Estado y la Sociedad. Los PND son coincidentes con lo que estableció la Ley Orgánica de Educación Intercultural, (LOEI, 2011).

Art. 5.- La educación como obligación de Estado.- El Estado tiene la obligación ineludible e inexcusable de garantizar el derecho a la educación, a los habitantes del territorio ecuatoriano y *su acceso universal* a lo largo de la vida, para lo cual generará las condiciones que garanticen **la igualdad de oportunidades** para acceder, permanecer, movilizarse y egresar de los servicios educativos. El Estado ejerce la rectoría sobre el Sistema Educativo a

³² Quienes quieran profundizar sobre la ruptura, en el siguiente enlace <http://cronicasdelestallido.net/alberto-acosta-a-este-correa-lo-desconozco/> bajo el título “A este Correa lo desconozco”, el fundador de Alianza País y con quien Correa llegó a la primera presidencia, expresa las rupturas de Correa con algunos partidarios de la izquierda ecuatoriana.

través de la Autoridad Nacional de Educación de conformidad con la Constitución de la República y la Ley. (LOEI, 2011).

Así, el Estado de la Revolución Ciudadana se inclinó por la igualdad de oportunidades y sancionó una igualdad formal en cuanto a la universalidad de acceso a la educación. El PND fue un instrumento formulado con doce objetivos nacionales, cada uno se traduce en políticas públicas y se expresan en rubros financieros concretos. La tabla que continúa señala cómo se configuraron en los tres PND y cómo variaron entre los años 2007 a 2017.

Tabla No. 3 Igualdad, educación e interculturalidad en los PND

PND 2007-2010	PND 2009-2013	PND 2013-2017
Objetivo 1. Auspiciar la igualdad, cohesión e integración social y territorial	Objetivo 1. Auspiciar la igualdad, cohesión e integración social y territorial <u>en la diversidad</u>	Objetivo 1. Consolidar el Estado democrático y la construcción del poder popular
Objetivo 2. Mejorar las capacidades y potencialidades de la ciudadanía	Objetivo 2. Mejorar las capacidades y potencialidades de la ciudadanía.	Objetivo 2. Auspiciar la igualdad, <u>la cohesión</u> , la inclusión y <u>la equidad social y territorial</u> , en la diversidad
Objetivo 3. Aumentar esperanza y la calidad de vida de la población	Objetivo 3. Mejorar la calidad de vida de la población.	Objetivo 3. Mejorar la calidad de vida de la población
Objetivo 4. Promover un medio ambiente sano y sostenible, y garantizar el acceso a agua suelo y aire seguro	Objetivo 4. Garantizar los derechos de la naturaleza y promover un ambiente sano y sustentable.	Objetivo 4. Fortalecer las capacidades y potencialidades de la ciudadanía
Objetivo 5. Garantizar la soberanía nacional, la paz y auspiciar la integración latinoamericana.	Objetivo 5. Garantizar la soberanía y la paz, e impulsar la inserción estratégica en el mundo y la integración latinoamericana.	Objetivo 5. Construir espacios de encuentro común y fortalecer <u>la identidad nacional, las identidades diversas, la plurinacionalidad y la interculturalidad</u>
Objetivo 6. Un trabajo estable, justo y digno	Objetivo 6. Garantizar el trabajo estable, justo y digno en su diversidad de formas.	Objetivo 6. Consolidar la transformación de la justicia y fortalecer la seguridad integral, en estricto respeto a los derechos humanos
Objetivo 7. Recuperar y ampliar el espacio público y de encuentro común	Objetivo 7. Construir y fortalecer espacios públicos, interculturales y de encuentro común.	Objetivo 7. Garantizar los derechos de la naturaleza y promover la sostenibilidad ambiental territorial y global
Objetivo 8. Afirmar la identidad nacional y fortalecer las <u>identidades diversas y la interculturalidad</u>	Objetivo 8. Afirmar y fortalecer <u>la identidad nacional, las identidades diversas, la plurinacionalidad y la Interculturalidad</u>	Objetivo 8. Consolidar el sistema económico social y solidario, de forma sostenible
Objetivo 9. Fomentar el acceso a la justicia	Objetivo 9. Garantizar la vigencia de los derechos y la justicia.	Objetivo 9. Garantizar el trabajo digno en todas sus formas
Objetivo 10. Garantizar el acceso a participación pública y política	Objetivo 10. Garantizar el acceso a la participación pública y política.	Objetivo 10. Impulsar la transformación de la matriz productiva
Objetivo 11. Establecer un sistema económico solidario y sostenible	Objetivo 11. Establecer un sistema económico social, solidario y sostenible	Objetivo 11. Asegurar la soberanía y eficiencia de los sectores estratégicos para la transformación industrial y tecnológica

Objetivo 12. Reformar el Estado para el bienestar colectivo.	Objetivo 12. Construir un Estado democrático para el Buen Vivir.	Objetivo 12. Garantizar la soberanía y la paz, profundizar la inserción estratégica en el mundo y la integración latinoamericana
--	--	--

Fuente: *Elaboración propia en función de los PND (SENPLADES, 2007, p. 56; (SENPLADES, 2009, p. 7), (SENPLADES, 2013, p. 79)*

De los doce objetivos centraremos nuestra observación tres objetivos. En el objetivo 1 referente a la igualdad. En el objetivo 2 referente a la educación y en el objetivo 8 referente a la interculturalidad.

Respecto al objetivo 1, ahí aparece la igualdad, pero la categoría igualdad también muta a nivel de objetivo, cambiando su orientación sutilmente, así para el PND 2009-2013, se incorporó la palabra “diversidad”, mientras que en el último PND (2013-2017), la igualdad deja de ser el objetivo número 1, y se convierte en el objetivo 2, desapareciendo de su formulación los términos “integración social” e incluyéndose los términos “cohesión, inclusión, equidad social y territorial en la diversidad”. La variante conceptual del uso de la categoría igualdad apareció en detalle en el PND (2009-2013):

No obstante, *la diversidad humana hace imposible alcanzar la plenitud de la igualdad*, por lo que es necesario trazar la progresividad en la reducción de la desigualdad así como los medios necesarios para procurar alcanzarla. Diversidad que es producto de características externas *como el medio ambiente natural*, social o el patrimonio *heredado legítimamente*, y personales, tales como edad, orientación sexual, etnia, metabolismo, etc. (SENPLADES, 2009, p. 34)

Como se puede observar, en el segundo PND, se enfatiza la igualdad como un horizonte deseable, aunque imposible, lo cual la coloca como un principio moral, antes que un mecanismo procedimental posible a través de un modelo societal y de esa manera se naturaliza a desigualdad, porque se la construye como inevitable. Operación lógica característica de las ideologías de derecha (Rosanvallon, 2012; Dubet, 2005; Tilly, 2000).

Respecto al objetivo 2, la educación, las políticas del Plan Decenal de Educación se ven mejor reflejadas en el objetivo 2 “Mejorar las capacidades y potencialidades de la ciudadanía” se desglosó en siete ítems, que pueden ser condensadas en cobertura, calidad y control del servicio educativo, así:

Política 2.1 Impulsar el acceso universal a educación de calidad

Política 2.2. Impulsar una educación de calidad, intercultural e inclusiva, desde un enfoque de derechos para fortalecer la formación ciudadana, la unidad en la diversidad y desarrollar plenamente las capacidades de las personas.

Política 2.3. Generar capacidades para el desarrollo humano sustentable y procesos de formación continua para la vida, con enfoque de género, generacional e intercultural.

Política 2.4. Fortalecer el sistema de educación intercultural bilingüe.

Política 2.5. Promover la investigación científica y la innovación tecnológica para propiciar procesos sostenibles de desarrollo.

Política 2.6. Promover el acceso a la información y a las nuevas tecnologías de información y comunicación para fortalecer el ejercicio de la ciudadanía

Política 2.7. Garantizar una alimentación saludable, disminuir drásticamente las deficiencias nutricionales. (SENPLADES 2007, p. 105-110)

Así las políticas cubren tres aspectos: acceso, condiciones y calidad, lo cual es consistente con los mandatos del PDE. El acceso tiene relación con la universalidad de la cobertura, tanto de los niveles de educativos como de la información. Las condiciones se refieren a que el hecho educativo debe contar con garantías mínimas, por ejemplo alimentación escolar, libros escolares y suficientes docentes. Mientras la calidad educativa se la asocia con la evaluación, es decir con indicadores que señalan estándares. Para Colella & Díaz-Salazar, (2015) el concepto de calidad educativa fue característico de los regímenes neoliberales y su presencia estuvo sobre-determinada en las políticas educativas, gracias a ello se volvieron hegemónicas y esto permitió que se articulen con las políticas del capitalismo global.

Para atacar las desigualdades, el artículo 11 de la Constitución (2008) obliga a tomar “medidas de acción afirmativa que promuevan la igualdad real en favor de los titulares de derechos que se encuentren en situación de desigualdad”. Estas acciones tienen por beneficiarias personas de manera individual, por lo que dichas siendo importantes, son solo paliativos que desvían la atención del problema de desigualdad estructural. De hecho son medidas similares a las establecidas por gobiernos neoliberales, basadas en convenciones internacionales (como el Convenio 169 de la OIT; La Declaración y el Programa de Acción de Durban, 2001).

La política 2.6., buscaba “fortalecer el ejercicio de la ciudadanía”. En esos años el Estado invitó a los padres y madres de familia a ser parte del control de los servicios educativos. Así lo estableció el artículo 327 de la LOEI; las familias son en este momento co-evaluadoras de las instituciones donde reciben el servicio educativo; se creó así un lazo relacional-oficial que nunca antes existió en el marco educativo público, esto resultó ser consistente con el enfoque instrumental³³ de la participación ciudadana y veeduría social que caracterizó al período de la Revolución Ciudadana. Si las familias evalúan a las y los docentes, se ubican como un poder, mas que como apoyo a la tarea educativa. Esta decisión marcó una ruptura con la estructura educativa anterior y fisuró el modelo de autoridad pedagógica del docente, en el campo escolar.

³³ Nos referimos a instrumental, en cuanto sirve para que el Estado controle al espacio escolar y particularmente al cuerpo docente.

La política 2.2. Contiene los términos “la unidad en la diversidad”, es un aspecto que necesita ser observado. Por un lado, puede evocar una práctica de relación intercultural. Por otro lado, puede referirse a la tradicional misión del Estado de uniformar las diversidades en función de la cultura hegemónica dominante, en el nuestro caso blanco-mestiza y de habla española. La política 2.4., “fortalecer el sistema de educación intercultural bilingüe”; la EIB es una modalidad educativa para pueblos indígenas, tal como está formulada deja entrever que no se propone mayores cambios, sino contribuir a que mejore lo ya instituido.

En el último PND, el objetivo se lo redactó de la siguiente manera “Objetivo 2. Auspiciar la igualdad, la cohesión, la inclusión y la equidad social y territorial, en la diversidad”. Nótese que se añadió el término “equidad”; para Garretón (2006) “la equidad apunta a la igualdad de oportunidades individuales para satisfacción de un conjunto de necesidades” (p. 107). Todos esos cambios son consistentes con lo que se observó desde el año 2007 -en las alteraciones conceptuales sutiles respecto a la igualdad- que es una inclinación hacia posturas ideológicas y programáticas centradas en la igualdad de oportunidades, como característica de la gestión gubernamental.

Sobre el objetivo 8, la interculturalidad. La agenda de la interculturalidad también mutó, mientras en el año 2007 se señaló en la sección introducción del objetivo 8, que la perspectiva intercultural difería de la visión multicultural. El siguiente PND (2009) cobró más énfasis el vínculo cultural con lo étnico, sumiéndolo en una mirada de las culturas como elementos a preservar, rescatar y respetar; obviando los procesos de transformación e hibridación. Según Kessler (2015):

La desigualdad en tanto noción relacional, permitió reinscribir a la pobreza dentro de la dinámica social y entenderla como un subproducto de las inequidades: puso en conexión la cuestión social con debates políticos y filosóficos de largo aliento, con los principios de justicia que debería regir una sociedad, con las formas de ciudadanía entre otras cuestiones” (p. 17)

La configuración de las políticas de interculturalidad promovió la capacidad de conocimiento del otro, el acceso a los bienes y servicios de las personas discriminadas, pero se añaden también el tema de patrimonio cultural y natural. Es decir en el desglose de las políticas se puede observar el vínculo interculturalidad y preservación, así como una tendencia a la folklorización, en los conceptos de patrimonio cultural y natural. Para Tubino (2004) folklorizar es “reducir las culturas a sus manifestaciones externas” (p. 15). Al dirigir la atención a aspectos que parecen congelados en el tiempo. Otro aspecto a

considerar, es que las políticas públicas no promueven expresamente el intercambio entre culturas diferentes, a través de una relación simétrica.

En el último PND (2013 a 2017) el objetivo 8 se transformó en el objetivo 5 de la agenda. En ese momento histórico (desde los años 2009 en adelante) los movimientos indígenas, pero particularmente la CONAIE, habían declarado que el gobierno atentaba contra sus derechos ambientales y educativos (CONAIE, 2018). El objetivo 5 sobre interculturalidad se configuró así: “Objetivo 5. Construir espacios de encuentro común y fortalecer la identidad nacional, las identidades diversas, la plurinacionalidad y la interculturalidad”. Lo cual coloca al Estado como el creador de espacios comunes, la idea de “una/la” identidad nacional se sostiene fuertemente, particularmente en el hecho educativo, como se verá en los próximos capítulos. Así respecto a la interculturalidad, se observa un movimiento que parte del diálogo político intercultural (en el año 2007) y muta hacia el movimiento de construir “una identidad nacional”, como consta en el último PND del período 2013-2017.

En resumen en este apartado, se descubrió que la agenda de la política pública resultó ser una mezcla de ideas de igualdad, pero la balanza indica que el Estado optó centralmente por la igualdad de oportunidades (objetivo 2, particularmente el tema de la calidad educativa). Mientras que en el tema de interculturalidad aparecen también aspectos tamizados. Por un lado, se promueve el intercambio, pero por otro aparecen aspectos folklorizantes y homogeneizadores. Cabe señalar que Walsh (2008) analizó en profundidad la Constitución del Ecuador y en su análisis concluyó que si bien el nuevo cuerpo legal colocaba a la interculturalidad como un propósito, estaba formulada de manera incompleta, al omitir el énfasis en la plurinacionalidad, de tal manera que

Mientras la Constitución boliviana parece centrarse más en el esfuerzo de la plurinacionalización, la ecuatoriana le apuesta en mayor medida a la interculturalización, haciendo que lo plurinacional quede poco más que un mero anunciado. Esa es, sin duda, una de las debilidades de la ecuatoriana y eje de futura lucha que el movimiento indígena recientemente ha señalado. Sin una práctica y política concretas, lo plurinacional pierde fuerza ante la uninacionalidad establecida (p. 150).

De tal manera que Walsh ya en el año 2008, previó dificultades del Estado central ecuatoriano en incorporar un enfoque intercultural, debido a que finalmente su Constitución se inclina por una visión “una” de país, desconociendo los aportes de las otras nacionalidades y pueblos; es decir un “nacionalismo homogeneizante” (término empleado por Rosanvallón, 2012), que mantendría las visiones jerárquicas provenientes de colonialismo.

A lo largo de este apartado, se constató el uso polisémico de las categorías analizadas, lo que es consistente con la afirmación de Murray Edelman (1991) para quien un término adquiere su carácter político cuando es formulado con ambigüedad, porque le permite al agente completar el significado arbitrariamente; siendo así, dicho precepto se cumple en las descripciones de igualdad e interculturalidad; que se constituyeron en conceptos abiertos que podían generar acuerdos, debates y tensiones. No obstante, debe resaltarse que el análisis de los PND muestra la centralidad que cobraron en la agenda estatal, la meritocracia, la igualdad de oportunidades y la identidad nacional.

3.3. La estructura de la política pública de educación y la estructura del sistema educativo.

Para Oszlak (1983) el Estado tiene la capacidad de mostrar su poder institucionalizando su autoridad, diferenciando su control e internalizando una identidad colectiva. Atento a ello, en este apartado se muestra la estructura general de la educación diseñada por el Estado central para toda la EGB y las estructuras específicas para cubrir tres aspectos: el acceso a la educación, el mejoramiento de condiciones y la evaluación del sistema educativo.

Respecto a la estructura educativa general.- Esta tuvo algunas continuidades y variaciones que se resumirán a continuación. Por un lado, el sistema educativo nacional tiene a su interior dos subsistemas: el Sistema de Educación Intercultural (SEI, en adelante) y el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (SEIB, en adelante).

Art. 37.- Composición.- El Sistema Nacional de Educación comprende los tipos, niveles y modalidades educativas, además de las instituciones, programas, políticas, recursos y agentes del proceso educativo, así como acciones en los niveles de educación inicial, básica y bachillerato, y estará articulado con el Sistema de Educación Superior.

Para los pueblos ancestrales y nacionalidades indígenas rige el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe SEIB, que es instancia desconcentrada. (LOEI, 2011)

Esta diferenciación étnica, es una continuidad de las políticas neoliberales, que regían el país desde 1989. Se divide al sistema educativo en una instancia que supervisa y organiza las instituciones educativas dirigidas a población no indígena. El SEIB es la instancia creada para regir las instituciones educativas para pueblos indígenas. Como dice Barth (1998) identificar las diferencias permite señalar los “mecanismos que mantienen vivas las fronteras” (p. 10). En el caso que analizamos los mecanismos que sostienen las fronteras son las políticas públicas.

Además la estructura creada en 2011, mantuvo la diferenciación entre instituciones públicas, privadas y mixtas.

Artículo 53 (parágrafo 3). Las instituciones educativas cumplen una función social, son espacios articulados a sus respectivas comunidades y, tanto las públicas *como las privadas y fiscomisionales*, se articulan entre sí como parte del Sistema Nacional de Educación, debiendo cumplir los fines, principios y disposiciones de la presente Ley. Los centros educativos, incluidos los privados si así lo deciden, son espacios públicos. (LOEI, 2011)

Son instituciones públicas aquellas que funcionan con dinero proveniente del Estado, las privadas se financian con contribuciones de las familias y las fiscomisionales corresponden a un financiamiento mixto del Estado y alguna organización privada (entre esas los grupos religiosos). Según (INEVAL, 2016) el 77.5% de estudiantes son parte la educación pública, el 17,2% de la educación privada y el 5.3% de la educación fiscomisional. A nivel macro funciona el Consejo Nacional de Educación, organismo en el cual las instituciones privadas tienen delegados tanto a nivel de directores, docentes y familias; aunque las instituciones privadas solo atiendan al 17.2% de estudiantes, su representación en las decisiones estatales es significativa, igual que lo fue en la época neoliberal.

A nivel micro, la estructura educativa nacional (para instituciones públicas) adquirió un nuevo formato, para cubrir mayor población con los edificios escolares existentes y optimizando los recursos docentes; es decir primó un enfoque de eficiencia. Históricamente, el país tuvo una distribución desigual de docentes y estudiantes, que respondía a causas de diferente origen (la geografía, demográfica, la migración, las disposiciones estatales, etc.). Como resultado, existía y existen instituciones educativas con más de 2000 (dos mil) estudiantes e instituciones pequeñas en zonas lejanas con poca población.

El enfoque en la eficiencia le llevó al Estado central a cambiar la estructura a nivel micro y la título “Reordenamiento de la Oferta Educativa” (Ministerio de Educación, 2012). El mecanismo fue la segmentación territorial, con la concentración de la población escolar y docente, en torno a instituciones cercanas a la zona de vivienda del estudiante. Se hizo una total reorganización, con el objetivo de optimizar recursos y garantizar escuelas completas, es decir, con profesores suficientes por cada área de conocimiento y un número promedio de estudiantes por aula.

Para redistribuir a los grupos estudiantiles y docentes, el Estado central, creó un sistema informático de asignación de cupos escolares. Así, la familia que requiere un

servicio público de educación registra virtualmente sus datos y confirma su residencia, con una factura de servicios básicos; el sistema automáticamente le indica en qué institución recibirán el servicio educativo. Surge así lo que Bauman (2017) llama “una acción respuesta concertada, pero carente de coordinación” (p. 37). Mediante esa estructura virtual el Estado está cerca de las familias, responde inmediatamente a su demanda; sin embargo, no necesariamente se sintoniza con sus problemas. Antes las familias podían trasladarse a cualquier zona de su ciudad/parroquia e inscribir a sus hijos e hijas en la institución pública que deseen, hoy eso ya no es posible, a menos que opten por una educación privada. La segmentación territorial no afectó a la educación privada.

Luego de cinco años de su implementación, la medida de segmentación territorial y cupos educativos, fue criticada por la CEPAL en el informe de la investigación realizada por León (2017) quien alerta del perjuicio hacia familias de las zonas rurales y lejanas, porque sus escuelas terminaron cerradas y quienes quieren recibir educación, deben trasladarse a la institución designada por el Estado, generalmente lejos de sus viviendas. Al momento, no existen otros estudios en Ecuador sobre el impacto de esta política en la zona urbana. En el capítulo 4, de esta tesis, en la sección sobre el acceso señalaremos nuestros hallazgos al respecto. Pero, algunos estudios de segmentación educativa realizados en otros países (Braslavsky, 1986; Massey 1988; Tiramonti, 1997; Tiramonti, 2004; Dubet, 2015; Saraví, 2015) concluyen en que la estrategia genera una especie de guettización, y estigmatización de grupos de los barrios pobres. Saraví (2015), propone que se garanticen espacios para el contacto de personas diversas.

Junto a la segmentación territorial de los servicios educativos, se transformaron las instituciones educativas públicas. El detalle se explica a continuación. Hasta el año 2011, el país dividía los servicios educativos en guardería/jardines de infantes, escuelas y colegios. A partir del año 2012 esas estructuras se fusionaron en un servicio integrado, llamado “unidad educativa”, para atender a estudiantes comprendidos entre 5 a los 18 años de edad. Cabe señalar que el formato de unidad educativa ya la tenían (desde hace varios años) los servicios educativos privados.

La transformación conllevó procesos de movilización del personal docente y administrativo. En estas acciones es evidente cómo actúa el poder de institucionalización del Estado central y la capacidad de crear diferenciaciones como la edad escolar obligatoria, moviéndola según su voluntad política³⁴.

³⁴ Antes la edad escolar obligatoria era de 6 a 12 años de edad. Hoy abarca entre los 5 a 15 años de edad.

Surgieron así las unidades educativas. Pero, estas siguieron diferenciándose por el origen de su financiamiento (públicas, privadas y fisco misionales), entre el SEI y el SEIB (enseñanza de lenguas indígenas). Por la población socioeconómica a la atienden (población en extrema pobreza es atendida en las Unidades Educativas del Milenio- UEM). Así las unidades educativas, se pueden diferenciar cinco tipos de unidades educativas:

Tabla No. 4 Tipos de unidades educativas

Unidad Educativa	Supervisada por
Unidad Educativa	SEI
Unidad Educativa Bilingüe (idiomas extranjeros, la mayoría son privadas)	SEI
Unidad Educativa del Milenio (población en extrema pobreza)	SEI
Unidad Educativa Intercultural Bilingüe (idioma indígena)	SEIB
Unidad Educativa del Milenio Intercultural Bilingüe (idioma indígena)	SEIB

Fuente: Elaboración propia en función de documentos de Ministerio de Educación (2018)

Como se puede observar, aunque nació una nueva estructura educativa, esta tiene una continuidad en la división simbólica y estructural de la época neoliberal. Así las unidades educativas, en unas se enseña idiomas indígenas y en otras, idiomas no indígenas, por lo que son supervisadas por instancias distintas. Continúa la diferenciación por el tipo de financiamiento, lo que les permite a las instituciones privadas llevar a cabo su propuesta pedagógica particular. Pero adicionalmente, el sistema crea unidades educativas con diferente grado de asignación de recursos, docentes, e infraestructura.

Las unidades educativas, públicas, se diferencian internamente entre aquellas que atienden a zonas de extrema pobreza³⁵ y escasos servicios educativos. Para esto el Estado central creó las Unidades Educativas del Milenio (UEM, en adelante). Las UEM son servicios públicos que cuentan con una infraestructura edilicia completa (aulas, laboratorios, bibliotecas, comedor, áreas deportivas, psicológicas, etc.), una planta docente completa y la presencia de servicios adicionales como guardianía, secretaría y apoyo administrativo, de acuerdo a los estándares de calidad creados por el propio Estado central.

Tres son los criterios, que el Estado central, estableció para la creación de las UEM: nivel de pobreza de la población, falta de oferta de servicios educativos y bajos resultados académicos en las pruebas nacionales (Ministerio de Educación, 2018). Así, en la provincia de Tungurahua existen UEM, en zonas rurales de Quisapincha, Chibuleo

³⁵ Los PND declaran que las zonas rurales presentan más pobreza en comparación con las zonas urbanas

y Píllaro, las dos primeras son jurisdicciones indígenas rurales, la última está localizada en uno de los cantones más pobres del país, con concentración de población *kichwa*.

No obstante, la cobertura de las UEM es mínima, en comparación al total de demanda nacional. Esto produce a su vez una diferenciación interna en los servicios educativos públicos. En el año 2018, Ecuador tenía 17.331 unidades educativas³⁶, de esas solo 97 (noventa y siete) son UEM y estaba en construcción 38 (treinta y ocho) UEM (Ministerio de Educación, 2017). Sin embargo, aunque no representa ni el 1% del total de la oferta educativa pública, son apuestas administrativas, pedagógicas y sociales que deberán ser estudiadas en los próximos años para reflexionar sobre su impacto.

Las unidades educativas son parte la Educación General Básica, que fue descrita en la LOEI-2011 en el artículo 42:

Art. 42.- Nivel de educación general básica.- La educación general básica desarrolla las capacidades, habilidades, destrezas y competencias de las niñas, niños y adolescentes desde los cinco años de edad en adelante, para participar en forma crítica, responsable y solidaria en la vida ciudadana y continuar los estudios de bachillerato. La educación general básica está compuesta por diez años de atención obligatoria³⁷.

La obligatoriedad de la Educación General Básica- EGB (10 años de escolaridad), fue un cambio importante, pues antes del año 2011, solo era necesario cursar seis años educación primaria. Ampliar la obligatoriedad mejora el promedio de escolaridad de la población ecuatoriana. Pero, para el trabajo docente significa, exigencia mayor en las destrezas pedagógicas (atenderá a estudiantes de hasta 15 años de edad) y más demandas laborales, trabajar potencialmente con diez cursos diferentes.

El acceso universal también se promovió a partir de la política de eliminación de la autogestión (creada por los gobiernos neoliberales), bajo el argumento de corresponsabilidad social, exigían aportes financieros a las familias para el funcionamiento de las instituciones educativas públicas. Las políticas públicas durante 2007-2017 prohibieron, los aportes económicos de las familias, aunque no los eliminaron, como lo mostraremos en el capítulo 4.

³⁶ Este fue un gobierno que entregó menos establecimientos educativos de los que recibió, se estimaba que en 2006 existían aproximadamente 19200 instituciones (véase documento de ubicación. Del Ministerio de Educación, 2018)

³⁷ El subrayado es nuestro

Respecto a las condiciones para el aprendizaje (infraestructura, docentes, alimentación escolar uniformes y libros de texto), el Estado central dio continuidad a la existencia de las organizaciones estatales creadas para construir edificaciones escolares y al Programa Nacional de Alimentación Escolar, dos aspectos que existieron desde los gobiernos neoliberales (que actuaban de manera focalizada). Adicionalmente, el Estado central entregó recursos a las pequeñas y medianas empresas para la producción de uniformes escolares, mientras que la elaboración de libros escolares - que responden al currículo nacional- se lo hizo a través de concursos públicos de ofertas. Estos aspectos (infraestructura, alimentación escolar, uniformes y libros) además de garantizar iguales condiciones, favorecen a la construcción de una identidad homogénea en las unidades educativas públicas.

Respecto a la estructura de evaluación. Las políticas públicas de la Revolución Ciudadana crearon una estructura virtual e institucional para evaluar los resultados de los servicios educativos públicos. Esto tiene sentido en la mirada de Oszlak (1983) quien afirma que ejercer el control, es una forma de legitimar el poder por parte del Estado. El nivel central estatal lo registró en la Ley, así:

Art. 15.- Competencias relacionadas a la evaluación. El Nivel Central de la Autoridad Educativa Nacional debe definir políticas de evaluación y rendición social de cuentas que sirvan de marco para el trabajo del Instituto. Como parte de estas políticas, el Nivel Central de la Autoridad Educativa Nacional establece estándares e indicadores de calidad educativa, que deben ser utilizados en las evaluaciones realizadas por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (LOEI, 2011)

En función de lo anterior se creó el Instituto Nacional de Evaluación (INEVAL), que se convirtió en un centro de análisis de la información que retroalimentó las planificaciones estatales; desde 2012 hasta el año el año 2017 se realizaron las siguientes evaluaciones:

2012. Evaluó a estudiantes con la prueba TERCE, UNESCO.

2012. Creó estándares de calidad para las unidades educativas.

2014. Se tramitó el ingreso al sistema de evaluación PISA.

2015. Se evaluó a las y los estudiantes.

2016. Primera evaluación docente y el primer censo nacional educativo. Se evaluó a las instituciones bajo los nuevos estándares de calidad. (INEVAL, 2016, p. 9)

A partir de 2012 cada año las y los bachilleres se someten a la evaluación llamada Ser Bachiller, que condiciona su acceso a la educación superior.³⁸

³⁸ La evaluación es sobre 1000 puntos, además existen puntajes requeridos por carrera, por ejemplo para Medicina se requiere 970 puntos, mientras que para Administración se puede acceder con 600 puntos.

Los resultados mostraron un *continuum* histórico, respecto a las brechas de calidad educativa entre instituciones educativas públicas y privadas; el último informe señala: “Desde 2009 hasta 2015, existe más deserción de estudiantes de instituciones públicas; la tasa de no promovidos es mayor en instituciones públicas”. (INEVAL, 2016, p. 45). Los datos era predecibles, porque las instituciones públicas trabajan con grupos estudiantiles que viven vulnerabilidades (económicas, sociales y otras). Sin embargo, en el año 2014 los resultados de las evaluaciones cobraron un pequeño giro:

En las evaluaciones 2014, los mejores resultados de aprendizaje provenían de instituciones públicas. Produciéndose por primera vez un cambio en la tendencia estadística que había predominado en los últimos años, ahora era posible ver que los estudiantes de instituciones públicas y de lugares pobres, alcanzaban buenos resultados y *en algunos casos* superaban los resultados a las instituciones privadas (INEVAL, 2016 p. 60 a 64).

Un dato similar no se volvió a repetir. En las siguientes evaluaciones, las instituciones privadas obtuvieron los mejores promedios, mientras las instituciones para población indígena se ubicaron en los peores resultados (INEVAL, 2016). De tal manera como dice Dubet (2005) “la élite escolar convertida en élite social puede acumular las ventajas y los privilegios con una impecable buena conciencia” (p. 35). Para completar el panorama -dominado por la igualdad de oportunidades y la meritocracia- en el año 2014, el gobierno, inscribió al país en el sistema de evaluación PISA. En la perspectiva de varias entidades, al ejecutar las pruebas, el país saldría beneficiado:

El país no ha participado de pruebas de medición de la calidad educativa a nivel latinoamericano o mundial perjudicando un proceso comparativo de desarrollo que permita la reformulación de la política educativa. (Consejo Nacional de Educación, 2007, pág. 29)

Según Luna Tamayo (1997) “La evaluación no es un simple instrumento técnico, es también un mecanismo político de primer orden” (p.18). Las pruebas nacionales son ejecutadas por el INEVAL, generalmente mediante formatos computarizados y proveen relativamente rápido los resultados, permitiendo la comparación nacional. Así el Estado utiliza una estructura institucional y una estructura de relación mediática con los agentes e instituciones escolares.

La ejecución de los sistemas y procesos de evaluación, tienen consecuencias diferentes para los agentes escolares. Para, docentes condicionan su permanencia en el puesto de trabajo; para, estudiantes de bachillerato³⁹ determina si ingresan o no a la

³⁹ Los mejores promedios son calificados como Grupos de Alto Rendimiento GAR y tiene como consecuencia que se privilegia su ingreso a las mejores universidades del país y del exterior. Los GAR son generalmente estudiantes que provienen de instituciones privadas.

universidad y para estudiantes de la EGB permite compararlos con resultados internacionales. De tal manera que si se analizan los datos detalladamente (véase informes de INEVAL), la población que está quedando fuera del ingreso a la universidad, sigue siendo la misma, hay un continuo histórico, donde población indígena queda fuera del sistema universitario, obtiene los peores promedios y afronta las peores condiciones de vida. Es decir, si bien hay cambios políticos, estos siguen sin favorecer transformar sustancialmente las desigualdades históricas. Consolidan simbólicamente una jerarquía meritocrática, que baña de prestigio o desprestigio social.

En resumen las políticas públicas se concretaron en estructuras de acceso, monitoreo y evaluación. En cuanto al acceso privilegiaron la eficiencia de los recursos y en cuanto al monitoreo y control primó la individualización de la responsabilidad respecto a los resultados. Estos aspectos muestran semejanza con las políticas neoliberales, mientras otros constituyen reconfiguraciones del sistema educativo como la ampliación del acceso y los años de obligatoria educación. Pero con iguales resultados generales (véase los informes de INEVAL, 2016; INEVAL, 2018). Como lo diría Dubet (2015) se instaló “la masificación competitiva que multiplicó los clivajes y las jerarquías dentro del sistema educativo” (p. 33). Lo abordado hasta aquí permite identificar que se privilegió la igualdad de oportunidades. Su origen se remite a la formulación del PDE y se refleja en la agenda que conforman los PND, lo que a su vez se tradujo en las estructuras institucionales que accionan las políticas públicas. En cuanto al uso de la categoría interculturalidad se mantiene la división histórica entre servicios para indígenas y no indígenas, en tal sentido es más cercana al multiculturalismo occidental, que a la interculturalidad propuesta por los movimientos indígenas. A continuación, el análisis se centrará en los límites y posibilidades que estableció el Estado en las relaciones con los agentes escolares.

3.4. Las relaciones sociales Estado - agentes escolares

Según Evans (1996) debido a que “las estructuras y estrategias del Estado requieren una contrapartida social” (p. 559), en las políticas públicas se define el tipo de relación social entre el Estado y los agentes escolares. En este apartado se da cuenta de los límites y las posibilidades que estableció la política pública educativa para docentes, estudiantes y familias del sistema educativo público.

La relación Estado- docentes se detalla en el artículo 345 de la LOEI, respecto a los procesos de selección, ingreso, remuneración, evaluación, estímulos y sanciones. El ingreso a una carrera docente pública se realiza a través de un sistema informático

llamado “Quiero ser maestro”, esta es una plataforma virtual que permite que cualquier profesional (no se requiere el título en Pedagogía) que desee ejercer la docencia, realice la aplicación, se someta a un concurso público y luego, se le asigne una plaza laboral. Esa decisión política trae consecuencias en la composición del cuerpo docente.

En primer lugar, da paso a nuevas generaciones de docentes -sin las certificaciones de formación en las áreas pedagógicas, didácticas y psicológicas- en las que eran tradicionalmente formadas en las Escuelas Normales y posteriormente en las Facultades de Ciencias de la Educación. Pero lo anterior, entra en contradicción con el sistema de evaluación hacia el cuerpo docente y las demandas de su trabajo, pues las evaluaciones “Ser Maestro” comprenden tres aspectos: dominio disciplinar, conocimientos pedagógicos y liderazgo-confianza al promover la participación de la comunidad. Es un escenario que como lo describe Dubet (2013) rige una escuela abierta a una gama amplia de estudiantes incluso “discapacitados o enfermos, a los que en otras épocas no se les daba cabida” (p.115), por lo que se requiere un docente que no solo enseñe disciplinas, sino que cuente con una fuerte formación pedagógica, didáctica y psicológica que les permita adaptar los currículos al ingreso de las infancias a la escuela.

En segundo lugar, se eliminó tanto la contratación por hora-cátedra de docentes, así como la anarquía – que existía en la época neoliberal- respecto a remuneraciones. Se creó un proceso administrativo homogéneo para todo el país, junto a una escala de remuneraciones y categorización docentes⁴⁰, que unificó los salarios para el profesorado de todo el país.

Lo expresado en el párrafo anterior, constituyó una transformación, para la modalidad SEIB, ya que en el caso de las instituciones educativas para población indígena, -antes de la emisión de la LOEI- las comunidades y familias participaban en la selección del grupo de docentes, esto ahora no es posible. La selección de un docente para el SEIB, sigue el mismo proceso nacional, lo que prima es un proceso racionalizado y automatizado basado en un perfil homogéneo, requerido por el Estado, la única diferencia es que en todos los casos se les añade el requisito del certificado de suficiencia en un idioma indígena.

⁴⁰ Existen nueve categorías salariales que producen diferenciación entre los docentes ecuatorianos. Los salarios pueden oscilar entre 700 a 1600 dólares (en el año 2018). La categorización docente se explica en el enlace <http://educacion.gob.ec/recategorizacion/>. La categoría más baja es la Categoría I: Es la categoría de ingreso a la carrera docente pública en los casos en que el título sea profesor o tecnólogo en áreas de educación especial o profesional de otras disciplinas. En el lapso de los primeros dos (2) años, deberá participar en un programa de inducción;

Respecto a las y los docentes, otro cambio sustancial en la relación Estado-docentes fue el tipo de límites establecidos. Así, en la Constitución (artículo 326), en la LOEI (Disposición Primera) y en la LOSEP (artículo 24, literal g), se prohíben que los y las docentes realicen paralizaciones del servicio educativo⁴¹, en la primera disposición general de la LOEI se estipula lo siguiente:

PRIMERA.- De conformidad con el numeral 15 del artículo 326 de la Constitución, y considerando que la educación es un derecho humano a la que vez que un servicio público fundamental, *se prohíbe a todos los miembros de la comunidad educativa, promover o provocar deliberadamente la paralización del servicio educativo*. Ninguna causa o circunstancia, excepto la que derive del caso fortuito o de fuerza mayor, justificará la interrupción de las actividades educativas.

A las y los docentes se les incluyó como miembros del servicio público. Por lo tanto, les asisten los mismos derechos y prohibiciones que cualquier persona que labora en una instancia estatal. Se instaló así un sistema de control de las conductas internas de la estructura educativa. Como consecuencia, si antes cualquier docente presencialmente laboraba 20 horas diarias en una institución; hoy, trabajan 40 horas semanales, en las que deben permanecer en el establecimiento educativo y cumplir las demandas estatales. La prohibición de paralizaciones, la evaluación docente y la jornada de 40 horas fueron puntos de tensión con el sindicato de docente llamado, la Unión Nacional de Educadores – UNE⁴².

Además, hoy el Estado central en su calidad de patrono puede trasladar a cualquier docente del sistema público, de su lugar de trabajo a otro. Así lo sancionó el Acuerdo No. MINED- ME 2016- 0037-A; dicho documento se tituló “Regulación del proceso de traslado por reubicación de partidas docentes, por necesidad del sistema educativo y en caso de amenaza a su integridad”. Esta norma prevé dos mecanismos: en el primero la persona de manera voluntaria realiza la inscripción, para cambiar el lugar de trabajo y en el segundo la autoridad educativa nacional, planifica su traslado. La parte final del título del Acuerdo, llama la atención “en caso de amenaza a su integridad”; este aspecto revela que el ejercicio docente en Ecuador tiene una nueva

⁴¹ A pesar de la prohibición el sindicato docente y sus dirigentes, protestaron varias veces. Sin embargo, tras la emisión de la LOEI y la LOSEP se ejecutó a ley trajo como consecuencia la destitución de algunos docentes y el apresamiento de Mery Zamora. Mayores detalles puede encontrarlos en el siguiente enlace <https://gk.city/2017/05/24/derechos-humanos-en-el-gobierno/>

⁴² Según Arcos & Espinoza (2008) el sindicato docente “*Era el actor con mayor capacidad de presión dentro del sistema. Entre 1974 y 1993, es decir en 15 años de democracia, protagonizaron 28 huelgas, es decir más de una por año, que en conjunto representaron 325 días de paralización, es decir algo más de 21 días año*” (p. 43). No cabe duda que la paralización de actividades constituía un talón de Aquiles para cualquier gobierno, generando descontento entre la población que veía la paralización de los servicios educativos. (Pinos, 2017)

problemática, la violencia que es una causal para reubicar su lugar de trabajo. Las y los docentes otrora respetados, enfrentan (en algunos casos) un escenario de intimidación en los contextos de trabajo y/o con los grupos que tutorean.

En cuanto a la relación social Estado – estudiantes, puede decirse que empieza cuando a petición de las familias (vía el mecanismo de inscripción electrónica) el Estado les asigna un cupo en una institución pública cercana a su vivienda. En la Constitución (2008) las y los estudiantes aparecen citados en siete ocasiones, en tres sentidos claramente definidos como: sujetos de protección, partícipes en el sistema educativo y beneficiario-as de recursos estatales. En el sistema educativo público cada estudiante recibe gratuitamente: libros, uniformes y alimentación escolar. El horario de clases –en los establecimientos públicos- es de cuatro horas académicas. Los y las estudiantes ingresan a una unidad educativa a la edad de 5 años y egresan a los 18 con el título de bachiller. De tal manera que permanecerán en estas instituciones relacionándose en el entorno cercano a su vivienda y entre personas conocidas. Es decir, la política pública a través de la segmentación territorial, delimita la circulación de los estudiantes a la zona geográfica señalada por el Estado (distrito y circuito escolar).

Las y los estudiantes permanecerán al menos por diez años de EGB que es obligatoria y tres adicionales si deciden obtener el título de “bachiller”. Si alguien obtiene el título de bachiller esto no le será suficiente para ingresar a la universidad, sino que se presentará ante el Estado central y a través de INEVAL será evaluado sobre 1000 puntos para obtener un cupo en las universidades sean públicas o privadas. Este último aspecto (la selección para el ingreso a universidades), fue una de las políticas que se implementaron por primera vez con el gobierno de Rafael Correa.

En la LOEI (2011), el capítulo III está dedicado a las y los estudiantes, a través de tres artículos se los declara portadores de derechos (artículo 7), responsables de obligaciones (artículo 8) y ejercen la representación en la estructura escolar (artículo 9), en esta última acepción, tienen libertad de asociación.

Las y los estudiantes eligen anualmente un gobierno estudiantil, en coordinación con las autoridades de la unidad educativa y el comité de padres de familia. Pero, en la LOEI, también se estableció un régimen de sanciones en caso de que algún o alguna estudiante genere “conmoción interna”, el artículo 134 dice textualmente “En caso de grave *conmoción interna* del establecimiento educativo el estudiante podrá ser suspendido hasta que termine la investigación” (LOEI, 2011). Según Isch (2011), el término “conmoción interna” fue usado por la dictadura militar en la Ley de Seguridad Nacional, ese aspecto del marco legal generó tensión con la Federación de Estudiantes

Secundarios del Ecuador – FESE y la Federación de Estudiantes Universitarios del Ecuador - FEUE⁴³. Sin embargo, debemos aclarar que el término conmoción interna no está definido ni en la LOEI ni en su reglamento, por lo cual puede estar sujeto a cualquier interpretación.

Respecto a los padres de familia, el capítulo V de la LOEI se compone de tres artículos que establecen derechos (artículo 12), obligaciones (artículo 13) y exigibilidad (artículo 14), al respecto se resalta la potestad que tienen padres, madres y representantes legales de los y las estudiantes para acudir a las autoridades judiciales, en caso de percibir que en el contexto educativo existiere vulneración a sus derechos. Los padres de familia forman un comité que elabora un plan de actividades en coordinación con las autoridades de la unidad educativa y el gobierno estudiantil.

La LOEI reconoció que los padres de familia son parte del control externo hacia las instituciones -como ya se citó- que lo estableció en el artículo 327 de la LOEI. Esta decisión marca una ruptura con la estructura educativa anterior y rompe el modelo de autoridad pedagógica en el campo educativo. Pero, las familias son diversas y con diferentes niveles de interés en la vida de sus hijos, como dice Dubet (2013) en ocasiones “las familias menos favorecidas (...). No son capaces de ayudar a sus hijos, no hacen un seguimiento de cómo trabaja, no construyen el marco de una vida infantil reglada y nunca tienen contacto con los maestros” (p. 119). Tal vez, esta afirmación de Dubet en alguna medida es cercana a lo que sucede; pero también detectamos (como se verá en los siguientes capítulos), que la familia y el entorno inmediato transfieren competencias, saberes y habilidades a las y los estudiantes, diferentes a las del contexto escolar (que obviamente, tampoco son evaluados por el sistema educativo). Sin embargo, el nuevo marco legal ecuatoriano, coloca a las familias la responsabilidad de co-evaluar al cuerpo docente, de tal manera que “el oficio docente se volvió más difícil” (p. 118). Con variantes ante las que la Ley, el currículo oficial y las normas estatales parecen ser ciegas.

Respecto a las condiciones para la calidad educativa, en el PND (2007), se definió la política de calidad educativa de la siguiente manera “Política 2.2. Impulsar una educación de calidad, intercultural e inclusiva, desde un enfoque de derechos para fortalecer la formación ciudadana, la unidad en la diversidad y desarrollar plenamente

⁴³ Los 10 de Luluncoto, fue un caso de apresamiento a estudiantes durante el gobierno de Rafael Correa, el informe de la comisión de Derechos Humanos, está disponible en el siguiente enlace https://www.inredh.org/archivos/pdf/informe_luluncoto.pdf. En abril de 2019, murió un estudiante que fue reprimido por la fuerza policial ecuatoriana durante en 2011, en el gobierno de Correa, el detalle de sus circunstancias pueden leerse en <https://www.pichinchauniversal.com.ec/estudiante-del-colegio-mejia-edison-cosios-fallece-tras-ocho-anos-de-permanecer-en-estado-vegetativo/>

las capacidades de las personas.” (SENPLADES, 2007); en la explicación de la política se citó que la calidad implicaba la confluencia de cinco aspectos: contenidos, nutrición, docentes preparados y bien remunerados, infraestructura e inserción de la educación en la comunidad local, para alcanzar resultados de aprendizaje.

Respecto a los resultados, en el marco legal ecuatoriano la calidad fue concebida como un índice compuesto por los resultados de las evaluaciones, así lo estableció el artículo 20 de la LOEI. En el artículo 22 de la LOEI se señaló que serán de rendimiento académico y de desempeño profesional. Así:

dd. Los estándares serán al menos de dos tipos: curricular, referidos al rendimiento académico estudiantil y alineados con el currículo nacional obligatorio; profesionales, referidos al desempeño de las y los docentes y del personal directivo de los establecimiento educativo.

El rendimiento académico se lo vinculó al currículo nacional obligatorio y se lo midió a través de las pruebas Ser Estudiante y Ser Bachiller. El desempeño profesional se refirió a las pruebas Ser Maestro, cuyos resultados generan estímulos financieros a quienes obtienen las mejores puntuaciones; el artículo 22 del Reglamento de la LOEI señaló que las evaluaciones tendrían como consecuencia incentivos y sanciones, también sirven para realimentar las políticas públicas. Las políticas públicas dicen que el SEIB debe velar porque las evaluaciones se realicen en lenguas de las respectivas nacionalidades (artículo 68 LOEI), sin embargo, hasta donde conocemos (año 2018), las pruebas nacionales se ejecutaron en idioma español.

Los contenidos se expresaron en un currículo nacional homogéneo para todo el sistema de educación pública; en función del currículo se produjeron libros de texto y cuadernos de trabajo sumamente detallados y de uso obligatorio, todos redactados en español; a fines del año 2018, solo se tenía libros en *kichwa* para el educación inicial, mientras que en EGB todavía no existían (en *kichwa*). Respecto a nutrición, se continuó con el Programa Nacional de Alimentación escolar que brindó un servicio de alimentación escolar, dirigido a cubrir las necesidades de alimentación a través de productos industrializados, proporcionando una bebida y una galleta nutritivas, diariamente a cada estudiante del sistema educativo que equivale a 280 Kcal, aproximadamente. (Ministerio de Educación, 2018); también se entregaron uniformes para estudiantes de las unidades educativas públicas.

El programa de infraestructura escolar evaluó los edificios estatales, creó estándares mínimos y se inició un plan de mantenimiento de la infraestructura escolar. No obstante, el mejoramiento de la infraestructura educativa es una de las tareas que

requiere más inversión, tiene mayor dificultad debido a las diferencias territoriales, tanto en la distribución de las edificaciones escolares como en su calidad. Hay instituciones educativas públicas que tienen aulas y edificios óptimos, espacios deportivos, teatros, servicios de transporte, etc. Mientras, otras instituciones públicas tienen infraestructura bastante precaria.

Pero las cuestiones de la calidad educativa y de los resultados de aprendizaje, fueron centrales en el decenio 2007-2017. Su construcción discursiva se detecta en todos los documentos estatales, donde se establece un silogismo, en el que se señala a las y los docentes como responsables de la educación (su calidad y resultados) y a la educación como responsable de lograr igualdad social. Estas operaciones conceptuales, resultan ser generalizaciones precipitadas (desde nuestro punto de vista) porque exceden totalmente las posibilidades de la educación y sus agentes; ya que remiten a esferas diferentes. La igualdad social abarca diversos componentes, de los que la educación es solo uno. En el discurso estatal lo expresaba de la siguiente manera⁴⁴:

Y eso es lo que vamos a lograr en Ecuador: una educación pública de acceso masivo, absolutamente gratuita y de extraordinaria calidad. No hay otro camino para el desarrollo, no hay otro camino para una sociedad más justa (...)

Lo hemos soportado demasiado tiempo; con nuestro Gobierno no lo vamos a soportar un minuto más. Creo que todos ustedes, sobre todo los que tienen que ver con el sistema educativo, son testigos de lo que este Gobierno ha hecho por la educación pública: se ha duplicado el presupuesto... se ha hecho muchísimo. Pero no nos engañemos, compañeros: lo principal en el proceso educativo, lo principal en esa cadena para educar a nuestros jóvenes, se llama maestro⁴⁵. (Ministerio de Educación, 2009)

El argumento estatal resaltaba que el sistema educativo tiene como principal motor a las y los docentes; así todo el cuerpo legal los responsabiliza por la calidad educativa (artículo 11, literal b de la LOEI). En tal virtud, el Estado estableció estrategias para asegurar el cumplimiento de sus políticas, una de estas fue el desarrollo de mecanismos burocráticos para controlar el accionar docente, en cuanto a los procesos marcados por cada una de las políticas públicas.

La relación de las y los docentes con el Estado como patronal, quedó mediada por instrumentos tecnológico- informáticos, esto incluyó, desde el control biométrico de asistencia, donde en cada institución las y los docentes colocan la huella digital a la

⁴⁴ Discurso de Rafael Correa, colocado en la introducción a la Rendición de Cuentas, 2009 del Ministerio de Educación del Ecuador, p. 5.

⁴⁵ El subrayado es nuestro.

entrada y la salida, además de firmar los tradicionales registros, ambos mecanismos con el fin de constatar su presencia en la institución educativa durante las 8 horas laborales asignadas. Las instituciones educativas se las dotó de cámaras de video (que registran el desplazamiento por los patios escolares) y los docentes de todas las instituciones públicas llevan un Portafolio Docente virtual⁴⁶, que verifica el cumplimiento diario de sus avances micro y macro curriculares que rigen de manera homogénea a nivel nacional.

El uso del internet y las plataformas virtuales cobraron gran relevancia en la tarea cotidiana. En esa década (2007-2017) el uso de internet se amplió en todo el territorio nacional, se garantizó que cada institución educativa tenga este servicio (SENPLADES, 2017). La actividad docente, fue definida en un camino curricular y microcurricular expresado en libros de texto y cuadernos de trabajo, sumamente detallados, respecto a los tiempos pedagógicos como a sus productos. Así, cada docente debe registrar con pruebas (evidencias) que cumple lo determinado por el Estado, en un repositorio virtual, al igual que todas las estadísticas básicas educativas se registran al unísono en determinadas fechas en todo el país e ingresan en la base de datos a nivel nacional.

La automatización de toda la gestión educativa es un mecanismo que en la cotidianeidad educativa, canaliza el control de la implementación de la política pública. Concreta un vehículo de igualación de procesos administrativos (cupos, matrículas, notas, promociones, expedientes docentes y estudiantiles), igual los contenidos (crea sistemas de reporte de cumplimiento del currículo nacional homogéneo) y resultados (deben registrarse los logros de proyectos educativos puntuales en los cuales cada institución está inscrita). Así a las rutinas institucionales se incorporaron tiempos virtuales marcados por el Estado central.

Mientras el Estado neoliberal del pasado, no contaba con datos certeros que le permitan diagnosticar e intervenir en educación. En la década del 2007-2017 se dio gran importancia a la información, instaló la idea de que sin datos es imposible gobernar y que la identificación de que esos datos educativos residen, particularmente en las y los docentes, por ser quienes desarrollan el día a día educativo.

⁴⁶ El portafolio docente está compuesto por 20 ítems: Carátula, horarios de clases, misión y visión institucional, cronograma escolar institucional, lista de calificaciones, convocatorias a padres o representantes legales, registro de atención a padres o representantes, registro de atención a estudiantes que asisten a recuperación pedagógica, plan de refuerzo académico, actas de compromiso firmadas por padres o representantes legales, planificaciones con adaptaciones curriculares, registro de estudiantes con N.E.E (necesidades especiales de educación). Nómina de la directiva de padres de familia del paralelo, Nómina de la directiva de estudiantes. Plan de Tutor. Planificación microcurricular por destreza por criterio de desempeño, registro de documentos e informes, Registro de reuniones con padres de familia, documentos enviados y documentos recibidos.

La ilusión de que lo virtual es una evidencia real, requiere reflexionarse; sin embargo, dejan huellas de lo que registra el cuerpo docente y lo que el Estado central. Un mar de datos trae implícita la demanda de su sistematización, análisis e interpretación. Pero el tiempo es dinámico, cuando los datos ya sean sistematizados globalmente (si algún día lo son), localmente, la dinámica seguramente será otra ya que la población estudiantil cambia cada día, al igual que las demandas pedagógicas.

3.5. A modo de corolario

En este capítulo abordamos las políticas públicas para la igualdad en la educación general básica, cuyo antecedente lo ubicamos en el año 2006 con el Referéndum que consultó a la población sobre el PDE. Cuando el gobierno de Rafael Correa asumió su primer mandato presidencial (en 2007), el Estado central estaba obligado a ejecutarlo, sin embargo los detalles y alcances fueron de responsabilidad del gobierno. Así, dicho gobierno llamó a las estrategias para la educación “la Revolución Educativa”. Fueron ocho políticas las que conformaron el PDE, y sirvieron de elementos marco para el surgimiento de la cuestión de igualdad en educación, particularmente para la EGB.

Ya en cuanto a los resultados del análisis en sí, respecto a la categoría igualdad. Evidenciamos que el Estado central entre 2007 a 2017 desarrolló un discurso ambiguo respecto a la igualdad, lo cual es consistente con la característica del campo político, donde son las y los agentes quienes completan el significado de los términos, en este caso igualdad. La igualdad apareció como un horizonte deseado. La igualdad fue definida por el Estado central como un componente del Sistema Nacional de Inclusión y equidad. En las políticas públicas apareció con cinco variantes: igualdad de oportunidades, igualdad de condiciones, igualdad real, igualdad de género y la igualdad en la diversidad. Pero el análisis detallado de cada uno de los componentes de los PND dan cuenta de que finalmente el Estado central optó por la igualdad de oportunidades y la meritocracia, fortaleciendo el imaginario social del mérito que considera a las personas como “hacedoras de su historia”, pero se olvida que se desempeñan “bajo condiciones que no han podido elegir” (Bauman, 2017, p. 27)

Los documentos permitieron evidenciar una construcción discursiva en la cual se pensó que la educación es responsable del desarrollo social, que las y los docentes son responsables de la educación. Por lo tanto, el desarrollo del país dependía (en buena medida) del cuerpo docente, de esta manera se colocó sobre el sistema educativo una carga que evidentemente excede su rol.

La interculturalidad, que también resultó ser un término ambiguo. El uso más frecuente en los documentos oficiales fue como un principio guía para la atención en los servicios y las gestiones estatales, fue parte del marco conceptual de buen vivir y un mecanismo de relacionamiento con América Latina, interculturalidad aludía a la capacidad de relacionarse con otra cultura. En otra variante semántica, las políticas públicas asimilaron la interculturalidad a lo étnico, lo cual resultó entendible en un contexto en el cual las peores condiciones de vida la atraviesan los pueblos y nacionalidades indígenas y debe ser leído en su pasado histórico.

La interculturalidad tuvo una especificidad en la EGB siendo un principio que rige todo el sistema nacional. Pero, el sistema nacional educativo mantuvo una estructura segregada: para la población no indígena y otro para la indígena. División simbólica y estructural que requiere ser analizada en el contexto histórico ecuatoriano, donde las acciones de los movimientos indígenas que se remontan a la década de los 40 y de los 90 exigieron al Estado la posibilidad de crear servicios educativos en lenguas nativas y administrar un sistema educativo propio. En la LOEI la EGB para la población indígena es dirigida por el SEIB, manteniéndose así un espacio de segregación y generando mecanismos burocráticos de diferenciación. Así las políticas públicas deben armonizar entre la obligatoriedad de un currículo nacional y la especificidad de las demandas indígenas, lo cual debe considerarse para leer lo que sucede en lo local.

La agenda de la igualdad para la educación pública intercultural se expresó en una serie de políticas públicas que se orientaron a universalizar el servicio educativo, dotarlo de condiciones básicas (infraestructura, textos, alimentación, personal docente, entre otros) y establecer los indicadores de calidad educativa. La universalización de la EGB, empujó el nacimiento de una nueva estructura educativa macro y micro.

A nivel micro se expresaron en el surgimiento de las unidades educativas UE, distinguiéndose tres tipos: unidades educativas, unidades educativas bilingües y unidades educativas del milenio. Estas últimas fueron una estrategia compensatoria, que permitió crear servicios educativos en sectores de extrema pobreza, dotándoles de tecnología, infraestructura y personal docente altamente calificado. Cabe señalar que la UE privadas tenían esta organización estructural desde mucho antes de esta década, así la acción estatal, lo que hizo fue equiparar los servicios educativos públicos, a los privados; también se propuso ir más allá a través del diseño de la UE del milenio.

Una vez que la infraestructura educativa se consolidó se generaron mecanismos estatales de seguimiento y control de la actividad docente, porque se consideró que son

las y los docentes el motor que genera resultados en el sistema educativo. Junto a las nuevas exigencias, se realizó una organización de los niveles salariales y un cambio en la jornada de labor docente, ampliándola a 40 horas semanales.

El discurso de las políticas públicas también reveló las relaciones sociales con los y las agentes escolares-as, se distingue: docentes, estudiantes y padres de familia. La relación social entre los docentes y el Estado central es hoy una relación patronal que organizó las escalas salariales y exigió resultados, condicionando su permanencia en el trabajo al rendimiento en las pruebas Ser Maestro y prohibiendo cualquier paralización de actividades. La relación social con las y los estudiantes es mediada por el rol del Estado como garante de derechos, lo que le permite canalizar ingentes recursos para alimentación, libros escolares y mecanismos que traigan bienestar; no obstante también por un régimen disciplinario que bajo la figura de “conmoción interna” (artículo 134) prohíbe que se suspendan actividades y establece sanciones, el Estado de la década 2007 a 2017 buscó establecer mecanismos eficientes de control social sobre la población escolarizada y sus docentes. Además, la relación del Estado con los padres de familia, los habilita como co-evaluadores del servicio educativo y del desempeño docente, creándose un cambio en la autoridad pedagógica, que ahora está sometida al escrutinio de las familias.

El Estado central pasó a ser un ente controlador, se impulsó la participación directa de la comunidad en el monitoreo de la educación, usando instrumentalmente el lema “la Revolución Ciudadana” que primó la década del 2007-2017, que trató de involucrar a las personas como agentes de control a través de las veedurías sociales. Si algo dejó claro los documentos analizados, fue el discurso de un Estado dispuesto a revolucionar la educación. Pero, que en la práctica puso énfasis en el control, la racionalidad, la optimización de los recursos y la responsabilidad individual respecto a los resultados educativos.

Capítulo 4. Una escuela intercultural bilingüe. Las huellas de las políticas públicas educativas

El presente capítulo describe el surgimiento de una escuela intercultural bilingüe y sus transformaciones, entre los años 1994 y 2018. Buscamos dar respuesta a la segunda interrogante de nuestra investigación ¿qué interpretaciones, apropiaciones y aplicaciones sobre igualdad en educación muestra la historia de una institución educativa de la EGB un contexto de educación bilingüe, *kichwa* – español?

Este capítulo detecta marcas, elementos del pasado que se reactualizan en lo cotidiano y comparaciones, con las que se mira la igualdad en educación. Tanto algunos agentes, como algunas prácticas provienen de la estructura educativa anterior al año 2011 y portan los sedimentos que deben ser considerados para comprender sus versiones fundadas en la identidad étnica y en disputa con la homogeneización propuesta por el Estado central. Es necesario situar el surgimiento de la escuela en un momento -la década de los 90- marcada por las políticas neoliberales de focalización de los servicios públicos. Pero, también como una época en que los movimientos indígenas y sus organizaciones demandaban ejercer su derecho a una educación en lengua materna. A través de gestiones propias, utilizaron –para sus propósitos- los resquicios jurídicos de las normativas estatales. A inicios de los 90 ya funcionaba el SEIB (Sistema Educativo Intercultural Bilingüe, en adelante SEIB). Era una estrategia que daba énfasis en la educación en lengua indígena, particularmente del área rural. Es por esto que la escuela que estudiamos resulta ser una excepción, al nacer en el centro de una urbe. El SEIB representa una ruptura con la tradición educativa pública, que hasta la década de los 80, encargaba a la escuela la construcción simbólica de una nación y el uso correcto del idioma oficial, en este caso el español.

Este capítulo presenta cuatro apartados, titulados así: el nacimiento de la escuela, el traslado de lugar, de escuela a unidad educativa y un corolario que resume el capítulo. Para presentar un panorama global de la historicidad de la escuela, Rockwell (1995) sugirió atender a la descripción y análisis de cinco aspectos: 1) la estructura de la experiencia escolar (que abarcan la agrupación, los tiempos, las formas de participar y el efecto extraescolar de la escolarización). 2) la definición del trabajo docente. 3) la presentación del conocimiento escolar. 4) la definición del conocimiento escolar y 5) la transmisión de las concepciones del mundo (p. 19-57). Para analizar las políticas públicas Auyero (2002) señaló que era necesario auscultar los puntos de vista de quienes recibieron los efectos de esas políticas públicas. Acogemos dichas posiciones por lo que en los apartados que siguen se privilegia la voz de los agentes, quienes nos

llevan en su relato a comprender las razones por las que crearon una escuela, qué estructura tenía, cómo funcionaba, qué tipo de conocimientos se impartía, así como las opiniones sobre los aspectos que aprecian y aquellos que cuestionan.

4.1. El nacimiento de una escuela.

Para comprender los comienzos de la escuela, es necesario situarlos en el marco de los procesos atravesados por los movimientos indígenas ecuatorianos. Durante los años 90 se produjeron varios levantamientos indígenas en el Ecuador, todos ellos reclamaban tanto el abandono estatal como el abuso de poder que se cernía sobre las poblaciones indígenas, la mayoría localizadas en las zonas rurales. Para Pérez Saíenz (2016) el comportamiento sistemático de los movimientos indígenas “se puede hablar de un <<modelo ecuatoriano>>, en que no hubo memoria larga, ni oposición a hacendados, sino lucha por mantener autonomía contra un Estado depredador” (p. 214). En el año 1990 el país se paralizó, cuando grupos de indígenas empezaron su marcha desde las provincias amazónicas y desde la frontera con el Perú; convocaban con cuernos y tambores a indígenas y campesinos a rebelarse contra el abandono y la opresión estatal. Para Walsh (2014):

Los movimientos indígenas en países como Ecuador y Bolivia, no solo han desafiado la noción y práctica del Estado- Nación, sino que también, y por medio de una política diferente, han invertido la hegemonía blanca-mestiza. Son estas prácticas que ya posicionan a los pueblos indígenas local, regional y transnacionalmente como agentes sociales y políticos. Las historias (trans) locales y las acciones de estos movimientos confrontan los legados y las relaciones del colonialismo interno (p.19)

Se habló entonces de “500 años de resistencia” (León Trujillo, 1994; Pérez Saíenz, 2016). Fue esa década la que dio peso al tema étnico en las políticas públicas, es decir el Estado se vio obligado a implementar mecanismos legales y organizacionales para atender las demandas indígenas. León Trujillo (1994) afirma que lo étnico se posicionó como un agente llamado pueblos y nacionalidades indígenas que reclamaban reivindicaciones ciudadanas, entre esas salud, educación en lengua materna y acceso a la propiedad de las tierras. Fue la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE, en adelante), el núcleo visible de esta demanda. La década de los 90 fue considerada un período de profunda crisis económica y social; la asistencia financiera- técnica y social hacia el sector rural fue casi nula por parte del Estado (INEC, 2001), lo que provocó grandes olas de migración hacia las ciudades, tanto de indígenas como campesinos. Un entrevistado lo recordó así:

Todos nosotros -señorita-, somos del campo, de la parroquia Flores, que limita con Punín, que es del Cantón Riobamba, de la Provincia de Chimborazo,

¿Por qué salimos? Porque en el campo no se produce para comer, es una tierra, donde no hay riego propio. Se espera de la voluntad de la lluvia, sino llueve, no hay cosecha. Además, las heladas, terminan con las cosechas. Se trabaja siempre y no se consigue nada. En cambio cuando vinimos acá, aunque sea un dólar se gana para comer, un dólar diario, eso ya es bueno. (Indígena fundador de la institución, 62 años)

La parroquia Flores está ubicada sobre los 3000 msnm, en los páramos al pie del Nevado Chimborazo, tiene un clima bastante frío durante todo el año. Está habitada por indígenas *kichwas puruwaes*⁴⁷. Según el Censo del año 2001, la Parroquia Flores tenía 5548 habitantes, el analfabetismo era muy elevado, afectaba al 57% de las mujeres y al 31% de hombres. En la década de los 90, según SENPLADES (2007), la pobreza cubría al 52,18% de la población ecuatoriana (p.37); pero en el sector rural esta afectaba al 75,5% de sus habitantes (p. 88). El grupo de indígenas de la parroquia Flores decidió trasladarse a Ambato, una ciudad relativamente cercana a su lugar de origen, pero perteneciente a la provincia de Tungurahua. Se trata de una urbe básicamente comercial, un paso estratégico que vincula la Sierra, la Costa y la Amazonía ecuatorianas. Se la conoce como “La Tierra de las Flores y las Frutas”.

A diferencia del lugar de origen, Ambato es una ciudad de un clima primaveral cuyas temperaturas oscilan entre los 10 °C a los 25 °C, todo el año (INAMHI, 2014), se encuentra a 2500 msnm en plena Sierra andina. Según el último censo (INEC, 2011) la Provincia de Tungurahua tiene una población de aproximadamente 504.583 habitantes y Ambato de 329.856 habitantes. Es una de las ciudades de “personas emprendedoras”, es decir con presencia de actividades comerciales privadas, iniciadas por individuos o grupos familiares (INEC, 2018). Mientras, la pobreza -a nivel nacional- tendría una incidencia del 23.1%, en Ambato se ubicaría en el 10,6% de la población. Además Ambato es una de las ciudades con menor desempleo y sus parámetros tienen una continuidad histórica desde hace varias décadas; actualmente el desempleo general abarcaba el 4.6% de población y el comercio es una de sus características (INEC, 2018). Tiene varios mercados populares, donde gente de todo el país ofertan frutas, flores, zapatos artesanales, materiales de cuero, etc.; también, cuenta con una mediana industria, particularmente vinculada a productos agropecuarios. El movimiento

⁴⁷ Según la CONAIE, la cultura *puruwa* se remite su presencia desde el periodo precolombino, llamado periodo de integración, se ubica entre los años 500 DC. Actualmente, su presencia territorial abarca las provincias de Chimborazo y los límites de Tungurahua

comercial es tan grande que en cuatro de los siete días de la semana, se realizan ferias populares.

En Ambato en la década de los 90 –época del surgimiento de la escuela- los servicios públicos y educativos se concentraban en las avenidas principales de la ciudad; mientras que los márgenes de la ciudad eran zonas con menos servicios. Para mediados de los años 2000, debido al crecimiento del comercio y a la presión de las organizaciones de comerciantes y otros aspectos, se creó el Mercado Mayorista al suroriente de la ciudad, además se estableció un terminal de buses en las afueras de la ciudad, lo que limitó el ingreso de transporte proveniente de la zona rural hacia el casco central de la ciudad. Los servicios se ampliaron y la zona comercial se dispersó, estos datos son referenciales, ya que en este capítulo mostraremos como la escuela que nació en el casco central de la ciudad y luego se trasladó al suroriente de la ciudad.

Una vez en la ciudad de Ambato, el grupo *kichwa puruwa*, se encontró en una situación económica de precariedad. Las actividades ocupacionales que desempeñaban fueron además de las ventas ambulantes (especialmente de agua de coco), trabajos como “cuadrilleros”⁴⁸, lustrabotas y hieleros⁴⁹. Estas actividades de trabajo informal eran asociadas por las autoridades locales al desorden urbano. Si bien no hay estudios sistemáticos sobre este problema, los relatos dieron cuenta del sufrimiento de las familias que subsisten con este tipo de labor. Pero, para aquella época, el movimiento indígena en el Ecuador se había fortalecido y tenía gran presencia en todo el territorio nacional (Conejo Arellano, 2008). La característica indígena notoria fue la capacidad de organización, tal como lo recordó una entrevistada:

Él⁵⁰ había migrado primero (era 1992), un día nos reunió. Recuerdo era una tarde, yo llamé a amigos, a mis primos, a mis familiares, nos reunimos todos... Segundo se dirigió a nosotros y dijo “¡veamos bien! ¿Cómo estamos?, hay tanto maltrato hacia nuestros hijos. Acá es difícil, somos indígenas, sí. ¡Y tenemos derechos!”...

Él nos organizó, la mayoría de familias somos hasta ahora vendedores ambulantes de coco, de agua de coco, así empezamos a soñar con tener una organización legalmente reconocida, así surgió la idea de crear una Asociación, todavía nuestros carritos de venta de jugos de coco, de cosas, llevan nuestro

⁴⁸ Cuadrillero, lo entiende como aquella persona que lleva en sus hombros las cargas (mercancías) de otros, es un transporte personal, una ocupación que es realizada por aquellos que no tienen ninguna opción laboral más.

⁴⁹ Se llama hielero, a aquel indígena que transporta bloques de hielo desde las cumbres del volcán Chimborazo.

⁵⁰ Se refiere a un indígena que en la década de los 80 ya se había instalado en Ambato, cursó tanto sus estudios secundarios como universitarios, pero lastimosamente murió dos años luego de constituir la organización indígena y fundar la escuela.

sello... Cerca de donde yo vivía arrendando, existía un terreno abandonado, ahí las noches, nos reuníamos. (Indígena, fundadora de la institución, 56 años).

Entre 1992 a 1994, las familias indígenas *kichwa puruwa* migrantes en Ambato, se organizaron por varios motivos: el económico, el de su seguridad, pues buscaban protegerse de la persecución de los policías municipales, así como la necesidad de apoyarse unos a otros y tener un servicio educativo. Crearon una organización cuyo sello se coloca todavía en carretas de ventas ambulantes, de quienes realizan esta actividad ocupacional. Respecto a la búsqueda de una alternativa educativa para sus hijas e hijos, debe ser leída en ese contexto de privación y precariedad.

Decidimos tener una escuela, porque nosotros somos indígenas *puruwa*, no teníamos más opción que migrar, la pobreza, no había cómo trabajar. Así que cuando me casé y nació mi primera hija decidimos venir a vivir acá. Cuando fue hora de inscribir a mi hija, ¡era tan difícil conseguir un cupo de educación!, nosotros indígenas, no teníamos a quien acudir. Había mucho maltrato a nosotros. Cuando llegamos, acá, nos vimos con él, que vivía ya muchos años en Ambato, él tenía tantas ideas, lastimosamente ya murió; él empezó a encabezar esto.

Primero creamos la organización, porque para el SEIB debía haber una organización que la apadrine, como dicen; así seguimos lo mismo, luego fuimos a la Dirección Bilingüe de acá, lo que daba el SEIB era solo el profesor, nosotros debíamos dar el resto, por eso nos organizamos; era así o era quedar sin educación, sin esperanza para los hijos. (Indígena, fundador de la escuela, 59 años).

En cuanto a lo educativo, ya para 1995 funcionaba el SEIB que -según la Ley 125- era el responsable de crear y administrar servicios de educación en lenguas nativas. En esta época neoliberal el Estado otorgaba únicamente los salarios docentes, mientras las comunidades indígenas debían proveer de local y materiales para el funcionamiento de los servicios educativos. En otro contexto, autores como Hecht (2007) mostraron que la relación del Estado con las modalidades de educación intercultural bilingüe –para el caso argentino- correspondieron a una perspectiva de focalización, donde el Estado solo destinó pocos recursos económicos y financieros; mientras usó la modalidad EIB como “instrumentos de integración, que es una mirada que bajo una aparente pluralidad encubre una visión etnocéntrica” (p.189). Sin embargo, nosotros pensamos que las modalidades SEIB aunque con debilidades administrativas, financieras y de otra índole, constituyeron espacios donde agentes indígenas y movimientos sociales pusieron en juego ideas respecto a lo pedagógico, lo comunitario y organizativo a partir de sus identidades.

El SEIB autorizaba la creación de escuelas y colegios llamados bilingües, en los que se enseñaba tanto en una lengua aborígen, cuanto en español, como lengua de

intercambio cultural. Pero, en Ecuador, la influencia de la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE, en adelante), en el SEIB fue notable y permaneció así hasta la emisión de la LOEI. El Ministerio Coordinador de Patrimonio, en el año 2008 afirmaba lo siguiente:

El Sistema de Educación Intercultural Bilingüe SEIB es fruto de la movilización indígena de los años 90 y, hasta la actualidad, funciona como parte del Ministerio de Educación. Por un lado, se afirma la necesidad de tener un sistema educativo para todos y, por otro, se reafirma la necesidad que el sistema educativo se adapte a las diferencias de quienes aprenden. (Patrimonio, 2008, p.8)

El SEIB creó y administró las instituciones para enseñanza en lengua indígena. Existen varias lenguas indígenas, una de ellas el *kichwa* que es un derivado del *quechua* proveniente de la cultura Inca. El *kichwa* no es homogéneo y existen variantes dialécticas. La CONAIE (2018) reconoce las siguientes nacionalidades que usan el idioma *kichwa*, *Kitu Kara*, *Karankis*, *Pueblo Pasto*, *Saraguro*, *Kañari*, *Pastos*, *Puruwa* (de donde provienen las familias fundadoras de la institución), *Waranka*, *Chibuleo*, *Kayambi*, *Natabuela*, *Kisapinchas*, *Panzaleo*, *Huancavilca* y *Salasaka*, cada uno con sus variantes idiomáticas. Por lo ello la tarea pedagógica encargada al SEIB tuvo desde sus orígenes desafíos importantes respecto al desarrollo de propuestas educativas para cubrir tanto el bilingüismo como el fortalecimiento de las culturas y la interculturalidad.

El personal del SEIB diseñó una propuesta educativa, llamada Modelo para el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe – MOSEIB, con tres objetivos macros: “El MOSEIB determina los fines siguientes para la Educación Intercultural Bilingüe: a) apoyar el fortalecimiento de la interculturalidad de la sociedad ecuatoriana; b) fortalecer la identidad cultural y la organización de los pueblos indígenas, y c) contribuir a la búsqueda de mejores condiciones de vida de los pueblos indígenas” (SIISE, 2018). En esta perspectiva el MOSEIB tiene tres intencionalidades: la pedagógica, la cultural y la social en cuanto se refiere a las condiciones de vida.

El MOSEIB impulsaba un currículo bilingüe que tenía como eje los idiomas indígenas, pero también el español, por ser el idioma oficial del Ecuador. Buscaba dar coherencia a la construcción de un currículo que enfatizara el valor de los conocimientos de sus pueblos; pretendía enseñar al grupo estudiantil que también los pueblos indígenas fueron poseedores de saberes y que la ciencia occidental no es la única. Pero, como dice Grimson (1999) “estos rasgos culturales que son postulados como emblemas externos (vestimenta, lengua, etc.) o incluso como valores fundamentales pueden ser tomados de la propia tradición, de la de otros pueblos o simplemente puede ser creados”

(p. 184). Acá lo importante fue que les permitió organizarse, construir una visión del hecho educativo y ensayar sus propuestas.

Es necesario mencionar que, en el contexto de la década de los 90, existía un sinnúmero de instituciones educativas a las que podrían haber acudido los grupos indígenas; pero, también barreras sociales, burocráticas y económicas que impedían que una familia indígena matriculara a sus hijos o hijas en una escuela de la ciudad:

Insistimos, y logramos crear una escuela... Nuestros hijitos se quedaban sin educación, usted recordará antes se tenía que hacer una cola, coger un turno, esperar, esperar, esperar; luego, si había la voluntad, se lograba un cupo, sino no. Luego, si lograbas el cupo, tenías que pagar el aporte a la escuela; luego tenías que enviar a la escuela con dos uniformes, más el uniforme de educación física. Esos eran tan grandes el gasto; luego pedían muchos libros y cuadernos. ¿De dónde sacar ese plata! No era posible, nuestra economía no daba... (Fundador de la institución, 61 años)

El relato revela la compleja interacción con el anterior sistema educativo; señala la existencia de un proceso dilatado y tedioso, sujeto a la arbitrariedad de la autoridad de turno, para obtener un cupo en una institución educativa⁵¹. Sus palabras dejaron entrever que se sentían impotentes ante las demandas burocráticas y financieras. En aquellos años, el Ecuador no poseía un sistema de segmentación territorial de los servicios educativos, tampoco los requerimientos de admisión a una institución era homogéneos para todo el sistema nacional. Las instituciones diferían entre sí en su normativa interna de admisión, también en la currícula, en los requisitos que se solicitaba, tanto formales como financieros, todo esto generaba un gran malestar a quienes provenían del sector rural y debían afrontar tanto la adaptación al entorno, como las demandas de este tipo. A lo anterior debe añadirse lo que dice la siguiente entrevistada:

La creación de la escuela se debe a que los-as estudiantes indígenas eran maltratados en diversas formas. Además, el acceso a escuelas de la ciudad era difícil, el sistema de reserva de cupos se daba por amistad, y se les cerraba las puertas a los-as estudiantes indígenas. Por ejemplo: en colegios emblemáticos, un indígena no podía llegar esos colegios. Entonces, esta organización solicita la creación de una escuela donde se respete a los otros, donde se rescate las costumbres, el idioma y la vestimenta. (Profesora indígena, 51 años)

En la década de los 90, caracterizada porque los pueblos indígenas denunciaron la presencia de racismo en la sociedad, en la estructura estatal y en el trato cotidiano,

⁵¹ Como se lo mencionó en el capítulo anterior. En el Ecuador, antes del año 2011, el sistema educativo se dividía en dos, se denominaba sistema de educación hispana al que atendía a la población mestiza; mientras que el que atendía a la población indígena se llamó sistema de educación intercultural bilingüe SEIB; este último era administrado por la DINEIB.

las prácticas discriminatorias, con antecedentes coloniales tuvieron continuidad a lo largo de la vida del país y generaron una división interna entre indígenas y no indígenas. Para Rosanvallon (2012) el racismo “desempeñó un rol esencial en la construcción del imaginario igualitario de los blancos”, es decir al interior de las repúblicas nació una *igualdad segmentada* (p.194), lo que produjo homogeneidad excluyente. A los rastros racismo se sumarían el machismo, la xenofobia e la intolerancia que UNICEF, en su informe respecto a la educación, también señaló aspectos similares, que previven aún hoy; se dijo:

El racismo y la discriminación son dos factores que agravan la situación de los migrantes a la ciudad: el 50% de los niños, niñas y adolescentes indígenas de 5 a 17 años señalaron que sus compañeros de escuela se burlan de ellos por ser diferentes, y el 16% los niños, niñas y adolescentes indígenas afirmaron que reciben burlas e insultos de los docentes cuando no cumplen con sus deberes o comenten una falta, frente a 3% de los niños y niñas afro ecuatorianos y 6% de los blanco mestizos (UNICEF, 2014, p.20)

En algunas entrevistas se documentó cómo, en esos años, había un sistema educativo que intencionalmente dejaba fuera a unos grupos específicos (los indígenas). Para Rosanvallon (2012) “la discriminación puede ser definida de esta manera como una negación cruzada de similaridad y de singularidad” (p. 320). Esa incomodidad movilizó a las familias indígenas, que junto a la existencia del SEIB les permitió resolver su demanda de creación de una entidad educativa.

Puede afirmarse que las familias indígenas -del caso estudiado- trabajaban en el ejercicio y la demanda de una igualdad que reconozca su singularidad. En busca de soluciones a sus necesidades, identificaron las posibilidades legales del contexto, se organizaron, elevaron la solicitud a la autoridad respectiva y lograron su objetivo. Sabemos por los relatos que entre la llegada a Ambato de las familias indígenas de la Parroquia Flores y la creación de la escuela, transcurrieron al menos cuatro años de trámites burocráticos.

Una vez aceptada la creación de la escuela por el SEIB; la organización debía resolver otro problema ¿dónde iba a funcionar la escuela? Todas las familias vivían de manera muy precaria, pero en aquellos años, los vínculos entre los movimientos indígenas y la Iglesia Católica fueron particularmente fuertes. Se recordaba (hasta hoy) con fervor la labor del Obispo de los Indios, como se llamó a Monseñor Leonidas Proaño, un sacerdote chimboracense que dedicó su vida a defender los derechos de los pueblos indígenas (Cabrera Hanna, 2013). Con este antecedente las y los indígenas chimboracenses acudieron en busca de apoyo a la Iglesia de La Dolorosa, una

comunidad religiosa conocida por su relación con los grupos de derechos humanos y particularmente por su apoyo a los movimientos indígenas.

Íbamos a misa en La Dolorosa, ahí también estaban los de los derechos humanos, los de unos grupos jóvenes, había harta gente... Hablamos con el curita, entonces, estaba en construcción un edificio tras la Iglesia, ahora ahí dan refugio a personitas que no tienen donde dormir... Bueno, le hablamos, el curita dijo que podíamos ocupar un piso del edificio, eran tres cuartitos, unos baños. Nosotros haríamos mingas, él curita mismo consiguió unos pupitres, que nosotros los pintamos. (Indígena *kichwa puruwa*, fundador de la escuela, 61 años).

Resuelto el tema de la infraestructura, la escuela arrancó su funcionamiento, con el apoyo de la Iglesia Católica, en el año escolar 1995. La institución llamada "escuela" correspondía a la estructura educativa que se regía por la Ley 127 del año 1983, que permaneció vigente hasta el año 2011. Como ya se señaló, las escuelas formaban parte de la educación regular y del nivel primario, atendían a población comprendida entre las edades de 6 a 12 años. Desarrollaban sus actividades durante 9 meses, un año escolar abarcaba de octubre a junio, por eso los años escolares se leerán por ejemplo así: 1994-1995, que se traduciría como octubre 1994 a junio 1995. Tenían tres meses de vacaciones (julio, agosto y septiembre), tanto para estudiantes como para el personal docente. Durante el año escolar las jornadas diarias, eran de cuatro horas laborables. Uno de los fundadores lo relató así:

El primer año (1994-1995) abrimos con pocos niños, parece que eran 15 o tal vez más, no sé exactamente, pero eran pocos, pocos... El primer día lo recuerdo; estaba tan orgulloso, era tener una escuela de indígenas, para indígenas. Era lograr un reconocimiento, ¡aquí en Ambato! Mis hijas (dos) que estudiaron en la Provincia de Chimborazo, ya son profesionales. Funcionó el primer día en un lugar prestado por el "curita" de La Dolorosa. Fue un día de alegría. Acompañamos a mis hijitas, vestimos nuestros atuendos. En un cuartito del primer piso fue el primer día la bienvenida, los niñitos formaron una fila, atrás estábamos los padres, sonó el himno nacional, yo sentía que Ambato hacía reconocimiento. (Indígena fundador de la escuela, 53 años)

En aquellos años, tras la emisión del acuerdo creación de una escuela, la dotación de docentes se daba de manera paulatina, se abría una escuela con un primer grado y se les asignaba un/a profesor/a, luego, al siguiente año, si el número de estudiantes se incrementaba, el Estado asignaba otro/a docente. Además, esta escuela funcionaba bajo el SEIB, por lo que quien deseaba trabajar como docente, debía dominar el idioma *kichwa*.

Desde la fundación de la escuela para el año escolar octubre 1994 - junio 1995, por primera vez la ciudad de Ambato contaba con un espacio educativo en que los niños

y las niñas indígenas pudieran estudiar en lengua *kichwa*; ninguna otra institución más de este tipo se creó en la ciudad. En esa época estaba vigente el acuerdo firmado entre la CONAIE y el Ministerio de Educación y Cultura, que permitía que las nacionalidades y pueblos indígenas intervinieran en la administración de su sistema educativo, creando condiciones y parámetros diferentes a los que se regía para la población no indígena. Con la creación de la escuela, la organización indígena administraba (junto con el primer profesor) las condiciones en que se desenvolvería el hecho educativo, las normas implícitas y explícitas, es decir gozaban de un nivel relativo de autonomía, para Rosanvallon (2012) “ser autónomo es poder inventar su vida, existir como responsable de sí” (p.42). Esto es recordado así por un entrevistado:

Quando creamos la escuela podían nuestros hijos ir con su ropita, con la que ellos tenían, era un gasto menos, los lunes iban con poncho y anaco, un busito, una blusita, eso era suficiente, los profesores apoyaba, conocían lo nuestro... Pero, las escuelas fiscales, pedían una colaboración económica, era una colaboración que no teníamos para dar, en cambio en nuestra escuela, apenas dábamos una cuotita pequeñita. (Indígena, fundador, 60 años)

Mientras las escuelas del sistema educativo público (no indígenas) se caracterizaban por exigir el uso de uniformes, el acuerdo entre las familias y el maestro fue que solo los días lunes se emplearía su vestimenta tradicional, los otros días de la semana podrían ir con cualquier ropa. Aparece la figura del docente como decisiva, pues comprende la situación cultural y económica del grupo; las personas entrevistadas recordaban con expresiones de cariño, a su primer profesor, quien trabaja en la institución hasta el día de hoy. Él también es migrante proviene de la provincia de Bolívar, se identifica como indígena *kichwa de Simiatug*, todavía recibe visitas de sus ex estudiantes en la institución, entre sus actividades adicionales es músico, toca el saxofón. Así, este primer maestro conoció perfectamente el español y el *kichwa* y su trabajo es recordado y apreciado. El primer docente fue seleccionado directamente por la DINEIB, cumpliendo el requisito de dominio del idioma *kichwa*.

La escuela ubicada en un lugar prestado por la Iglesia Católica, tenía una infraestructura compuesta por tres cuartos, sin patio de juegos y sin espacios adicionales. No contaban con recursos como libros, cuadernos o útiles para realizar las actividades educativas; la decisión del docente fue usar el espacio público para la enseñanza.

Usted señorita entenderá la situación, conoce el lugar de La Dolorosa. Así que se avisaba a las familias y los días jueves, yo salía con el grupito. Íbamos al Sueño, a los parques de San Antonio. Cada año hacía un recorrido por la ciudad, indicándoles dónde estaba la Alcaldía, la Gobernación, lo que desempeñaban,

lo que significaban en el funcionamiento del Estado, visitamos la Casa de Juan Montalvo, así enseñé historia, entorno y tantas cosas. ¡Los *wambritos* sonreían y se sorprendían! Bueno, ya sabe todavía da emoción. La labor de un maestro es gratificante. (Primer docente de la institución)

En el archivo de la institución existen fotos tomadas en diferentes sitios de la ciudad. Ahí aparecen estudiantes y docentes sin atuendos indígenas, sino con una ropa similar a cualquier persona ciudadana; tampoco usan uniformes, ni una identificación particular que los permita distinguirse como un grupo estudiantil, aspecto que en aquella época y aún ahora es característico de la ciudad de Ambato (cada institución porta un uniforme y sirve para identificar que son grupos estudiantiles) y a las personas indígenas se la identifica por el atuendo que portan, eso no ocurrió en este caso. Esto dio cuenta de la dinámica cultural al interior de la escuela que como “James Clifford, utiliza la metáfora del collage, sostiene que los individuos y grupos no reproducen tradiciones continuas sino que improvisan realizaciones locales “ (García Canclini, 2005, p. 90). Una de las egresadas de la escuela lo recordó así:

El lunes, usábamos *anacu*⁵², blusa y la *washka*⁵³; los otros días con cualquier ropita. Como no había patio, nos llevaban al parque, al Juan Benigno Vela, al de San Antonio, jugábamos con flores, nos sentábamos en el piso y nos contaba un cuento, nos hacía reír. El profesor Miguel habla *kichwa*, hablaba también en español, también en *kichwa*. Así aprendimos, sin muchos libros, sin muchos cuadernos. ¡Y yo soy profesional, tan profesional como otros! (Egresada de la institución, 25 años).

En el primer año el registro administrativo señala 50 estudiantes y un docente. En las fotografías de esos años aparecen dos mujeres adultas más, junto al grupo estudiantil; al indagarles sobre el detalle, descubrimos que la falta de docentes fue compensada al asociarse con un Instituto Pedagógico que formaba docentes indígenas. Esa entidad enviaba estudiantes de pedagogía a que realizaran prácticas docentes y apoyaran la labor cotidiana de la escuela; los lazos entre instituciones indígenas permitieron este tipo de alianzas y dotaba a la institución de más personal docente del que se registró administrativamente.

Es importante destacar que, en aquellos años, el personal docente tenía mayor potestad de decidir localmente la solución a sus problemas y también podía reorganizar los contenidos curriculares. Por otro lado, el acuerdo tácito entre las familias y el docente fue que no se exigiría la adquisición de materiales educativos adicionales (libros,

⁵² El *anacu* es una tela que se envuelve alrededor de la cintura de las mujeres; varían los colores y el largo según el pueblo indígena. En el caso de los grupos indígenas *kichwa puruwáes* la blusa es blanca, el *anacu* es de color negro y usan una faja bordada que la llaman *chumbi*, generalmente es de color rojo.

⁵³ *Washka*, collar de múltiples colores que usan las mujeres indígenas. Generalmente son accesorios de coral.

cuadernos, reglas, etc.), sino solo lo estrictamente necesario. Las actividades didácticas (de las que dieron cuenta las entrevistas y el archivo histórico) fueron dedicadas a descubrir lo “urbano”, aspecto que resultó consistente, pues la población indígena era migrante de “otra” provincia (Chimborazo), de otro contexto (el rural), de otro idioma (el *kichwa*); la escuela brindó espacios para conocer a ese “otro” (Ambato, lo urbano y el español).

El registro administrativo de 1995 desglosa al estudiantado por auto identificación y señala a 32 como estudiantes *kichwas* y 18 como “hispanos”; nótese que el registro lo llama hispano, no lo señala como hispanohablante, mestizo o ecuatoriano. El término hispano tenía una doble connotación; por un lado, significaba la auto identificación como no indígena (hoy puede ser mestizo o blanco) y por otro lado, aludía a que su idioma materno era el español. Nótese que mientras lo indígena tiene doble connotación (etnia y lengua), no aparece lo afro; solo años más tarde (en el 2007) se añadirá el término “afros” como categoría de clasificación estadística, en los registros escolares de esta institución. Lo “afro” hasta el momento solo tiene connotación étnica, no se conoce si existen estudios de los dialectos afros, se sobreentiende que también son hispanohablantes, pero el registro obliga a señalar la diferencia.

El término *kichwa* -empleado en el registro escolar- alude a la pertenencia a la nacionalidad *kichwa*⁵⁴ y formularios estadísticos similares permanecieron vigentes hasta el año 2011. Tras la sanción de la LOEI surgieron nuevas herramientas de registro burocrático, pero hoy se encuentra una continuidad que, en resumen, dividen a la población educativa en indígena y lo no indígena (hispano y afro). El registro administrativo del número de docentes, usó el mismo desglose. Son estas las huellas burocráticas las que legitiman la división simbólica entre lo indígena y no indígena; que por un lado los diferencia, pero al mismo tiempo los homogeniza en dos grandes universos simbólicos. El registro oculta que también lo indígena es diverso (18 pueblos con 14 lenguas diferentes), así como lo no indígena (blanca, mestiza, montuvia, o pertenecientes a diversas nacionalidades extranjeras).

Conforme avanzaron los años, la escuela creció e incrementó su número de docentes en los primeros diez años de vida. Mientras en 1994-1995 tuvieron un profesor, para 1996, eran cuatro docentes, una mujer y tres varones. La mujer llegó a ser la primera directora de la institución. En ese año, el registro documental distingue en la organización docente dos partes: una junta directiva y comisiones (la técnico-pedagógica y la de deportes). Las comisiones permitían organizar el itinerario escolar

⁵⁴ que abarca varios pueblos indígenas ya mencionados

en coordinación con las familias, se sabe que la participación de padres y madres en estos primeros años fueron fundamentales y como dice Dubet (2005) “debe admitirse que la movilización de los padres es un factor de éxito” (p.51). Así lo recordaba el primer docente de la institución y los egresados que entrevistamos.

El año escolar arrancaba en octubre con una inauguración y un diálogo con las familias; el archivo registró la elección de comisiones de docentes, que se realizaban con la presencia de representantes de las familias y de estudiantes. En el año 2006, el registro administrativo reconoce ocho docentes (siete *kichwas* y uno no indígena; 5 hombres y 3 mujeres). Como se puede observar, el incremento de docentes se dio paulatinamente. El registro documental (año 1995), señalaba también la presencia de una profesora “meritoria”, que trabajó de manera gratuita, pero no sabía hablar *kichwa*, por lo que fue rechazada por los padres y madres de familia fundadores de la institución. Es decir, existía en lo concreto una práctica de vinculación de docentes que difiere bastante de lo establecido en las leyes y en la política pública, que no permite el trabajo gratuito bajo ninguna circunstancia. Además, el peso de la opinión de las familias resultó ser un elemento copresente en toda la primera década: eran consultadas en todos los aspectos. El vínculo organización indígena y escuela fue muy fuerte.

La reconstrucción de la historia de la escuela en sus primeros años, nos permitió identificar la importancia que ha tenido y tiene el tema étnico en Ecuador. Por otro lado, evidencia las dificultades a las que se enfrentó el modelo educativo intercultural y bilingüe. También reveló una construcción social dinámica de lo educativo en un contexto local, construcción que se modificará paulatinamente, en la década siguiente, de los años 2007 a 2017.

4.1.1. El bilingüismo como eje del proyecto pedagógico de la escuela

El idioma como marcador de identidad cultural, cobró relevancia en las propuestas del SEIB. Pero el bilingüismo para la enseñanza básica -en un entorno urbano e hispanohablante- se enfrentó a la necesidad de atender la presencia de distintos niveles de dominio de ambas lenguas, lo que demandaba estrategias didácticas diferentes, que eran resueltas en la cotidianeidad gracias a la autonomía microcurricular de la que gozaban en aquella época. Respecto al idioma, los relatos señalaron que el primer profesor hablaba en *kichwa* y en español; aspecto que resulta importante porque según las personas entrevistadas el énfasis fue más bien enseñar el uso correcto de ambos idiomas, para evitar la discriminación y la burla de que eran objeto quienes no podían hablar correctamente el español. La diferencia en la pronunciación se convirtió en el ese momento en un estigma, como dice Goffman (2015) el estigma evidencia las

relaciones sociales, “hace referencia a un atributo profundamente desacreditador” (p.15). Esto fue un aspecto manifiesto en todas las entrevistas:

Les interesaban que les enseñemos español, muy bien; que hagamos la explicación de lo que las palabras castellanas significan en *kichwa*, eso solo podíamos hacer los que somos indígenas. Recuerde que el primer diccionario *kichwa*-español es de apenas del 2004, me parece que no hay nada antes... Entonces, explicar bien. Corregir que hablen bien, porque si sus padres sufrieron burlas, ofensas por no saber hablar bien, ese dolor no quieren para los *wawas*... ¡Claro que ahora es menos!, ya la televisión llega donde quiera, incluso en su casa hablan más español que el *kichwa*, lo que enfrentamos hoy es la pérdida del idioma *kichwa*... Eso es ahora el problema, pero en esos años era el hablar bien el castellano. (Primer profesor de la escuela, 58 años).

La lengua y la forma de pronunciarla se convierten en un marcador identitario, a través de los que se imputa a una persona “una identidad social virtual” (Goffman, 2015 p. 14). La escuela tenía que cubrir el requerimiento de enseñanza de los idiomas y la idea de “hablar bien” ambos. Para el trabajo en el aula en la modalidad bilingüe, la dotación de libros gratuitos en *kichwa*, solo llegó a inicios de los 2000 cuando el SEIB produjo libros de texto. Antes de la incursión de los libros de texto –según el primer docente de la institución- creaba su propia estrategia y en su relato se puede percibir que existía mayor presencia de elementos de la experiencia cotidiana incorporados en la enseñanza.

¡Ni lápices, ni cuadernos, peor textos! Era una pobreza grande la de esos años... Pero, a cambio estaba la ciudad, las cosas que traían los *wawas* en su cabeza. ¡Vea! Enseñaba la historia y las líneas geométricas sacándolos a pasear por la ciudad. Como le dije no teníamos patio de juegos... Las Matemáticas, las ciencias naturales, las nociones de cantidad, lo hacíamos visitando las ferias, que ellos conocían bien.

¿Cómo?

Es que donde era la escuela estaba al pie del mercado, a pocas cuadras del centro histórico de la ciudad... Era un tiempo tranquilo y como sabe mis primeros alumnos son economistas, licenciados, contadores, usted los entrevistó... Entonces, les enseñaba aprovechado todo lo que nos rodeaba... Ahora, los libros son buenos, pero son también una faja, que a veces ahorca ¿O no? (Docente indígena, primer profesor)

Rockwell (CLACSO, 2018) identificó – para el caso mexicano- que la dotación de libros de texto generó un cambio en el modo de enseñar, produciéndose una “tendencia a privilegiar la formulación textual codificada en diversos recursos escolares (fundamentalmente, los libros de texto)” (p. 39); lo que trae como consecuencia la

introducción en las aulas de mensajes que demandan competencias verbales cifradas, por lo que “los niños de los grupos menos favorecidos deben aculturarse en un mundo escolar que siempre les será un poco extranjero” (Dubet, 2005, p. 26). Nuestra percepción, es que los libros de texto resultan un material bibliográfico necesario, que podría ser adaptado a las necesidades de cada entorno. Pero, no responde a las diversas demandas que en el día a día tienen los grupos estudiantiles y los requerimientos individuales. Su uso se vuelve incómodo cuando se establece la obligatoriedad de cumplir con su secuencia y sus contenidos, restando así autonomía pedagógica.

El SEIB desarrolló una propuesta curricular incorporada en libros de texto llamados *Kukayos pedagógicos*, la última edición data del año 2009. Fueron libros creados en lenguas nativas y en español, impresos por el Ministerio de Educación y distribuidos gratuitamente a las escuelas del SEIB. Se hicieron libros para la enseñanza de Matemáticas, Historia y Geografía, Entorno (Ciencias Naturales), para todos los diez años de educación general básica. La estructura de todos los libros alternaba una unidad escrita en idioma indígena (*kichwa*) y otra unidad escrita en español. En la mirada de Rodríguez Cruz (2017):

En relación con los *Kukayos Pedagógicos*. En primer lugar, debe anotarse la preponderancia que sigue teniendo el castellano aún en un material escolar dirigido al aprendizaje de la lengua indígena, ocupando la mitad del total de las unidades didácticas. En segundo lugar, hay que señalar los problemas registrados entre los alumnos en cuanto al aprendizaje de esta lengua a través del material escolar. Estos problemas tienen que ver con el proceso de unificación del *kichwa* y con la falta de consideración de su carácter heterogéneo, pues el *kichwa* se habla de maneras distintas en las diferentes provincias ecuatorianas en las que se concentra la nacionalidad indígena del mismo nombre. (p. 53)

Una muestra de lo que contenían los libros y su enfoque está en el *Kukayo Pedagógico 8*; fue un libro compuesto por 222 páginas que incluían hojas de trabajo/resumen para cada estudiante, en este caso el libro estaba compuesto por cinco capítulos, cada uno denominado *Chaski del saber*. El libro correspondía a la enseñanza de historia del Ecuador. Los capítulos del libro *Kukayo Pedagógico 8 Historia del Ecuador* fueron las siguientes:

- *Chaski del Saber No 1. Conociendo a nuestros líderes y organizaciones*
- *Iskayniki yachaypak chaski. Ecuador Mama Llaktapa Llaktaykuta Riksikuni*⁵⁵

⁵⁵ Aborda la división política del Ecuador por provincias.

- *Chaski del Saber No. 3. Conociendo el Estado plurinacional, pluricultural e intercultural.*
- *Chuskuniki yachaypak chaski. Ecuador mama llaktapata llika walpa tantanakuykunata risksikuni*⁵⁶.
- *Chaski del Saber No. 5. Conozcamos nuestra pachamama o universo.*
- *Suktaniki yachaypak chaski. Kanllamanta Shamuk Manu.*⁵⁷

Como dijo Rodríguez Cruz (2017) hay una preponderancia del español. Pero, nosotros encontramos además que se intercalan los capítulos, unos escritos en una mezcla de español y *kichwa*, otros solo en *kichwa*, así, la palabra *chaski* se traduce como camino. Toda la expresión en *kichwa* es *yachaypak chaski* = el camino del saber, pero se usa intencionalmente (en el libro) de manera conjunta *kichwa*-español. También, el nombre del libro *Kukayo* significa alimento. En este uso se mezclan el español y el *kichwa*, dicha particularidad creemos, resulta importante visibilizarla, porque es un aspecto que indica la dinámica entre culturas y de los idiomas, que en la práctica se nutren de otros generando un cambio lingüístico, que también, es posible notarlo en la comunicación oral.

Otro aspecto a considerar es el contenido en sí, pues este *Kukayo*, arranca con la narración de historias de resistencia, formas de organización y liderazgos que promovieron la reivindicación de derechos de los pueblos indígenas. Los actos de rebeldía contra la imposición estatal aparecen de manera central en todo el texto y de manera explícita en las páginas tituladas “Cronología de los levantamiento indígenas en el Ecuador y sus logros”. A continuación se muestran algunas citas del *Kukayo Pedagógico 8*:

Dolores Cacuango nunca fue a la escuela, desde niña vivió las injusticias que se cometían en contra de los indígenas negando el derecho a la educación. (p. 10).

Levantamientos de la época republicana. En esta época a los indígenas se mantenían marginados y desprotegidos de todos sus derechos como seres humanos y se continuaba con el despojo de sus tierras, cobro de impuestos y les explotaban, haciéndoles cumplir con trabajos forzosos y con una remuneración insignificante (p. 18)

Autodeterminación de los pueblos indígenas, es el derecho que tienen las nacionalidades y pueblos indígenas para elegir su sistema jurídico, político y el modelo de desarrollo cultural, económico, social y científico, en una determinada circunscripción territorial (p. 27).

⁵⁶ Se refiere la división del poder político en el Ecuador y la segunda parte aborda la historia de límites del país.

⁵⁷ El Ecuador y lo organismos internacionales.

Al ser invadidos por los países poderosos, ellos utilizaron la religión para someter a los pueblos (p. 193).

Las que anteceden, eran algunas de las afirmaciones que muestran el esfuerzo por rescatar las memorias de las luchas étnicas de largo aliento y registrarlas en los libros de texto *Kukayo Pedagógico*. Aunque reivindican la potestad indígena sobre sus circunscripciones territoriales, estas afirmaciones pueden ser leídas como la intención de actualizar las formas de organización comunitarias. Las narraciones de las rebeliones indígenas permiten apreciar a los movimientos indígenas como agentes centrales en una disputa permanente contra el Estado y sus mecanismo de opresión⁵⁸. Si bien lo étnico tiene centralidad en estos textos, también se constató la ausencia de referencia hacia otros grupos, como los afroecuatorianos. También estos recursos se evidencia la huella de un discurso dicotómico entre lo indígena versus lo no indígena. En lo cotidiano, el idioma dominante fue el español, que ocupó el lugar central en el proceso educativo.

En las narraciones del cuerpo docente indígena, los saberes ancestrales se asociaron al contexto rural, a un pasado remoto y al mismo tiempo, a las tierras de las que migraron por la pobreza y la crisis económica. En las entrevistas siempre se evocó el sector rural, el campo como lo opuesto a la ciudad, como un sitio de añoranza y el residuo de paz:

Yo reflexiono que aquí hay mucha, mucha bulla, los carros, el sonido de las bocinas, el ruido de la ciudad, el ruido de las multitudes de la gente, uno sale así (se lleva las manos a la cabeza)... Yo vivo por acá, hay tantos carros, tanto ruido, debo esperar casi 10 minutos para cruzar la calle, para salir... Entonces, para mí la naturaleza es parte de mi vida, es mi casa, es mi refugio para poder sobrevivir. Cuando yo puedo vuelvo en los feriados a mi campo. (Docente indígena, 54 años)

La ciudad fue y es vista como un sitio peligroso, bullicioso, congestionado de vehículos -que en el discurso- aparece construída como un lugar de oposición al campo, como el espacio ambiguo del que se salió por la extrema pobreza, pero el que contiene la riqueza de la vida y cuyo recuerdo les permite sobrevivir en la ciudad. Esta asociación también juega respecto a lo étnico: se asimiló indígena a campesino y a ruralidad; lo cual, en las actuales circunstancias dista de ser coherente con su realidad. Así, las y los hijos de familias fundadoras, que entrevistamos (que nacieron en la ciudad o que desde sus primeros años han permanecido en Ambato) también sostienen el mismo discurso, aunque han vuelto muy esporádicamente a la parroquia Flores y la centralidad de su vida es lo urbano, pues son en su mayoría profesionales vinculados a emprendimientos

⁵⁸ Eventos que pueden rastrearse inclusive desde la época colonial

financieros y comerciales. Sin embargo, esas formas de identificación corresponden a interpretaciones sobre sus procesos de organización.

El dominio del *kichwa* fue un requisito para ejercer la docencia en escuelas de este tipo y era la comunidad la que finalmente decidía sobre la contratación de profesores. Por lo que se estilaba que quien aspiraba a ser docente mantenga en idioma nativo una reunión ampliada con las familias. Aunque en lo cotidiano el proceso de enseñanza tenía como centro el español, como lo relató el profesor más antiguo de la institución.

En los primeros años de la escuela (desde 1995 a 2006), se puede percibir que el rol docente respecto a la enseñanza de los idiomas tenía una gran complejidad, pero al gozar de autonomía didáctica pedagógica, podían adaptar sus tiempos y contenidos a las necesidades del grupo, ya que no estaban limitados a seguir una currícula nacional. Al respecto identificamos tres roles docentes en la enseñanza de los idiomas. El primero, puede ser definido como de traductor dado que enseñaba a una población estudiantil diversa (indígenas y no indígenas), ambos grupos con conocimientos diferentes de los idiomas *kichwas* y español. El segundo rol era el de fortalecer el uso del *kichwa* con estudiantes que entendían en algún porcentaje el *kichwa*, pero cuya primera lengua era el español. Y en tercer lugar, el de alfabetizador para quienes no conocían nada de alguno de los idiomas.

4.1.2. La cotidianeidad escolar en los primeros años.

La cotidianeidad escolar según Rockwell (en CLACSO, 2018) se refiere a la diaria construcción y negociación, en un espacio que requiere “embonarse con la reglamentación escrita” (p. 563). Así, en los primeros años de vida institucional, la cotidianeidad escolar se desarrollaba de 07:00 a 12:00; luego de esta jornada laboral el cuerpo docente tenían la libertad de ir a sus viviendas o realizar cualquier otra actividad (aspecto que cambiará en la última década). Un docente lo recuerda así:

Un profesor siempre hace más que enseñar, yo siempre tuve que lavar los servicios higiénicos de la institución, limpiar las aulas, como ahora, igual... Nunca puedo decir que salía a la hora en punto para mi casa, ¡jamás!... Pero, podía administrar mejor mi tiempo, sin sentirme vigilado, presionado o juzgado...

Cuando estábamos en La Dolorosa, les despedía a los *wawas*⁵⁹, barría las aulas, el pasillo; con un balde y detergente, lavaba los baños; ya me alcanzaba la hora,

⁵⁹ *wawa* = palabra *kichwa* que significa niño. *wawas* es una mezcla entre *kichwa* y español, producto de la interferencia lingüística que se aprecia varias veces en los relatos. En *kichwa* el plural de *wawa* es *wawa kuna*.

como cerca del almuerzo, me parece... Luego, ya daba hambre, pero no, no me iba; dejaba las cosas organizadas para mañana, solo ahí salía...

Nunca salí en punto, siempre, siempre un maestro da muchas horas; en la casa, tampoco es que uno se pone a dormir...No, usted sabe: hay que preparar material, que pensar cómo hacer al día siguiente; la labor del maestro no termina, porque al final del día pensamos en ellos, en sus problemas, en su situación. Pero, ¿sabe? Le digo una cosa; si volvería a nacer, sería otra vez maestro y de esta mismita escuela (sonríe)... (Docente indígena, 58 años).

Los tiempos del trabajo docente no pueden ser limitados –según el entrevistado– a un horario, porque sus actividades siempre rebasan los tiempos remunerados y las labores esperadas del rol docente, atender a las personas en sus necesidades especiales de aprendizaje, limpiar los espacios, proveerse de materiales didácticos, recaudar o administrar fondos económicos de la escuela, entre otras.

En la época neoliberal hasta el año 2007, el sistema estatal promovía la autogestión de todas las instituciones, incluyendo las educativas. La autogestión implicó buscar y administrar recursos para pagar los servicios básicos de luz y agua, también para la realización de celebraciones culturales; aspectos que el Estado no cubría. Los fondos se obtenían de las familias, al respecto Mercado (1997) en su estudio sobre la escuela mexicana afirma que “los lazos son históricos y cotidianos. En ese sentido no está definido de antemano cómo actuarán en cada caso” (p. 87), pero los aportes de las familias resultan ser un continuo histórico aunque van a variar de acuerdo con los contextos y los procesos.

El vínculo escuela /familias se evidencia en las actividades escolares que implicaban la realización de conmemoraciones. Para Rockwell (en CLACSO, 2018) las celebraciones son fundamentales porque “conservan saberes y reconstruyen prácticas” (p. 645). Los documentos registraron en todos los años, seis eventos de este tipo: indígenas (el Inti Raymi y Difuntos-La colada morada), religiosas (Navidad y el Pase de El Niño) y generales (día de la madre, del padre, juramento de la bandera y el Carnaval). De estas el “juramento de la bandera” estaba vinculada a la identidad nacional, se encuentra entre los eventos obligatorios que se realizan en todo el territorio nacional. Con un énfasis y formato militar, docentes, estudiantes y familias son convocados a “jurar” ante una bandera tricolor que representa la unidad de la nación, bajo la misma bandera, aunque la diversidad explota en los formatos particulares de la ceremonia de esta institución educativa, donde cada persona (si lo desea) porta su traje étnico (no el uniforme escolar), el himno nacional se lo canta en español y en *kichwa* y el discurso central alude a reivindicaciones étnicas.

Junto a los registros históricos anuales, encontramos una sección de fotografías, en las que se muestra a estudiantes como protagonistas de las celebraciones y actividades, acompañados de un docente. Entre los cientos de fotografías, encontramos unas que responden a obras teatrales creadas en la escuela, aluden a cuestionamientos hacia las prácticas sociales e históricas nocivas como el alcoholismo, la explotación y la violencia.

En el archivo documental, encontramos, por ejemplo, fotografías del “Sainete Los chumaditos” (1998), fue una forma de dramatización cómica, que usó la ridiculización para exponer el tema del alcoholismo. La palabra “chumadito”, se entiende en la localidad como aquel que ha ingerido tanto licor que está impedido de actuar coherentemente. Otra fotografía aludía a la explotación laboral en las haciendas⁶⁰, el abuso de expresado en el uso del látigo hacia los/as peones de los campos. Otros, señalan a los estafadores que venden productos milagrosos. Así se devela una escuela que cuestiona el entorno.

En resumen, lo abordado hasta aquí muestra que el Estado creó una institución, pero no la dotó de recursos suficientes para que operara adecuadamente. Para las familias el formato del SEIB les permitió incidir en la administración escolar. En la cotidianidad, docentes y familias buscaron asociarse a instancias como la Iglesia Católica para tener un local, al Instituto Pedagógico, para contar con más profesore/as y recaudaron fondos económicos para solventar el pago de servicios básicos de la institución, así como material didáctico y otras necesidades. En el día a día, la institución se dedicaba a fortalecer las competencias que podemos llamarlas interculturales, para entender la ciudad, lo mestizo y el manejo del idioma español. El tema del idioma *kichwa* resultó en aquella época un requisito meritocrático para acceder a una plaza laboral, aunque en lo cotidiano primó el uso del idioma español, cuyo dominio resultaba necesario para integrarse a la vida urbana. Las personas entrevistadas hicieron énfasis en el rescate de sus culturas, pero estas personas viven dinámicas culturales donde las fronteras son difusas y más bien tienden a acercarse y a hasta cierto punto mezclarse, permanentemente, como lo muestra su vestuario, el uso del idioma en los *Kukayos pedagógicos*, las celebraciones, etc.

⁶⁰ Ambos aspectos (la explotación laboral en las haciendas y el consumo de licor) fueron motivos del levantamiento indígena de 1990, el primer elemento se entenderá fácilmente, mientras el segundo se explica porque junto a las haciendas surgieron tiendas que dotaban de alimentos y bebidas -en calidad de préstamo- a las familias que trabajaban para la hacienda; se generaba así un círculo perverso de deuda, alcoholismo y explotación; las personas alcoholizadas se endeudaban con las tiendas y quedaban vinculadas a la localidad de dos maneras como trabajadores y como deudores.

En consecuencia, la creación de esta institución educativa se viabilizó por la conjunción de dos elementos. Por un lado, la demanda social y por otro, la existencia de un marco normativo nacional que permitía atender con servicios educativos en escuelas segregadas por grupo étnico. En ese sentido, primó la diferenciación en los subsistemas educativos, por encima de la igualdad.

Las modalidades SEIB y el ejemplo es esta institución, laboraron en espacios limitados, con pocos recursos y escaso personal docente. No obstante, también se percibieron beneficios –a decir de los entrevistados- en otros aspectos, la organización en torno a la escuela les permitía actualizar su vínculo comunitario, las familias podían incidir en la administración educativa, tenían docentes que eran elegidos por la comunidad y un currículo flexible a sus necesidades.

En un informe que elaboró UNICEF sobre la educación para población indígena, que afirmó que existen serias “deficiencias en la asignación de fondos de parte del Estado para mejorar y promover la educación para la niñez y adolescencia indígena en el marco de la propuesta del SEIB” (UNICEF, 2014, p. 40). En tal sentido, hay límites y posibilidades que se conjugan en una misma institución, analizarlos evidencia también las dinámicas Estado y grupos sociales.

4. 2. El traslado a una zona marginal.

La institución creció y el número de estudiantes se incrementó año a año. Los tres cuartos que les prestaba la Iglesia Católica les resultaban estrechos. Para el 2000 eran 173 estudiantes. Resultaba urgente tener un lugar apropiado al contexto escolar. Las familias de la organización indígena se movilaron hacia del Municipio de Ambato, para solicitar la dotación de un terreno o una infraestructura. Uno de los entrevistados lo recuerda así:

Luchamos, fuimos con pancartas, nos reunimos con el alcalde. Fue el Dr. Luis Fernando Torres, el que nos dio el local, no es nuestro, está en comodato por 50 años (...) Es un terreno de 680 metros aproximadamente, todo fue una lucha; esa aula que está a la entrada era antes una casa comunal, la adaptamos, ahora es una aula, todo, todo lo que ve ahí ha sido poco a poco, una lucha de todo. (Indígena *kichwa puruwa*, fundador de la institución, 62 años)

Para Verhoeven, 2013, el asunto edilicio es importante, las investigaciones europeas lo llamaron el “efecto establecimiento” a la perspectiva que produce el entorno escolar, ya que entre otros aspectos el edificio escolar condiciona la organización

pedagógica, limita o favorece los espacios de relacionamiento, esparcimiento, descanso, etc. Y, lo más importante es que el “efecto establecimiento” genera una lectura simbólico diferencial del entorno. En su investigación muestra que “los alumnos suelen ser conscientes de la estructuración objetiva del campo y elaboran una crítica hacia las constricciones propias de los contextos” (p. 94), llegan a identificar plenamente lo que les parece injusto, es decir las comodidades o incomodidades espaciales de los edificios escolares y las comparan con otras.

En el caso que investigamos los agentes escolares atravesaron experiencias marcadas por la precariedad constante. Así, el conseguir un edificio escolar fue otro esfuerzo encabezado por las familias y la organización indígena. Al inicio del año escolar 2005-2006 se trasladaron a San Juan de Bellavista, que colinda con los barrios Letamendi y Simón Bolívar, a pocas cuadras del Mercado Mayorista, de la cárcel de la ciudad y de la zona de transporte interparroquial, donde se estacionan buses que provienen de las zonas rurales, sector de gran tráfico de mercancías y personas. Las calles están asfaltadas, hay iluminación vial, servicios urbanos completos. Sin embargo los portales de las casas están enrejados, asegurados con varios elementos (alambres punzantes, vidrios cortados, cables eléctricos, etc.), lo que transmite la idea de abandono de los servicios de seguridad pública, u otro fenómeno del que prefieren no hablar o hablar lo necesario.

Bueno, acá usted sabe empezamos a laborar a las 7:00, a las 6:30 estará la Lolita o el profesor que se le asigne la llave, en la tarde la jornada estudiantil y de docentes ya termina a las 19:00. No se quede más allá de las 19:00, menos sola(...) Si va a quedarse más tarde, avíseme, para pedirle que alguien de los vecinos esté pendiente de usted. O pida que le vengán a ver.

¿Por qué?

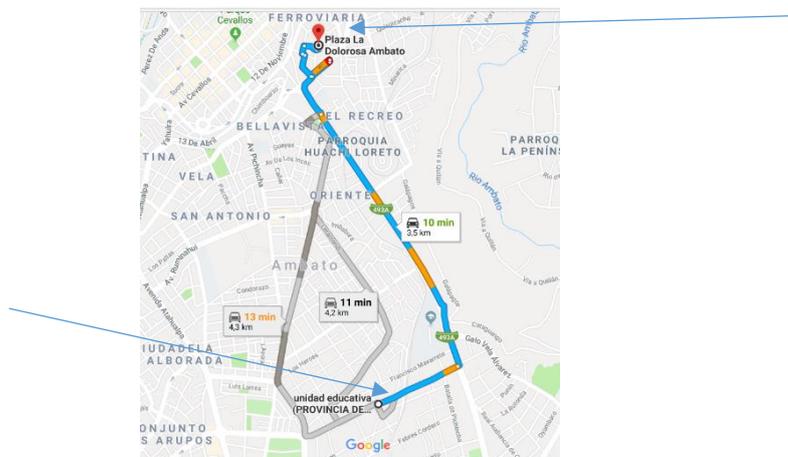
Porque no quiero que le pase nada...

¿Qué me puede pasar?

No sé, pero salga al terminar la jornada, o vaya siempre acompañada de alguien o que le venga a ver. (Director de la Escuela, agosto 2017)

Con el cambio de lugar -en el año 2005- se observan dos aspectos. Por un lado, la reducción del número de estudiantes de manera global. Por otro, el número de estudiantes no indígenas aumentó y empiezan en el registro a aparecer estudiantes afroecuatorianos. Con la disminución de estudiantes indígenas y el traslado a la zona periférica de la ciudad, la organización indígena dejó de incidir en la administración de la escuela y desde el 2007 las familias se organizan solo en el Comité de Padres de Familia.

Ilustración 1. Ubicación original y ubicación actual de la unidad educativa



Fuente: <http://xurl.es/euh83>

En el mapa que antecede se puede observar, en la parte superior, la ubicación original de la institución (en pleno centro de la ciudad) y en la inferior, su actual ubicación, en la zona periférica. Hoy, está cerca de una avenida principal, las calles que rodean la escuela están asfaltadas. La institución está en el medio de una cuadra, colindando con una capilla (católica) y en la parte posterior y a su alrededor existe un grupo de casas precarias y abandonadas, que resultan ser un espacio que atemoriza simbólicamente a las y los docentes y estudiantes.

La institución tiene las paredes blancas y una sola entrada formada por un gran portón de metal de color negro, sobre el cual se puede observar un letrero con su nombre⁶¹. A las afueras de la misma, se congregan las y los vendedores, personas que viven cerca de la institución (dos ancianas, un anciano, una mujer soltera de aproximadamente 50 años) y que son parte de la vida escolar en la mañana y al medio día. Aunque, en rigor, son actividades prohibidas, están admitidas por todo el entorno y hasta cierto punto apreciadas; a estas personas algunas familias les piden que observen a sus hijos e hijas, les encargan algún mensaje, etc.

La escuela no está sola, el sector y sus habitantes están pendientes –ahora más que nunca- de lo que sucede al interior y en los alrededores de la misma. Al trasladarse de lugar y con las medidas de segmentación escolar, poco a poco la escuela se alimentó de estudiantes provenientes de los barrios que rodean la escuela, que en su mayoría

⁶¹ El letrero es de un material plástico que a exponerse al sol, poco a poco pierde la legibilidad de sus caracteres.

son personas no indígenas. Esta es la razón del cambio estadístico en la composición de la matrícula estudiantil.

En comparación con el año 1995 -en el nuevo lugar- la situación edilicia de la escuela fue mejorando paulatinamente. Una vez que la institución contó con un terreno en comodato, lo siguiente fue la gestión de dotación de aulas. El actual edificio escolar data del año 2007, tiene dos pisos, que conforman seis aulas, además de un cuarto pequeño de tres por dos metros cuadrados, donde se encuentra una cocina y se preparan alimentos que se venden a estudiantes y profesores. La infraestructura de las seis aulas responde a normas nacionales de calidad educativa; cada aula tiene una capacidad para albergar hasta 40 estudiantes. En la parte posterior a estas aulas hay un espacio de tres metros de ancho por 25 metros de largo (aproximadamente), que fue adaptado para el área de Ciencias Naturales y Entorno. Ahí han sembrado un “huerto escolar”, con varios productos de ciclo corto (papas, maíz, hierbas aromáticas, etc.) y, aunque pequeño, está sùmamente cuidado y es el orgullo de toda la unidad educativa.

La infraestructura escolar se completa con tres aulas más. Dos de ellas que corresponden a una edificación anterior al surgimiento de la escuela y que han sido adaptadas como aulas; aledaños a estas dos aulas están un grupo de servicios higiénicos para estudiantes y docentes. La tercera aula es un espacio amplio con capacidad para 50 estudiantes, elaborada con material prefabricado; funciona ahí el segundo año de educación básica; cuenta con mobiliario y decoración para estudiantes de 5 a 6 años de edad. Cerca a esta tercera aula están los servicios higiénicos adaptados para niños y niñas más pequeños. Frente hay un pequeño patio donde están unos juegos infantiles.

El área de recreación del edificio la conforman por dos patios, uno para los estudiantes de menor edad y otro para el resto del grupo, aunque en lo cotidiano ocupan sin diferencia ambos grupos. Hay también bancas de madera colocadas en los contornos de las aulas para que sirvan de sitio de descanso en las horas de recreo. Tiene los patios asfaltados y adoquinados. Las paredes que limitan la escuela son blancas y muy cuidadas. Sabemos por las entrevistas que los patios y las bancas fueron producto del trabajo del Comité de Padres y Madres de Familia, durante los años 2008 a 2015.

Sobre los baños, se ha improvisado una construcción muy precaria de bloques de hormigón y techo de zinc, donde funciona la dirección de la institución. Es un cuarto de aproximadamente cinco por cuatro metros, con mesas/escritorios agrupados en forma de “u” y 15 sillas. En este espacio se encuentran el archivo documental, registro

administrativo, el control biométrico de asistencia⁶² y la computadora central que registra y almacena, el monitoreo de las tres cámaras de vigilancia que tiene la institución. Resulta ser un espacio muy pequeño para trabajar y recibir a las personas que visitan la unidad educativa.

Actualmente, los agentes escolares están controlados por varios dispositivos tecnológicos. Rockwell (en CLACSO, 2018) dice que es necesario diferenciar el control, de la apropiación; así el control “implicaba las articulaciones del aparato estatal desde el poder, observables en disposiciones técnicas, rutinas aparentemente inocuas y sólo ocasionalmente como sanciones, la apropiación fue un concepto que le permitió referirse a la conformación de la vida escolar a partir de las acciones de los sujetos, reproduciendo o transformando la construcción social de la escuela” (p.24). En el caso que estudiamos se producen ambos aspectos, el Estado central extiende sus dispositivos de control y algunas personas las identifican como tal plenamente, mientras que también son conscientes de que se apropian y las subvierten en la cotidianeidad.

En resumen, el traslado de lugar les permitió contar con una infraestructura propia, localizada en un lugar muy distante de su fundación original, esto trajo como consecuencia cambios en la población estudiantil y una inserción en un contexto barrial diferente. Cuentan con un espacio más amplio, pero sus testimonios dicen que todavía están lejos de satisfacer todas las necesidades, por lo que requieren más espacio, infraestructura y recursos para desarrollar adecuadamente las actividades educativas y administrativas.

4.3. De escuela a unidad educativa.

Tras la implementación de la LOEI (2011), se dispararon una serie de cambios en la estructura educativa. La institución que estudiamos dejó de llamarse “escuela” y pasó a ser una “unidad educativa”. Como escuela atendía solo a estudiantes de 5 a 12 años de edad; al transformarse en unidad educativa, debe enseñar a personas de entre 5 y 18 años de edad. Ahora los y las estudiantes atraviesan un *continuum* en el proceso educativo, conocen la red de profesores y se familiarizan con todos. Ese cambio le

⁶² El control biométrico, es un dispositivo en el cual cada docente debe acercarse y registrar su huella digital, tanto al inicio, como al final de la jornada. Fueron colocadas a partir del año 2011, en todas las instituciones educativas públicas, pues tras la reforma legal, la LOEI establece que las y los docentes son servidores públicos y debe constatar su asistencia y además trabajan bajo un régimen de evidencias, es decir consignar elementos que prueben tanto su presencia en el lugar de trabajo como los resultados que obtienen. Los datos ingresan a la plataforma nacional y sirven para el monitoreo centralizado de todo el sistema y la evaluación particular a cada docente.

permitió al Estado cumplir con el mandato del Plan Decenal de Educación, de universalizar el acceso a la educación y ampliar la educación a diez años de estudio obligatorio. La estructura de una unidad educativa que se generó a partir de la LOEI puede ser sintetizada así:

Tabla No. 5. Estructura de una unidad educativa.

Educación	Nivel	Año	Edad
General Básica	Inicial	1ero y 2do	5 y 6 años
	Medio	3ero, 4to, 5to y 6to	7 a 11 años
	Superior	8vo, 9no y 10mo	12 a 15 años
Bachillerato	Bachillerato General Unificado	1ro, 2do y 3ero	15 a 18 años

Fuente: Elaboración propia en función de los datos del Ministerio de Educación (2018).

El cambio de estructura conllevó la necesidad de más docentes y el reordenamiento de las funciones pedagógicas. Respecto a la incorporación de más docentes, en el caso que estudiamos, al pasar de escuela a unidad educativa se amplió el plantel a 18 docentes, a lo que debe añadirse también el servicio de un psicólogo (que se incorporó a finales del año 2016) y en el año 2018, de una secretaria. El incremento del número de docentes se dio por dos vías: traslado de personal de otras instancias y contratación de nuevo personal. Todo el proceso pasó a ser supervisado por el nivel zonal y distrital del Ministerio de Educación. La organización indígena y el Comité de Padres de Familia dejaron de ser consultados sobre la incorporación de nuevo-as docentes. El Estado central se reservó la potestad y supremacía en el ámbito educativo.

El traslado de docentes se produjo -en el caso que estudiamos- como consecuencia del cierre de escuelas unitarias del sector campesino, que formaban parte de una Red Educativa en pequeños poblados al suroeste de la provincia. Una entrevistada lo recuerda así:

Pasaron dos cosas, disminuyó el número de estudiantes y vino esta nueva ley, fuimos trasladados 5 compañeros. Una tarde llegó el Director de Educación Bilingüe, se reunió con nosotros, nos habló de un “reajuste”, por el cambio de ley, porque el país no podía haber escuelas con pocos alumnos. En meses estuvimos acá... Acá estamos cinco de los que éramos compañeros allá. Estoy en un grupo de conocidos, eso bien, muy bueno. De hecho no sentí inicialmente mucho el cambio, por los compañeros, acá conocimos la compañera Bertha, el compañero Miguel, el compañero Gavilánez y Bernardo. Me ayudaron, si algo no podía, me apoyaban. Pero, lo que sí me costó y costó mucho fue adaptarse al tipo de alumnado. Estábamos acostumbrados al respeto, al apoyo de la comunidad, acá es diferente, hay alumnos de más edad, además el individualismo, las familias descompuestas, la violencia, la bulla, es diferente, muy diferente. (Profesora indígena, 52 años)

La decisión estatal permitió -en el caso estudiado- la optimización del personal docente, la infraestructura escolar e incorporó por primera vez la segmentación territorial de los servicios educativos. A nivel nacional, la medida se tradujo en que se cerraron escuelas con pocos estudiantes y tanto docentes como población estudiantil fueron concentradas en las unidades educativas. La ampliación del servicio también demandó la contratación de personal docente capacitado para clases específicas de los cursos del Bachillerado. Para suplir estas necesidades el Estado creó un sistema de selección, con una postulación en línea llamada <<Quiero Ser Maestro>>. El actual Reglamento de la LOEI y las disposiciones ministeriales permiten que cualquier profesional con título universitario se presente a un concurso y pueda ser asignado a un lugar de trabajo pedagógico. Esto trajo como consecuencia, que la escuela que estudiamos, hoy tenga la concurrencia de cinco docentes no indígenas, profesionales en distintas áreas, que dictan las cátedras de Lengua Española, Química- Biología, Matemáticas, Inglés y Computación, que ganaron el concurso administrado por el Estado central. Según el director de la institución, no existen suficientes número de profesionales indígenas para cubrir las plazas de docentes, pero se mantiene el requisito del idioma, por lo que deben acreditar una suficiencia en idioma *kichwa*.

En general, las familias están de acuerdo con las medidas estatales de conformar unidades educativas e incrementar el número de docentes, ya que la mayor parte del estudiantado no es indígena y quienes se autoidentifican como indígenas hoy tienen por primera lengua español. Sobre la selección docente, uno de los entrevistados lo recuerda así:

Gané el concurso para ser docente con nombramiento, el primer concurso no gané; luego, me presenté nuevamente a la oferta para esta institución; me presenté, gané este concurso. Soy el primer docente que gané este concurso; tengo nombramiento desde el año 2013, en enero, me parece; no estoy tan seguro. Soy ingeniero en computación. Acá es como todo, cuestión de adaptarse, tuve que presentar la suficiencia en *kichwa*, pero de ahí el currículo es nacional, por lo que se enseña lo mismo en todas partes. Me va bien, muy bien. (Profesor no indígena, 38 años).

En el actual sistema administrado por el Estado central, la asignación de nuevo personal docente puede ser de manera definitiva, es decir con un nombramiento, o de manera temporal vía contrato. De los cinco docentes no indígenas, solo uno tiene nombramiento; las otras personas tienen contrato temporal y deberán presentarse a un nuevo concurso para obtener la plaza definitiva. Las y los docentes nuevos se enfrentan en este contexto a desafíos, por ejemplo el requisito de dominar el *kichwa* se mantiene.

Es necesario aclarar que ningún/a docente de los que se autoidentifica como no-indígena, enseñan en idioma *kichwa*. El profesor de Matemáticas lo justificó así:

Las Matemáticas también pueden incluir la cultura *kichwa*, pero eso es parte de lo que tenemos en el corazón, pero no puedo enseñar toda la Matemática desde el *kichwa*. Hay varias investigaciones de la matemática griega, acá en la Matemática *kichwa* existió la *taptana*⁶³, pero el crecimiento cultural indígena fue roto con la venida de los españoles. Yo uso la *taptana* para las operaciones básicas, pero no se puede ir más allá. La *taptana* tiene un sistema decimal, se supone que surgió 200 años antes de los Incas⁶⁴. Cada piedra significa diez componentes. La *taptana* es más práctica y gráfica, es mejor para enseñar las tablas de multiplicar, es clave para razonar, la *taptana* es buena para la resta.

La *taptana* puede servir para la enseñanza de cuatro operaciones básicas, pero cuando vinieron los españoles, interrumpieron todo el proceso. Lo mismo que la *taptana* es la base 10, existen otras formas de otras culturas, sin embargo se solucionan ahora con la computadora, con la calculadora... Hasta ahí llegamos, pero no podemos compararnos con los griegos o los romanos, en estas culturas y existe un proceso de acumulación del conocimiento, mientras el nuestro está perdido, desapareció y fue interrumpido. (Profesor, mestizo, 38 años).

En su mirada, hay una distancia enorme entre el lenguaje de la ciencia y los lenguajes como el *kichwa*, por lo que enseñar ciencias en *kichwa*, desde esa lectura es tiene limitaciones, porque no se ha reconstruido todo el conocimiento y existen otras formas de resolverlas actualmente (computadora, la calculadora, el pensamiento occidental). En cambio, en la mirada de un ex director de la institución, para que el *kichwa* y los saberes indígenas prevalezcan, tiene que hacerse el proceso de enseñanza en *kichwa*, es decir el profesor de Matemáticas debe explicar Matemáticas en *kichwa*. Sin embargo, la realidad de la institución tras el cambio legal, ya no es la misma, los docentes a cargo de las cátedras científicas no hablan *kichwa*, además los y las estudiantes indígenas son ahora minoría.

Así, en el actual momento, se puede distinguir dos posiciones al interior del cuerpo docente respecto a la enseñanza de los idiomas. Por un lado, están quienes consideran que en idioma *kichwa* no se puede enseñar ciencia y por otro, quienes creen que se debe enseñar en idioma *kichwa*, para fortalecer la lengua indígena. Además, fue posible distinguir que el rol docente respecto a la enseñanza del idioma *kichwa* se limita a una especie de alfabetización, ya que ahora la mayoría de población estudiantil

⁶³ Taptana es una herramienta indígena que permite calcular mediante algoritmos las operaciones básicas. Una referencia a este se puede encontrar en el siguiente enlace...

<http://ecuadoruniversitario.com/ciencia-y-tecnologia/taptana-la-calculadora-de-los-canaris-1/>

⁶⁴ <http://www.eltelegrafo.com.ec/noticias/septimo-dia/51/con-la-taptana-canari-tambien-se-aprende-matematicas>

(inclusive quienes se reconocen como indígenas) tienen al español como primera lengua.

A lo anterior debe añadirse que en la unidad educativa se utilizan los libros de texto en español, que distribuye el Estado central, para la enseñanza de todas las materias. Estos documentos responden al actual currículo. Los libros de texto para las escuelas, como dice Bonfil Batalla (1988), citado por Di Caudo, Llanos Erazo, & Ospina, (2016, p. 200) son parte de los instrumentos de control cultural, que en Ecuador, es monopolio del Estado central.

A agosto de 2018, el único texto escolar desarrollado en *kichwa*, en función del nuevo currículo nacional se titula *Ñukanchik Kawsay 1*. Para primero de Educación General Básica, hay libros de lectura. Al respecto, Rodríguez Cruz (2017) manifestó lo siguiente, refiriéndose a los actuales libros entregados por el Estado:

Se constata una redacción íntegra de los textos en castellano y una preponderancia de modelos de vida ciudadanos y occidentales propios de niños blanco-mestizos de clase media alta, completamente alejados de la realidad y del universo simbólico y cultural en el que se desenvuelven los alumnos indígenas (Rodríguez Cruz, 2017, p. 230)

Lo expuesto deja entrever la falta de recursos técnico- pedagógicos para desarrollar los libros de textos o tal vez una perspectiva política que no vio como urgente la producción de materiales en lenguas indígenas. A lo que hay que añadir que en el año 2016 el país se abocó a un ajuste a la reforma curricular. Esta diferencia significativa en los libros de textos producidos en español y el poco desarrollo de documentos educativos en lenguas nativas, podría significar la huella de las perspectivas educativas hegemónicas que han caracterizado a las políticas públicas educativas en Ecuador, evidenciándose la marginalidad que ocupa el SEIB en las prioridades del sistema educativo.

La LOEI y el enfoque estatal de concentración y optimización de recursos de todo tipo, también trajo como consecuencia el cambio en la jornada laboral. Ahora los y las docentes laboran ocho horas, de forma presencial en la institución educativa. Hay percepciones distintas acerca de la duración actual en la jornada laboral docente:

Antes los profesores trabajábamos cuatro horas, realmente casi cinco, de 07:00 a 13:00. Después de la jornada intensa de trabajo, con la bulla de los niños, un descanso era necesario, se llegaba a las 14:00 a la casa, luego se seguía trabajando, pero en un espacio de descanso, donde se producía ideas, se calificaba trabajos (...) Ahora no es así, tenemos que estar ocho horas, sometidos a la bulla al estrés... ¡Usted sabe! Lo ha vivido, no tenemos ni donde sentarnos, dónde conseguir un libro, tomar un café o descansar, esas nuevas

condiciones son difíciles, con lo cual estamos permanente estresados, a eso súmele que se pasan pidiéndonos una serie de formularios. Piden y piden información, llenar datos y datos, no dan énfasis en la planificación didáctica, esa es fundamental, esa deberían pedirnos, ¿qué vamos a enseñar? No, ¡no les importa!, lo que quieren solo es la información administrativa. Hay una especie de persecución, de acoso, tenemos que estar pendientes de digitar lo que piden... (Profesora, indígena, 49 años).

Los y las docentes no indígenas, en su mayoría profesionales (no pedagogos), no manifiestan la misma incomodidad, evalúan a este trabajo como cualquier otro, aceptan que deben cumplir ocho horas como cualquier servidor público, y encuentran pertinente el nuevo marco legal LOEI⁶⁵ y LOSEP⁶⁶ donde la educación se califica como un servicio público y a quienes trabajan como servidores estatales.

El cambio en la jornada laboral trajo como consecuencia la homologación salarial, es decir quienes trabajan para el Estado reciben sueldo similares, lo que significó un mejoramiento en los ingresos por salario docente; pero también se amplió su jornada a ocho horas diarias de trabajo y se redujeron los tres meses de vacaciones a 30 días laborales al año (según el artículo 29 de la LOSEP), por lo que el aumento salarial puede ser considerado un hecho relativo. Además, se prohibió la realización de paralizaciones en el sector educativo; en este momento constituye un delito el suspender las actividades educativas (numeral 15 del artículo 326 de la Constitución 2008). Para las familias es una circunstancia apreciada:

Al permanecer ellos en la institución -es bueno- muy bueno que trabajen, es además bueno, porque ahora uno puede entrar y conversar con los profesores. Antes, no era posible, daban su clase y salían, no se podía hablar con ellos, solo sacando una cita, interrumpiendo la clase. Fue una buena medida de Correa, ¡para qué también!, es así (...) Vea, acá los profesores de la mañana se quedan hasta la tarde, los profesores de la tarde, ingresan mucho más temprano, así los padres pueden conversar con ellos. Existe un espacio para diálogo. Se puede preguntar cualquier cosa, eso es bueno, así están cerca de nosotros y de los niños. Y sabe ¿Qué es lo mejor? Ya no hay huelgas, ni paros. (Padre de familia, 32 años)

Así, la presencia de más horas de trabajo docente, es percibida como beneficiosa por parte de las familias entrevistadas. Sin embargo, el detalle de implementación de la política pública debe ser analizado, considerando el agotamiento del personal docente, analizando el espacio físico con el que cuentan para realizar las labores administrativas que ha impuesto el nuevo sistema.

⁶⁵ LOEI – Ley Orgánica de Educación Intercultural. Es el cuerpo legal que rige el sistema educativo.

⁶⁶ LOSEP – Ley Orgánica del Servicio Público. Es el cuerpo legal que rige la relación laboral de todo el sector público.

Los y las docentes siguen barriendo las aulas y limpiando los baños; al interior de la institución también el comité de familias les han encargado la función de que recauden y administren fondos económicos, que provienen de las familias y que son utilizados para cubrir los gastos de mantenimiento de las instituciones y para realizar eventos sociales entre la comunidad educativa, pues son rubros que no cubre el Estado. La alianza entre docentes y familias se concentra ahora en gestiones para mejorar la infraestructura escolar, el presidente del Comité de Familias (2017- 2018) lo resumió así:

Yo soy ya tres veces presidente del Comité de Padres de Familia, ¡ahí y uno también fui vicepresidente, tres de mis hijos estudian aquí. Recuerdo que cuando vine todo eso (señala el patio), era “puro tierra”, cuando llovía, todo era lodo; vuelta, cuando hacía sol, el viento llenaba de polvo, se enfermaban, se ensuciaban. ¿Qué hizo el gobierno? Nada... Entonces, todos los padres entregamos una cuota a los docentes, nos organizamos con ellos; ahí está el resultado, tienen nuestros niños un patio pavimentado, está el adoquín puesto, ya no importa que llueva o haga sol... También hicimos el cerramiento y la seguridad. Como ve el lugar es pequeñito, estamos pidiendo al municipio la expropiación de esas casas de atrás, para que se derrumben y se construyan aulas. Por último también queremos comprarlas, ya empezamos el trámite municipal, pero es lento, así estamos luchando por nuestros hijos. (Padre de familia, 45 años)

El relato que antecede señala una continuidad con la labor desplegada por las familias, de ser ellas las que gestionen recursos para el mejoramiento de la infraestructura. Los aspectos señalados mantienen unidas a las familias y forman el centro de la relación con el cuerpo docente. Las familias actuales están organizadas en el Comité de Padres de Familia. Aunque se indagó si también existen acuerdos entre la institución y las familias actuales respecto a lo pedagógico, la respuesta en todos los casos fue negativa.

Cada familia viene cuando necesita, los estudiantes pueden venir luego de la jornada y pedir tutorías, para mejorar las notas (por eso trabajan 8 horas diarias los profesores). Los problemas educativos se ventilan privadamente. Yo como el psicólogo de la institución, sé porque me cuentan o también asisto a las reuniones entre el profesor y la familia que es convocada, pero se guarda silencio. Yo también mis expedientes psicológicos de los niños y las niñas que tienen problemas son reservados, como debe ser. (Psicólogo de la institución, 2018)

Antes, los problemas de uno, eran de todos. Cada trimestre (así era antes y en todas las escuelas rurales del SEIB), nos reuníamos con la organización indígena, se presentaban las libretas de calificaciones, se comentaba lo que pasaba con el aprendizaje de cada estudiante. Sabíamos si alguien tenía dificultades. Pero, eran otros tiempos... Ahora dicen, que no se debe decir, que la familia, que el cuidado psicológico, que ¡cuidado!, que esto, que lo otro... Y no se resuelve nada... Antes,

actuábamos como una sola mano, profesores y organización, porque era así las bases del SEIB y el MOSEIB, lo que importaba era que aprendan, pasen de año y se sientan bien. No llenar formularios. (Primer profesor de la institución, diciembre 2017)

Hoy los problemas de rendimiento académico es un tema considerado de orden individual, que cada familia debe solventar de manera privada con las y los docentes. En este nuevo escenario, los problemas se consideran un asunto que debe guardarse en anonimato, en total silencio, para no afectar la autoestima de los niños y el prestigio del profesor/a involucrado.

La institución cuenta, a partir del año 2011, con un grupo de docentes que le permite impartir clases especializadas en las diferentes áreas. El plan del Estado central fue brindar una educación completa y de calidad. Este aspecto, que suponíamos iba a ser valorado en el discurso de las personas entrevistadas, no lo fue. Porque siempre apareció la comparación con otras instituciones públicas que tienen mejores condiciones de infraestructura, equipamiento y docentes. Lo que si fue evidente fueron las tensiones generadas por la carga de trabajo de los y las docentes.

Una de las bases para esta decisión, en términos oficiales, fue distribuir los y las docentes y el número de estudiantes proporcionalmente, de tal manera que se brinde una educación en igualdad de condiciones. Pero esa igualdad entra en conflicto con las necesidades particulares de entornos carenciados, donde un número mayor de estudiantes podría complotar contra el logro de aprendizajes. El estudio auspiciado por la CEPAL y UNICEF (León, 2017) dice que dicha acción política trajo como consecuencia que se fusionaran instituciones y se produjera la aglomeración de estudiantes en espacios reducidos. En el caso que estudiamos, los-as docentes lo viven así:

El promedio de estudiantes es ahora el doble, en el año 2006 éramos como 91 estudiantes y 8 docentes, es decir casi 10 estudiantes por aula. ¿Ahora? Vea las estadísticas... Somos 405 estudiantes y 18 docentes... Es decir, yo antes tenía como 12 estudiantes en el aula, porque a los niveles superiores llegan menos estudiantes. Los profesores de la EGB tenemos entre 30 o más estudiantes por aula. (Profesor indígena, 58 años).

El número de estudiantes por docente se incrementó. Pero esta condición no es única de este caso. Pues, según el Ministerio de Educación se produjo una medida similar en todo el sistema, porque se priorizó la optimización de recursos. Este hecho resulta tensionante, contradictorio con los preceptos pedagógicos de calidad educativa y genera conflicto con la política pública.

Como se expresó, el número de estudiantes se incrementó, por lo que más docentes y más estudiantes trajeron como desafíos la optimización de los edificios. Mientras la jornada laboral del cuerpo docente es de ocho horas, la del grupo estudiantil es de cuatro, esto permite que los edificios sean utilizados en dos jornadas: en la mañana estudian los grupos comprendidos entre 5 a 12 años de edad y en la tarde el resto de estudiantes hasta el Bachillerato. El uso cotidiano de las mismas instalaciones trae complicaciones:

Tener a los niños juntos, es difícil. Acá lo resolvimos hace poquito, encontramos una infraestructura botada, a una cuadra y ahí colocamos a los niños más pequeños, ahí van Regina y el profesor Amable (los señala...). Ellos trabajan con los más pequeñitos. Para resolver el tema de los adolescentes, se dividió la asistencia (...)

Trabajamos de 07:00 a 12:30 con el grupo de escolares. Luego, sale el grupo de escolares e ingresan los del décimo año, esos tienen cerca de 12 años hasta los de 18 años, que están en bachillerato. Pero, eso no nos libra del problema, cuando vienen los adolescentes, lo que sucede es que usan las mismas aulas de los niños de la mañana, las rayan, las ensucian, eso genera dificultades entre profesores y dificultades con los padres de familia. Lo que toca al profesor es lo de siempre, limpiar, barrer, mediar y a veces, mejor callar... (Profesor indígena, 62 años)

De lo que antecede se desprenden distintas cuestiones. Por un lado, esta nueva distribución de la población escolar permitió optimizar la infraestructura; pero, también generó tensiones. Si bien, la convivencia entre estudiantes de distintas edades podría ser productora de posibilidades de aprendizaje; sin embargo, en la cotidianeidad, el tema es mucho más complejo, sobre todo cuando no se cuenta con los recursos suficientes incluso para llevar a cabo labores de limpieza y mantenimiento de los edificios escolares.

El número de estudiantes, no importaría si todos tuvieran el mismo nivel... Por ejemplo: la pequeña que la pongo adelante, cerca a mi escritorio. ¿Sabe cuántos años tiene? Tiene 13 años y está en cuarto año, es decir sus compañeros tienen entre 9 y 10 años. Ella requiere de atención diferente. Tengo estudiantes con serios problemas de comportamiento. El estudiante que siempre quiere estar con usted, él no tiene mamá, vive con su papá, que no hay viernes que no esté borracho y maltrata a su hijo (...) Bueno, el grupo necesita que haga ajustes a este currículo nacional, además para cubrir las clases en *kichwa*. Eso requiere tiempo(...) Al terminar las 4 horas clases. Usted sabe, ya no puedo ocupar el aula para preparar clases. No hay un sitio donde hacerlo... Entonces, exige calidad el Estado, pero no hay comprensión de las dificultades que tiene una unidad como la nuestra ubicada en este barrio, con estudiantes con serios, serios problemas... (Profesora indígena, 58 años)

Mientras tanto, en la mirada de las familias, el número de estudiantes por docente no incomoda, ya que todas las instituciones públicas están igualmente saturadas. Se produce una aceptación de la nueva estructura. La califican como una medida acertada en cuanto permite que confluyan “conocidos” a las escuelas, están cerca de su entorno y les resulta más fácil el trasladarse entre la vivienda y la unidad educativa. También, garantiza que, una vez que alguien es asignado a los 5 años edad a una institución, se mantenga en esa institución, hasta su egreso a los 18 años de edad, aspecto que reduce los trámites burocráticos y que es gratamente mencionado por las familias.

A continuación se describen algunos aspectos de la cotidianidad de la experiencia escolar. El año escolar actual en Ecuador, tiene 20 días más de clases que el sistema educativo anterior a la LOEI. Hoy se cubren 200 días laborales, divididos en dos quimestres, el primer quimestre de 110 días (de 1 septiembre a 15 febrero) y el segundo quimestre de 90 días (del 25 febrero a 5 julio). Cada día escolar tiene cuatro horas laborables. Esto sería similar a lo que encontró Tenti Fanfani (2010) en la comparación latinoamericana, donde en promedio hay 800 horas de clases al año. Las vacaciones estudiantiles duran dos meses, para los estudiantes y 30 días para el grupo docente.

Considerar los tiempos escolares es importante, Martinic (2015) encontró que se requiere analizar los cronogramas en “relación a las prácticas de enseñanza de los docentes y la organización cultural del tiempo en la escuela” (p. 480), de lo contrario los procesos de aprendizaje se perjudican. En el caso que estudiamos, la jornada diaria dura cuatro horas para estudiantes y ocho horas para docentes. Las horas que el personal docente no dicta clases, desarrolla varias tareas administrativas y atiende a estudiantes que demandan refuerzo educativo. Los y las docentes se enfrentan a grupos diversos, detectan que hay estudiantes que requieren mayor atención. Para esto, la política pública amplió la jornada laboral docente a ocho horas y cualquier estudiante que tenga dificultades de aprendizaje puede ocupar ese espacio para recibir refuerzo escolar; aunque, este espacio es aprovechado por las y los mejores estudiantes, como lo muestran las entrevistas.

Vivir cerca de la escuela es cheverísimo, por eso puedo dormir un poco más, llegar muy puntual. Pero, también, puedo venir a recuperar notas malas como el ocho.

¿Ocho, es malo?

Para mí si lo es, ¡yo quiero solo diez, solo diez!..., entonces vengo tarde y tomo clases adicionales con el profesor de Matemáticas, le presento nuevamente la tarea y logro tener mejor nota. (Estudiante, 15 años)

Al consultar a los y las docentes se encuentra que, en efecto, los espacios de refuerzo escolar son aprovechados por quienes tienen mejor desempeño académico, debido a la sensibilidad respecto a las calificaciones, también a que tienen respaldo de la familia y proyectos personales claros. Esto es un dato importante para pensar el rediseño de las estrategias de políticas públicas.

Como ahora el personal docente tiene solo 30 días de vacaciones, el Estado creó medidas compensatorias de apoyo escolar para quienes no obtienen calificaciones necesarias para aprobar el año escolar. Esto se expresó en que todos los meses de julio se abren las “Clases de recuperación para estudiantes que se presentarán a exámenes de supletorio y mejoramiento”. En ellos el cuerpo docente brinda apoyo personalizado a quienes tienen problemas académicos, así a fines de julio y principios del mes de agosto se realizan nuevas evaluaciones y se consignan notas finales, luego de lo cual empieza la preparación para inicio del nuevo año escolar que se desarrollará otra vez de (septiembre a julio). Estas medidas para el 100% de los padres y madres de familia entrevistados, fueron apreciadas como las mejores que asumió el régimen de Correa.

Un problema cotidiano con la población estudiantil son las inasistencias, que obedecen a diferentes motivos, pero que generalmente, los relatos atribuyen a problemas de índole familiar, como el que describe un estudiante:

Mi papá se *chumó*⁶⁷. No vino, viernes, sábado y ayer vino bien de noche (domingo); estaba bravo, se gastó la plata... No me dio el desayuno, me gritó, no podía venir acá... (llora) Mi papá es así, él carga en el mercado⁶⁸, gana el dinero, luego compra el trago, se *chuma*, me grita, me pega... Yo vivo solo con mi papá, mi mamá lo dejó, yo me quedé con él... (Jefferson, 11 años, estudiante)

Uno de nuestros estudiantes de décimo tuvo a su mamá hospitalizada, su papá le acompañó en la recuperación. El estudiante se quedó haciendo las veces de madre de sus dos hermanos pequeños, ¿Qué se puede hacer? Les reuní a todos los profesores y les pedí que justifiquen sus inasistencias y se organicen para apoyarle; generalmente lo hacen. Pero, los profesores jóvenes, no tienen esa sensibilidad, esa flexibilidad que resulta necesaria para entender lo que les pasa a los grupos... (Director de la institución, 2017)

Se pudo observar que aproximadamente 15 estudiantes llegaban habitualmente tarde. La puerta se cerraba a las 07:15 (en la jornada de la mañana) y solo se volvía a abrir a las 07:30, mientras tanto en las afueras se desplegaba otra dinámica; a la entrada había tres vendedores/as de dulces (golosinas), que resultaban atractivos para las y los estudiantes que se acercaban a mirar, a veces compraban algún dulce, cuyo costo

⁶⁷ *Chumó*= Expresión que alude a ingerir demasiado licor, hasta perder la cordura.

⁶⁸ Se refiere a que el padre realiza labores de traslado de mercaderías (generalmente en el hombro o mano), es un trabajo precario, que está presente en todos los circuitos comerciales de la ciudad.

más alto se aproximaba a 25 centavos de dólar. En la jornada de la tarde también hay estudiantes que llegan tarde, las razones no se distinguen de las de los más pequeños.

En general, las familias se muestran satisfechas con la dinámica de la unidad educativa. No así las y los estudiantes, para quienes el uso del mismo espacio genera incomodidad, caracterizada sobre todo por la violencia y la agresión de los y las adolescentes hacia las y los más pequeños. Uno de ellos lo expresa así:

En la escuela quiero que arreglen los juegos, que tengamos un sitio donde jugar el patio es muy pequeño. Los grandes se suben en los juegos y rayan, los grandes los de la tarde ensucian el aula, dañan nuestras cosas, con la maestra limpiamos al final del día, pero los que llegan a la tarde, ensucian nuestra aula, ellos como son tan grandes no hacen la limpieza... Entre un niño pequeño y un adolescente, los adolescentes son malos, más malos con nosotros, pero los adultos son más malos que los niños y los adolescentes (se calla súbitamente)...(Erik, 11 años)

La confluencia de estudiantes a la mañana y a la tarde trae también conflicto con el mantenimiento de las instalaciones. Al respecto, en las observaciones de campo, pudimos percibir la incomodidad de los y las docentes de los primeros años que dejan organizando los trabajos y los materiales pero a la mañana siguiente los encuentran desordenados. Es un tema interno, que no logra solucionarse.

En general, los y las estudiantes entrevistados que consideran que están mejor en la institución que en su casa. Los y las docentes son percibidos como buenos, acogedores, graciosos y generosos; su figura imprime un aire maternal o paternal. Las y los docentes proporcionan al grupo estudiantil contención emocional, consejo e incluso apoyo material:

El profesor me anima, cuando estoy triste... Me dice ¿qué te pasa, Erik?... Cuando no pongo atención, me dice: "¡ya hablamos!...", luego, habla conmigo, me escucha, se ríe, me da un dulce, me dice que no esté triste. No me pega como hace mi papá. Señorita ¿por qué los papás pegan? (Erik Paúl, 9 años).

La Lolita nos dijo "verán guambritos, ¿qué hacen con los lápices? Ya veo que no tienen y se pelean entre ustedes... No, no". Entonces, nos hizo jugar y al final nos dio un caramelo y un lápiz nuevo con ¡un borrador! (ríe)... (Pamela, 10 años).

La profe Soñita y el Miguelito son bien buenos, bien buenos... Hasta cuadernos le dieron al Sánchez, porque al Sánchez el papá le abandonó... (Ian, 11 años).

El grupo de docentes antiguo y el nuevo personal, así como el psicólogo parecen sobrepasados por los problemas contemporáneos que rodean a los-as estudiantes y que el sistema educativo debe absorber, pero no logra solucionar. Existe un común denominador en las entrevistas: se manifiesta que las y los estudiantes son víctimas de

la violencia intrafamiliar y de la ausencia de una persona mayor que les cuide y les brinde atención. Señalan la imposibilidad de contener las emociones desbordadas.

Los problemas del grupo estudiantil al parecer afectan a las y los docentes, porque manifestaron que en el actual contexto confluyen estudiantes con problemas graves y pareciese que todos se hubieran concentrado en el establecimiento. Como dice Dubet (2005) la escuela se enfrenta a un reto “articular la igualdad de los individuos con la desigualdad de las posiciones sociales” (p. 53). Un entrevistado lo expresó así:

Los niños que atiendo, creen que la vida se soluciona con violencia. ¿Por qué? Vivimos en una sociedad acelerada, vivimos pendientes del mundo. Creen en la violencia por lo que ven en la sociedad, lo que escuchan en los medios; la sociedad establece como modelo de justicia, la coerción, se expresa en los modelos de padres, de artistas, en la transmisión de noticias... Cuando entrevisto a los niños; ellos tienen muy claro, quienes son los “Vengadores”, los “súper héroes”, pero desconocen nuestros héroes nacionales... Carecemos de súper héroes, no están en la memoria de los adultos, ni de los niños... Están colocando más bien estos héroes extranjeros que solucionan todo con el poder de la violencia y la tecnología, que no les importa escuchar al diferente, esos héroes “gringos”, hay además violencia en la música que escuchan, eso del rap, del reggetton que es profundamente violento y machista... Pero, ese es el entorno de ellos... (Psicólogo de la institución, 2017)

Para el psicólogo, la violencia tendría origen fuera de la unidad educativa, en una sociedad alienada por héroes extranjeros; la violencia formaría un coctel peligroso con la tecnología y los medios de comunicación que consolidarían en los-as estudiantes ideas machistas y agresivas. La institución y los-as docentes manifestaron que no pueden competir con los poderes seductores de los medios comerciales y de comunicación que permean la cultura escolar.

Pero, la violencia también tocó a la unidad educativa. Entre septiembre de 2017 y febrero de 2018, fue asaltada por tres ocasiones. En aquellos eventos, el sitio de asalto fue el bar de la institución. Lo asaltado fue comida rápida o comida de reserva, en una ocasión previa se llevaron un televisor del aula de los más pequeños. Pero, la sala de informática donde están 25 computadoras, no fue nunca asaltada.

A pesar de que la institución la rodean un circuito de videocámaras de vigilancia, los asaltantes no escondieron el rostro y más bien lo mostraron frente a las cámaras. Esto genera al interior de la institución, mucho temor, porque si bien los dispositivos de vigilancia están instalados, estos no cambian la realidad de la inseguridad que se percibe. Incluso, la prensa se hizo eco del acontecimiento:

Ilustración 2. Se ensañan con las escuelas



Fuente: Diario El Ambateño, 2017

Parece haber un consenso, en la percepción de que la violencia está localizada en la estructura social, familiar y de género; también en las condiciones de vida precarias y en la soledad a la que están sometidas algunas familias. Desde el punto de vista de las y los docentes la violencia produce desajuste emocional en las y los estudiantes, es una barrera enorme, que supera cualquiera de sus esfuerzos.

Pero, hoy es una situación mucho más difícil para los niños; los niños son personas abandonadas, los padres deben trabajar, ambos, los niños no tienen a quién contar sus cosas. Los padres llegan de noche, los niños pasan solos en la casa, muchos de ellos se alimentan por su cuenta, esperan largas horas para que lleguen el papá o la mamá, eso antes no se veía... En el hogar hay maltrato, el golpe y el insulto son el diario vivir de estos niños; también es difícil la situación de los niños de esta escuela, no logran tener lo mínimo de estabilidad, son de hogares provenientes de madres que son solteras, que se juntan a otros hombres, que se vuelven a separar, se vuelven a juntar, se llenan de hijos, luego también trabajan por su cuenta, no tienen mucho tiempo para sus hijos... Hoy, las figuras paternas son reemplazadas por la televisión, por el internet y por los juegos electrónicos (Profesora indígena, 57 años).

En esta entrevista, la situación presente se levanta como un opuesto al pasado. La descripción de las tareas que llevan a cabo las y los niños devela otro aspecto que es común en la cotidianeidad de este grupo estudiantil y que aparece en todas las entrevistas, las tareas domésticas y de apoyo a la producción familiar. Al interior de sus casas los niños y las niñas realizan labores de cuidado hacia otros y autocuidado, son tareas indispensables que de otra manera no podrían ejecutarse, son así trabajadores invisibles de un sistema familiar que también se sostiene sobre los hombros pequeños.

El tema del trabajo infantil es discutido en algunos espacios y se lo considera adecuado cuando tiene el carácter formativo; este aspecto genera habilidades y destrezas que no forman parte de las competencias que demanda el sistema nacional de evaluación educativa. Sin embargo, el trabajo formativo no parece incomodar, en el caso que estudiamos, sino las actividades que repercuten en abandono y sufrimiento.

En cambio mi madre siempre está en casa, excepto en los días que va a vender. Ella tiene un taller de abrigos (chompas), cuando ella hace muchos abrigos, ella luego sale a la calle a vender. Yo también le ayudo. Yo también sé coser en la máquina, yo desde chiquito, desde los 5 años, le ayudaba a mi mamá, luego de la escuela, hago mis tareas, y le ayudo desde las 6 de la tarde así, pero a las 9 de la noche ya me voy a dormir, siempre ayudo. (Juan, 13 años)

El Cachipud es un amigo, que también trabaja junto a su mami, él luego de clases le ayuda a vender a su mamá legumbres, van al centro. También le ayudan mucho. (Luis, 10 años)

Los niños no deben trabajar... Pero le aclaro, que trabajar y ayudar son dos cosas diferentes. La diferencia es que yo ayudo a mi madre, pero, yo no trabajo, a veces le ayudo a mi madre saliendo junto a ella a la calle a vender lo que ella hace, eso no es trabajo, yo ayudo... En cambio trabajar es cuando sales solo, no sales con alguien... (Hamilton, 13 años)

Los relatos develan la ejecución de jornadas diarias de trabajo, pero al interior de la familia “no se considera trabajo, es ayuda”; todos ayudan y esta es una frase incorporada como natural en el lenguaje de los y las estudiantes, con independencia de la edad y el género, la idea de ayuda es la que utilizan para significar actividad. Pero, no todos lo asumen con el mismo entusiasmo que el entrevistado anterior:

Pero, no me va muy bien en mi vida, ni en la escolita... Digo que no me va bien en la vida... Es que cuando yo estoy ahí, sucede algo malo, algo que hace que me griten, que me golpeen, que me hagan algo malo... ¿Quién? Mi papá, mi mamá, mi hermana, todos me gritan... Ahora me gritaron porque mi sobrina estaba gritando, a mi papá no le gusta que mi sobrina grite y llora y me dice que la haga callar, yo no sé ¿cómo hacerla callar? Entonces se enoja conmigo, me grita o me pega. Yo no le hago gritar,

Él quiere que yo haga tantas cosas. Mi papá me grita “eres un vago”, yo me atraso en los deberes, me atraso, porque a veces, tengo que hacer tantas cosas. Debo arreglar mi cuarto, arreglar la cama de mi hermano, a veces cuando no están mi hermana, mi padre me dice que debo arreglar toda la casa... Yo me encargo de la casa, porque mi mamá trabaja en el Mayorista, en la calle... Mi papá vende libros, de abogados... (Kevin, 11 años)

Al interior del cuerpo docente son conscientes de que trabajan en un entorno donde los grupos estudiantiles provienen de sectores precarizados, de familias con problemas sociales profundos y barrios marcados por la inseguridad. Dubet (2005)

afirmaba que “el agrupamiento de alumnos débiles en la misma escuela limita sus avances, si no los impide directamente” (p.29). Los profesores indígenas que trabajan desde la fundación de la escuela añoran la época en la que el vínculo con la organización indígena y las familias era fuerte y el personal docente podía establecer compromisos con las familias para que apoyaran el proceso educativo desde los hogares.

Tras el cambio de sector y la sanción de la LOEI, la unidad educativa tiene procesos similares a los de las otras instituciones de la ciudad. Aún así la institución representa un servicio apreciado por las familias.

4.4. A modo de corolario.

En este capítulo abordamos el nacimiento y los cambios en la vida de una institución educativa. Se buscó responder a la siguiente interrogante de investigación ¿Qué interpretaciones, apropiaciones y aplicaciones sobre igualdad en educación muestra la trayectoria de la escuela?

Respecto a las interpretaciones, la época neoliberal de mediados de los noventa, corresponde a un período caracterizado por la “hipervisibilización de las diferencias (...) en el marco global de los debates y políticas multiculturales y los énfasis en la cuestión del reconocimiento” (Grimson, 1999, p. 12). La institución que estudiamos se originó en una demanda social de grupos indígenas migrantes de la Provincia de Chimborazo; su creación como escuela fue posible gracias a la presión social y también a la existencia de una instancia y un marco normativo estatal que en 1995 permitía tomar decisiones de este tipo. Los hechos narrados dan cuenta de la igualdad ciudadana ejercida por las familias indígenas migrantes, es un tipo de igualdad que se construye participando a través de sus demandas y reclamando el respeto por la diferencia. Así, gracias a sus esfuerzos Ambato cuenta con una institución que enseña *kichwa*.

Cabe señalar que la enseñanza en lengua materna ocupó un lugar central en las reivindicaciones indígenas, en tanto es un fuerte marcador de identidad cultural. Así la etnicidad fue usada como un mecanismo de organización social. La unidad educativa es desde su fundación una institución dedicada a la enseñanza bilingüe. Sin embargo, ante los cambios sociodemográficos, los estudiantes indígenas residentes en las ciudades no necesariamente dominan como lengua materna el *kichwa*, porque han sido socializados en entornos con uso del idioma español. Esto coloca a la institución en una situación que requiere desarrollar estrategias didácticas y pedagógicas que respondan a los diferentes niveles de bilingüismo, aspecto que no ha sido abordado y es una deuda

pendiente de las instancias del Estado central encargadas del SEIB. En ese aspecto, los estudios de Hecht (2007), Rockwell (1995), Rodríguez Caguana (2016), Rodríguez Cruz (2017), Muyolema (2018), deben ser considerados pues todos coinciden en que es necesario que se destinen esfuerzos financieros y técnicos para pulir esta modalidad educativa y adaptarla a las necesidades de los tiempos actuales y los contextos como el que estudiamos.

Respecto a las apropiaciones, se distinguen dos aspectos, a nivel macro y a nivel micro. A nivel macro respecto al Estado. Así, en los inicios de la institución (la década de los 90) el Estado neoliberal oficializó la “interculturalidad [y su perspectiva] ha consistido en la apropiación del ideal democratizador y social de la misma que, bajo la visión del multiculturalismo de acciones afirmativas puntuales” (Di Caudo, Llanos Erazo, & Ospina, 2016, p. 17). Luego con la inserción de la LOEI en 2011, el Estado imprimió medidas de “homogeneización educativa y la ausencia de las particularidades culturales de los pueblos indígenas en los currículos pedagógicos” (Di Caudo, Llanos Erazo, & Ospina, 2016, p. 18), aspecto que es cuestionado por solo por una parte de los agentes escolares, de la institución donde realizamos nuestra investigación.

A nivel micro, las apropiaciones pueden constatarse en los relatos de las personas entrevistadas, que nos pusieron en contacto con una explicación respecto a su experiencia de vida evocada tras años, rica en la traducción que cada persona realiza y bañada por la subjetividad. La organización indígena empujó la creación de la institución e incidió en su funcionamiento, ejerciendo una igualdad ciudadana en diversos momentos, entre estos cuando gestionó la donación de un nuevo local. Posteriormente la igualdad surge como un parámetro que al no ser entendida a ¿qué pretende igualarse? Termina habilitando la comparación con otros servicios escolares y genera lo que Bauman (2017) llama “una perspectiva centrada en la privación relativa” (p. 95), esto es un sentimiento de vivir siempre en desventajas, este aspecto afecta a todos los agentes escolares. Pero, esta circunstancia genera estrategias locales para suplir tales privaciones, principalmente las estrategias de apropiación pasan por la organización de las familias y la escuela para dotar de los recursos que no poseen.

Actualmente como unidad educativa viven en condiciones de infraestructura y dotación de recursos que les parecen insuficientes. En su explicación se debe a la saturación de estudiantes en el aula, la falta de espacios de recreación y la necesidad de laboratorios, espacios de talleres, etc. Sin embargo, esto es similar a lo que encontró Mercado (1997) respecto a la relación familias escuelas en su estudio en México. Las deficiencias movilizan los lazos de la institución con las familias, las moviliza y permite

que se organicen para conseguir nuevos recursos. Así, adecuaron los patios de juego, mejoraron la seguridad y construyeron las paredes de los límites de la institución. El “efecto establecimiento” (Verhoeven, 2013) aflora cuando se contrasta la infraestructura existente con las necesidades de la población estudiantil.

Actualmente esta unidad educativa tiene los elementos básicos para ofrecer una educación, es lo que Saraví (2015) denominó “una escuela acotada”, por lo que se “reproduce las desigualdades sociales y a veces cristaliza una indiscutible segregación étnica” (Dubet, 2005, p. 45). Los agentes escolares leen su entorno como deficitario de recursos y complejo.

A pesar de las restricciones físicas existen docentes altamente comprometidos con sus estudiantes. En el día a día aunque existen normas impuestas por el Estado central, la cotidianeidad está rebosante de iniciativas pedagógicas, didácticas y esfuerzos personales para producir aprendizajes que trascienden en la vida de estudiantes, por lo cual, las familias aprecian la labor docente y el grupo de estudiantes siente a sus profesores/as como personas afectuosas y comprensivas y muchos prefieren estar en la escuela a permanecer en sus casas.

Respecto a la aplicación, el SEIB trabaja bajo el supuesto de que la presencia indígena está básicamente ubicada en la zona rural. Esta perspectiva le impidió desarrollar propuestas pedagógicas para la población indígena asentada en las ciudades (Hecht, 2013). La sanción de la LOEI en el año 2011 produjo un cambio en la composición de los grupos estudiantiles, actualmente hay más estudiantes no indígenas y un número importante de quienes se autoidentifican como afroecuatoriano-as. El personal docente afronta nuevos desafíos creados por la actual estructura educativa, pues todavía no existen orientaciones claras y personal suficientemente preparado, para enseñar ciencias en idioma *kichwa*.

También se produjeron transformaciones en la composición y tareas del cuerpo docente. Ahora el personal docente trabaja el doble de horas, sus vacaciones se redujeron de tres meses a 30 días, los días académicos aumentaron de 180 a 200 días, estos cambios en general se viven como positivos por las y los estudiantes y las familias, para las y los estudiantes la unidad educativa les brinda además del aprendizaje, espacios de escucha, contención emocional y apoyo. El personal docente nuevo lo acepta porque se miran así mismos como un servidor público similar a cualquier otro de la estructura estatal. Mientras que el personal docente antiguo lo vive como un momento tensionante. En ese sentido, existe una igualdad normativa y homogeneizadora del

Estado respecto a las condiciones de trabajo, se iguala las condiciones a cualquier servidor público; pero, se invisibiliza la complejidad de la labor docente.

El contexto social, la violencia del entorno y los problemas emocionales que tienen los grupos estudiantiles resultan ser aspectos que rebasan el rol tradicional pedagógico y aunque cuentan con el apoyo de un psicólogo, parecen preocupar a los miembros de esta institución, porque afectan los resultados de aprendizaje.

Las nuevas disposiciones, los horarios y las estructuras de evaluación también crean espacios para compensación académica, los espacios diarios son aprovechados por los y las mejores estudiantes. Los espacios creados al finalizar el año escolar para atender a quienes tuvieron dificultades de rendimiento académico, resultaron ser espacios particularmente apreciados por las familias y son parte de las innovaciones que trajeron las nuevas políticas públicas. Por lo que, las miradas son diversas, pero en general los cambios implementados son apreciados por los grupos no indígenas, mientras los grupos de docentes indígenas cuestionan varias de las medidas adoptadas por el Estado.

El trabajo de campo reafirmó algunos aspectos, que coincidiendo con Dubet (2005) permiten “preocuparnos por las condiciones generales de la educación, las condiciones de trabajo de los docentes y de los alumnos en casa, así como los recursos culturales que les rodean” (p.45). Lo analizado en el capítulo descubre que la categoría igualdad es movilizadora, en cuanto detona en los agentes escolares un análisis de las formas distributivas de los bienes sociales, en este caso la educación. Así evidenciamos que si bien hay quienes aceptan las formas que el Estado imprime, otros agentes las cuestionan.

En este escenario diverso culturalmente, nos queda por averiguar ¿cómo los agentes reciben las medidas igualitarias establecidas por el Estado central? En el siguiente capítulo se abordará la respuesta a esa pregunta.

Capítulo 5. Las medidas igualitarias, en las miradas de los agentes

Este capítulo tiene por objetivo responder a la interrogante de investigación ¿qué interpretaciones, apropiaciones y aplicaciones dan los agentes respecto a las acciones igualadoras implementadas por el Estado central en la última década? Se abordan tres aspectos: igualdad de acceso, igualdad en los insumos (textos, uniformes y alimentación escolar) e igualdad en la evaluación de resultados.

Respecto al primer aspecto -la igualdad de acceso- se toma como referencia legal, el artículo 6 de la LOEI, que señala las obligaciones del Estado central, entre esas la de garantizar el acceso a la educación. No obstante, en el literal f de dicho artículo, el Estado central se reserva la facultad de gestión del espacio público, y condiciona el acceso a la educación a la existencia de un servicio educativo, cercano a la vivienda del estudiante. Así la igualdad de acceso está segmentada territorialmente.

En cuanto al segundo aspecto -igualdad en los insumos- que en el caso que estudiamos se limitan a textos, uniformes y alimentación escolar, se establecieron en la Disposición General Cuarta de la LOEI (2011). La garantía de los insumos está supeditada a la capacidad institucional del Estado, en tal sentido, queda abierta la posibilidad de restringir esos insumos cuando el Estado esté imposibilitado en algún sentido. Los insumos solo afectan a la educación pública y mixta (fisco misional), ya que las instituciones educativas privadas utilizan libros, uniformes y alimentación, definidos en sus propuestas escolares. Aspecto que les dota de un determinado nivel de autonomía de las que carecen las instituciones públicas. Se produce así un contexto de diferenciación entre educación pública y educación privada.

En referencia al tercer aspecto -la igualdad en la evaluación- esta constituye un principio del sistema educativo (Artículo 2, principio r, LOEI). Lo lleva a cabo un instituto creado para el efecto y tiene consecuencias en las trayectorias profesionales y académicas de los agentes escolares, como se explicará más adelante.

Los tres aspectos conforman las medidas igualitarias, asumidas por el Estado central, se expresan en procedimientos y normativas legales que cubren a los diferentes agentes escolares. Sin embargo de lo expuesto, en este capítulo se considera la reflexión realizada por Rockwell (1995) quien alerta en cuanto a que “la norma educativa oficial no se incorpora en la escuela de acuerdo con su formulación explícita original. Es recibida y reinterpretada” (p. 14). La norma educativa en el caso que estudiamos es la LOEI y los cuerpos legales formulados a partir de la Constitución 2008. El orden institucional corresponde a una institución del SEIB, de la EGB ubicada en zona urbana.

Las fuentes de información de este capítulo provienen de observaciones de campo, entrevistas grupales y entrevistas individuales, a docentes, estudiantes, ex estudiantes y padres/madres de familia, generan un relato particular, que hace puente con su pasado inmediato. Este capítulo se organiza en cuatro apartados: igualdad de acceso, igualdad de insumos, igualdad de evaluación y un corolario.

5.1. Igualdad de acceso.

En la Constitución de 1830 se establecía como obligación del Estado promover la educación pública. Pero, fue la Constitución de 1897 que señaló a la educación primaria como gratuita. Hasta antes de 2011 la obligatoriedad escolar solo abarcaba seis años de educación primaria. Con la sanción de la LOEI el Estado garantiza el acceso universal a diez años de educación general básica (EGB) y señala su obligatoriedad.

Según Fuentes Reveron (2017) analizar el acceso a los servicios públicos es central para el ejercicio de derechos básicos. Ya que aún en sociedades como la cubana donde la cobertura educativa es universal y de una gran calidad, el análisis metodológico y teórico del acceso a servicios todavía requiere profundizarse. Al no encontrar una definición clara respecto al acceso, el autor propone lo siguiente:

Puede comprenderse el "acceso" como un proceso mediante el cual se puede lograr que una necesidad de atención se satisfaga completamente. Este incluye varias etapas o momentos clave, que pueden ser objeto de análisis: la necesidad, la búsqueda de servicios, el inicio de la atención y la continuidad en el sistema de prestación para resolver la necesidad; y en él intervienen varios agentes. (p. 274)

Por lo que la igualdad de acceso implica atender la necesidad, mediante condiciones adecuadas. Usaremos esa definición para analizar la igualdad de acceso a la educación, identificando la serie de pasos, que parten con la demanda de un cupo en el sistema educativo.

En el caso ecuatoriano, para organizar el acceso a la EGB pública, el Estado central creó un procedimiento basándose en el artículo 6 de la LOEI que asocia la obligación del Estado de brindar educación, en función de la disponibilidad de instituciones educativas, en el lugar cercano a la residencia de las y los solicitantes.

El acceso –para las instituciones públicas- empieza por la etapa del registro en el sistema educativo vía electrónica (sea autoservicio o la inscripción tradicional en

sedes), ahí se consignan los datos de identidad de la familia y del/a potencial estudiante, además solicitan la factura de un servicio básico a nombre de la familia solicitante. Este requisito es de verificación del lugar de residencia (Ministerio de Educación, 2018). Los tiempos de inscripción difieren de acuerdo a la zona geográfica en que se encuentran. Así, para las provincias de la Sierra (que es el caso que estudiamos), la inscripción por autoservicio se hace entre abril y junio de cada año, mientras que la inscripción en sedes tradicionales se ejecuta los 15 primeros días del mes de junio.

En la siguiente etapa, el sistema educativo asigna un cupo, en la unidad educativa más cercana al lugar de vivienda.⁶⁹ Esta modalidad produce dos cambios importantes respecto a la Ley 125 de 1989. En primer lugar, las familias ya no pueden escoger la institución donde desean educar a sus hijos e hijas (ahora deben conformarse con la que el Estado les asigna). En segundo lugar, una vez que alguien ingresa a una unidad educativa, no debe realizar ningún otro trámite hasta que egrese de la institución con su título de bachiller. Se produce así una solución al viejo entramado legal al que se sometían anualmente y esto difiere bastante de lo que sucedía antes del año 2007:

Le explico: antes teníamos una cosa diferente, existían los jardines de infantes (para los más chiquitos), para eso las madres tenían que buscar cupo de matrícula. Cuando terminaba el jardín, las pobres madres tenían que buscar “otro” cupo de matrícula para la escuela, cuando terminaban la escuela otro cupo de matrícula para el colegio. Yo mismo me eduqué en tres instituciones diferentes, en lugares distintos de la ciudad; era difícil adaptarse a un nuevo lugar, nuevos compañeros...

Pero conseguir cupo no era fácil. Se tenía que ir de institución, en institución; ¡se hacía unas colas gigantes!, se madrugaba para conseguir cupos, era muy, muy difícil. En cambio ahora eso ya no se ve esas colas, ya no hay que hacer tanto trámite como antes (uno para el jardín, otro para la escuela, otro para el colegio). Esa parte está bien, porque los más pequeños empiezan a educarse en la misma institución desde inicial hasta que son bachilleres, además todos llegan a conocerse. Eso me parece bien, muy bien. (Padre de familia, 35 años)

Para la mayoría de familias entrevistadas la reducción de los procesos burocráticos es apreciada, porque les ahorran tiempo y recursos. Pero hay aspectos que no satisfacen y que son desconocidos para la ciudadanía en general. Por ejemplo: si un/a estudiante cuenta con un/a hermano/a ya estudiando en una unidad educativa (aunque se cambien de domicilio), quien requiera un cupo será asignado junto a su familiar, si así lo desea.

⁶⁹ Según INEVAL (2016, p. 25) del total de estudiantes, el 77, 5% reciben educación en el sistema público, 17,5% en instituciones privadas y el 5,3% en instituciones de financiamiento mixto (público y privado). Hasta donde conocemos, el porcentaje es similar en los actuales momentos (Ministerio de Educación, 2018).

Pero, las familias esperan que los procesos de asignación de cupo funcionen perfectamente:

Eso le diré, yo me siento bien en esta institución; pero llegar acá fue un calvario; yo venía del Oriente, del Puyo, debía conseguir donde estudien mis dos hijos (...)

Me fui al Distrito⁷⁰ en el Luis A. Martínez, presenté la planilla de luz y agua, de constancia de domicilio. Entonces, mi sorpresa que le vuelvo y repito, a mis hijos el cupo me dieron, sí; pero, ¡para una escuela que está lejos de mi vivienda! Entonces, ¡esto no funciona bien!...

Yo me preguntaba ¿si me piden una planilla de luz y agua, es para constatar el sector y determinar la escuela donde yo vivo? O ¿no?

¡Vea!, aquí cerca de mi vivienda, hay tres unidades educativas; por ejemplo: la Alfonso Troya, la Unidad Provincia de Chimborazo, y la Unidad Educativa Guayaquil, pero a mí me asignaron lejos, a tras del Estadio de Bellavista, a tal punto que originalmente tenía que tomar dos buses para llevar a mis hijos a la escuela.

¿Fue porque las otras instituciones estaban saturadas?

No, no, yo me acerqué al Director de la Escuela Alfonso Troya, me dijo, si hay cupos, todavía hay que hacer el trámite directo, era que venga acá “Hable conmigo nomás” (...) “¿por qué no vino directamente acá?”. Entonces entienda señorita, eso de los cupos no funcionan bien. (Padre de familia, 35 años)

Aunque el acceso e inscripción tenga una ruta marcada, la asignación de cupos escolares tiene espacios de fuga e imposibilidades materiales concretas. La disposición legal de armonizar el lugar de vivienda de cada estudiante y la asignación de una institución escolar, tiene límites marcados por los rezagos del sistema anterior y la propia agencialidad de las personas.

Respecto a los rezagos del sistema anterior, nos referimos concretamente la infraestructura escolar (alguna que data desde la fundación de la ciudad). Está ubicada anárquicamente en la ciudad. Hay zonas en las que es posible encontrar cuatro o cinco instituciones educativas en menos de seis calles; mientras existen grandes sectores geográficos de la ciudad donde no hay ninguna institución educativa. Por lo tanto, la distribución de servicios educativos no corresponde al peso demográfico de los barrios, ni tampoco tiene una lógica geográfica. Estudiar el surgimiento y la distribución de instituciones educativas públicas es una tarea de investigación que quedará pendiente.

⁷⁰ El entrevistado se refiere a la instancia gubernamental que administra la educación, que abarca uno o más cantones; en la Provincia de Tungurahua hay dos distritos educativos; cuando sucede un caso de migración, esta instancia asigna los cupos educativos y verifica la documentación habilitante.

esto? Consiguen una planilla de luz y justifican el domicilio, por lo que lo de la sectorización y los cupos es un puro cuento, para los más pobres, para los que no tienen como esos están sometidos, los otros hacen trampa, ¿hay control? No, no hay, esto es así, el pobre sufre, el que tiene padrino, se bautiza... Pero, vea, además... ¡Qué barrio tiene escuelas cerca!, solos esos de los pelucones⁷¹, tienen seguidito las escuelas, en Izamba⁷² en cuatro cuadras, hay como cinco instituciones: Galo Miño, Cebi, Atenas, Tirso de Molina, Ambato de los Ángeles, y no sé que otra... (Madre de familia, 42 años)

Tengo otra hija, pero ella no estudia en esta institución, ella viaja al otro lado de la ciudad. El asunto es que mi vecina tiene una hija de la misma edad, ambas jugaban desde muy *chuzas* ¿cómo separarla? Cuando ella dijo que tenía una influencia para que estudie en una escuela del centro, yo le dije bueno. Así que viaja todos los días con la vecina y su hija, cuando yo puedo, yo también las llevo, son amiguitas de toda la vida... No podían separarlas... ¿Cómo justifiqué? Bueno, nos buscamos una factura de servicio básico, mi hermana vive por esa zona, ella nos dio, eso lo presentamos y esta persona de contacto de la vecina no nos hizo problema, nadie verificó y ahí están y son felices... (Padre de familia, 50 años)

Ambos relatos revelan una tensión entre el sistema educativo de asignación de cupos y las expectativas de las personas. Cuando las personas tienen un interés que entra en contradicción con la política pública, buscan caminos para realizar sus objetivos. No siempre se subordinan al mandato público. Declaraciones como las que anteceden dejan entrever que por un lado, existen grupos que logran sus objetivos, mientras otros, aunque deseen algo diferente, se ven sujetos al sistema. Por otro lado, las normas que el Estado establece pueden ser subvertidas. Como dijo Dubet (2013) “las transformaciones del público y la evolución de las cualificaciones terminan irremediablemente el umbral del programa institucional” (p. 220). Así, los mecanismos de las políticas públicas no siempre satisfacen y cada vez se enfrentan a demandas y agencias ciudadanas que pueden tener eventos inesperados.

Al parecer se requiere de mecanismos de acceso que sean considerados más justos por la población, que sean aceptados, acatados y apreciados. Dubet (2005) para el caso francés expresaba lo siguiente:

La carta escolar es incumplida por todas las familias que pueden escapar de ella y <<hacer trampa>>. ¿Cómo criticarlas, cuando se sabe la importancia que tiene

⁷¹ Expresión coloquial que alude a personas que tienen una posición económica mejor. Un periódico digital lo describe así: Antes del 2007, pelucón era un término casi olvidado y era utilizado, a veces, para identificar a los burgueses y ricachones de la derecha ecuatoriana. Unos lo eran por las cantidades industriales de plata que poseían; y otros lo eran únicamente por el hecho de llevar sangre azul en sus venas, fruto de un ilustre apellido, no por ser acaudalados. (Chamorro, 2018)

⁷² Parroquia (sector) oeste de la ciudad de Ambato

la calidad de la escuela para el futuro de los hijos? (...) se debe revisar la carta escolar para que no sea el calco de la segregación urbana” (p.46).

Un cambio tan grande como la segmentación territorial de los servicios educativos, requiere un constante análisis, por ejemplo ¿cómo recibe la gente las políticas públicas, siente y piensa estas disposiciones?, ¿qué hace? Da la sensación de que el proceso de diseño de la política pública ecuatoriana quedó inconcluso y que es necesaria una continuidad para pulir todos estos aspectos, escuchando a los agentes. Hasta donde conocemos, no ha cambiado la estrategia y tampoco se cuenta con un plan a largo plazo para redistribuir la población escolar de una manera más armónica.

El sistema de cupos y/o sectorización escolar, entra en contradicción con la Constitución (2008) en el artículo 29, parágrafo 2: “Las madres y padres o sus representantes tendrán la libertad de escoger para sus hijas e hijos una educación acorde con sus principios, creencias y opciones pedagógicas”. El derecho a escoger libremente la educación, no se cumple; pues, está sometida a la asignación de cupos estatales en la educación pública. Por lo que, solo quienes pagan una educación privada pueden elegir donde educar a sus hijas e hijos.

Pero la política pública de acceso a la EGB, en la cercanía al lugar de vivienda tiene miradas diversas. Hay quienes manifiestan conformidad y señalan algunas ventajas en estudiar cerca de casa como: llegar y salir pronto, permanecer en el entorno barrial, compartir con vecinos y confluir en la misma aula. Para familias de escasos recursos, el ahorro en transporte y la posibilidad de que sus hijos vayan y vuelvan solos de las instituciones (cuando esta queda realmente cerca) es apreciada, les libera de tiempo y les crea otras expectativas:

Soy sola con mis dos hijos. Vendo frutas y verduras en el mercado... Madrugo y dejo cocinando. Les dejo servido el desayuno y vuelo. Como, gracias a Dios vivo cerquita de aquí (a dos cuadras), ellos van y vienen, se sirven la comida, si tienen problemas vuelven a la escuela... Para mí, lindo, una ayuda... Por eso no quiero dejar los cuartos que arriendo, sería un problema... (Madre de familia, 35 años)

Yo y el Bryan somos mejores amigos, vivimos muy cerca... Cuando terminan clases voy caminando a la casa, que es acasito... No me voy con el Bryan, porque a él le vienen a ver, a mí nadie me viene a ver, yo voy solo. Llego a la casa, me descambio y como, no me demoro mucho, no gasto en bus, llego prontito... (José, 9 años)

Cuando mi hijo pasó a estudiar cerca de casa sucedió cosas, así ya tenía más tiempo; así que yo viendo eso, decidí incentivarlo para ir al fútbol, a mí me gusta el fútbol y como soy taxista, puedo decidir mi horario... Así que pensé que era una buena idea aprovechar a mi hijo esos tres años para que aprenda el fútbol.

Pero, no, no le gusto; ¡resultó ser un maleta!⁷³ Después que ya no hacía conmigo el fútbol, pero ya que estudiaba cerca, tenía más tiempo. Tuvo tanto tiempo, hasta para tener enamorada, ¡Ahí si me preocupé!, ja jajá (ríe)... (Padre de familia, 43 años)

Esto entra en sintonía con una de las justificaciones de la política pública, que al estudiar cerca de casa se reduciría el tiempo de traslado y los riesgos que implica, crearía más tiempo libre para los niños y las niñas, además optimizaría la estructura educativa y sus recursos. Sin embargo, como dice Lareau (2003) las políticas educativas deben tener la sensibilidad de analizar el contexto. En la mirada de la autora, si se quiere reducir las desigualdades en educación, también se debe incidir en la organización de los entornos barriales pobres, con la dotación de infraestructura (parques, clubes, centros de recreación, etc.) que brinden seguridad a quienes pasan sin el apoyo familiar y permitan el desarrollo de actividades lúdicas, culturales o compensatorias, análisis que quedará pendiente para otra investigación. Pero, lo que podemos decir es que -en el caso que estudiamos- el entorno barrial carece de estas características y el tiempo libre que generaría el acceso a una unidad educativa cercana al domicilio no ha sido estudiado.

Hasta aquí, constatamos que el acceso educativo condicionado a la cercanía al lugar de vivienda o sectorización (Art. 6 LOEI, 2011), afecta solo a quien usa los servicios educativos públicos, lo que entra en contradicción con la Constitución (2008) del derecho a elegir la educación que se quiere para los hijos y las hijas. Además, tampoco las unidades educativas públicas ofrecen un servicio igual; son diferentes, tanto en infraestructura física, como en la composición de la planta docente; existen unidades educativas que tienen edificios, implementación de laboratorios, infraestructura deportiva, talleres, teatro y bibliotecas, mientras que la unidad educativa de la que trata esta investigación apenas cuenta con diez aulas, un laboratorio de computación, carece de espacios mínimos de juego, no tiene bibliotecas, mucho menos coliseo, teatro u otras instalaciones que permitan desarrollar actividades más dinámicas. La unidad educativa que estudiamos dispone de un área de menos de 700 (setecientos metros cuadrados), donde estudiaban para el año 2018 aproximadamente 405 estudiantes. En resumen, existe una distribución desigual de los recursos materiales de la educación, lo que asociado a la sectorización, no cambia la inequidad histórica.

Se consolidó así una segmentación de los servicios educativos públicos que - cuando hay cupo disponible- anclan a los y las estudiantes a su barrio y a la escuela del

⁷³ Ser “maleta” alude a ser poco hábil para algo, en este caso el fútbol.

barrio. En tal sentido, la unidad educativa que estudiamos aglutina en su seno estudiantes de familias provenientes de los barrios que corresponden a los quintiles 1 y 2 de pobreza. Como consecuencia, el otro resultado es una homogeneización de la población estudiantil. La única manera de eludir esta situación es acceder a una educación privada. La sectorización y segmentación educativa es un aspecto totalmente nuevo en Ecuador, cuyo impacto requerirá monitorearse y evaluarse a largo plazo.

5.2. Iguales insumos

Generalmente, la educación pública atiende a estudiantes de hogares que históricamente han vivido pobreza y exclusión. Por lo tanto, una vez que se ha alcanzado el acceso universal a la EGB, ahora queda el desafío, de que tengan elementos que les permitan completar al menos el nivel educativo obligatorio, por lo que se requiere otro tipo de acciones cuyo análisis las desarrollamos a continuación.

Según SENPLADES (2017) en Ecuador el 8.7% de personas viven extrema pobreza y la pobreza multidimensional que abarcaría el 35.1% a nivel nacional (p. 50). Esto se traduce -en el ámbito educativo- en la existencia de estudiantes que no reciben suficiente alimentación, ni tienen recursos para cubrir necesidades de vestuario, la compra de implementos educativos y libros. Con estos antecedentes, el Estado central entre la década 2007 a 2017 dotó a las unidades educativas públicas de: libros de texto, uniformes y alimentos, para mejorar las condiciones de aprendizaje, basándose en la disposición general cuarta de la LOEI (2011), cuyo texto original en cursivas dice así:

***CUARTA.-** La Autoridad Educativa Nacional es responsable y garante de producir y distribuir los textos, cuadernos y ediciones de material educativo, uniformes y alimentación escolar gratuitos para los niños, niñas y adolescentes de la educación pública y fisco-misional⁴⁸, en la medida de la capacidad institucional del Estado.*

Los textos deberán ser actualizados cada tres años con arreglo a la calidad de los contenidos en relación con los principios y fines de la educación, en el marco del ordenamiento jurídico que regula la contratación pública.

Nótese que en la disposición cuarta, la garantía de los insumos está condicionada a la capacidad institucional del Estado, en tal sentido, se dejó abierta la posibilidad para restringir estos recursos cuando el Estado este imposibilitado en algún sentido.

Respecto a los libros de texto la UNESCO (2016) dice que “resultan especialmente pertinentes para mejorar los resultados del aprendizaje en los países de

ingresos bajos” (p. 22). En Ecuador la dotación de libros de texto fue un proceso que empezó en el año 2010 con la Reforma Curricular y se concretó en el 2016 con el Acuerdo Ministerial No. ME 2016-00020-A. Para el año escolar en que realizamos la investigación, (2017-2018), el país contaba con una producción de 66 libros de texto y ocho audiolibros para la enseñanza de inglés⁷⁴. Aunque, cabe señalar que no han sido producidos libros equivalentes para la enseñanza en idioma *kichwa*. Para inicios de año 2018 recién se entregó el libro *Ñukanchik Kawsay 1*, que es el texto escolar para el primer año de educación general básica. La necesidad de textos en idioma indígena es sentida por el grupo de docentes indígenas, incluso uno de ellos desarrolló una propuesta, que recuerda así:

La producción de libros para educación bilingüe tarda demasiado. Deberíamos tener mayor posibilidad de trabajar libremente con las planificaciones creadas por nosotros. Yo propuse a la dirección zonal colaborar, pero, no aceptaron porque son procesos centralizados en Quito.

Soy autor del “Manual de Manejo de Recursos Pedagógicos Ancestrales para la Educación Inicial”, en este recurso, yo hago un puente entre el currículo nacional y los saberes indígenas. Por ejemplo: el uso de la batea, el aguzador, la piedra de moler, permiten el desarrollo de la motricidad... La piedra de moler sirve para manejar la motricidad fina, los conceptos pre- matemáticos. El aguzador sirve para filtrar las partículas de las harinas, se puede trabajar el equilibrio. Yo uso con el grupo de estudiantes tres tipos de harina, aprenden las nociones básicas jugando, con harina de la máchica, del arroz y de la cebada. Entonces, este es un ejemplo de lo que se puede proponer, así enseñé los tres tipos de medidas, eso les proporciona a los estudiantes conceptos básicos. Espero que el manual se apruebe en el Ministerio de Educación publique el próximo año, 2019. (Docente indígena, 58 años).

La preocupación de las y los docentes indígenas se centra en armonizar la malla curricular nacional con sus saberes, aspecto que se repitió en todas las entrevistas. Los textos para niños y niñas pasan por la censura del Estado central. Implica entregar una versión social y científica hacia las generaciones de estudiantes. Para las y los docentes

⁷⁴ Para el Subnivel Preparatoria se produjeron 8 libros (un libro de guía docente, tres cuadernos de trabajo para el estudiante; cuatro cuentos). Para la Educación General Básica se produjeron 12 libros de para el área de Matemáticas (9 textos para el estudiante de Matemáticas, 3 cuadernos de Matemática, con esquemas de trabajo para el estudiante). Para Lengua y literatura 15 (9 libros de texto, 3 cuadernos de trabajo y 3 libros adicionales sobre Juan Montalvo). Para Ciencias Naturales 12 (9 libros de texto, 3 cuadernos de trabajo). Para Ciencias Sociales 12 (9 libros de texto, 3 cuadernos de trabajo). Para el área de Inglés 7 libros para el estudiante.

constituyen una ruta marcada detalladamente, de aquello que debe transmitirse en el contexto escolar. Mientras facilita procesos, al mismo tiempo instala un dispositivo de control y evaluación permanente tanto para el cuerpo docente como para el grupo estudiantil. Las/os docentes no indígenas expresaron su conformidad con los libros de texto porque observan varias ventajas.

Estos libros contienen elementos actuales, innovadores, enlaces con recursos virtuales, etc. Si como dicen algunos es una imposición. Eso, no lo niego y en eso estoy de acuerdo con los compañeritos indígenas. Pero, es lo que hay, cuando lleguen las evaluaciones, el punto de partida son estos libros que están según el currículo nacional. Los exámenes nacionales no son respecto a los ancestrales. Además, no hay libros en *kichwa*, *shuar* y los demás idiomas. Entonces, hay que trabajar como trabajan todas las unidades públicas... (Docente no indígena, 36 años)

Ahora los actuales textos son confusos, cargados de información, los niños se saturan; no con eso quiero decir que los textos son malos. Pero, nos toca preparar, adaptar al *kichwa*, repensar. Yo tengo toda la colección de los *kukayos*, cada vez que tengo que preparar clases, vuelvo sobre ellos. (Docente indígena, 48 años).

Los libros son en español. Mire, no los van a evaluar en *kichwa*, los compañeritos indígenas se complican demasiado. Esto así, les sirve, es bueno, los incluye al tener el material en español. Los *Kukayos*, tenían su gracia, no le niego, recordaban las luchas indígenas, sí; pero, se requiere ciencia, ciencia. Así que, mientras hagan los libros en *kichwa*, hay que trabajar con los de español, para mí, es mejor, eso se lo digo y lo afirmo. (Docente no indígena, 54 años).

¡Existen chicos con pocos recursos! Cuando digo eso quiero decir que no tienen las cosas para que puedan desempeñarse un poco más, no tienen cuadernos, lápices, nada. Hay niños sin los cuadernos, si el Ministerio de Educación no les diera los libros gratis no podrían estudiar, no tienen ni siquiera un lápiz. Pero, el Ministerio no dio el mismo apoyo para producir a la par los libros en *kichwa* y los que usábamos –*Los Kukayos*– los anularon, los prohibieron, a pretexto de que no es el currículo nacional. Claro que no es, tiene historias diferentes, otros saberes... (Docente indígena, 56 años)

Mientras los criterios docentes están divididos en cuanto a forma y contenidos, existe un consenso de que los libros cubren necesidades de estudiantes que atraviesan pobreza y extrema pobreza. Para las niñas y los niños, los libros son una ayuda. En las entrevistas apareció la predilección por las secciones narrativas que tienen los textos. Como dice Rockwell (1995), “la interacción de maestro y alumnos en torno a un texto escrito define una característica central del proceso de aprendizaje que se da en la escuela” (p. 40). Los libros son un puente que vincula diversos mundos simbólicos, el de los y las autoras que lo produjeron, los significados que atribuye quien dirige la clase

y el mundo simbólico del o la estudiante. Además, debemos considerar el entorno educativo *kichwa*, al que deben adaptar (en algunos casos) los textos.

Los libros del Ministerio de Educación son buenos, pero, no son tan buenos, porque no tienen muchos cuentos, quiero que pongan más cuentos, los cuentos son divertidos. Quiero que los profesores también sean divertidos, pero ellos quieren que llenemos los cuadernos de trabajo... (Jefferson, 11 años).

También, vuelve a surgir en estas entrevistas que la elección estatal de dotar de libros iguales, eliminó propuestas alternativas como las del *Kukayo Pedagógico*, (abordado en el capítulo 4). De este modo, la homogeneidad en la distribución de textos facilita el monitoreo que realiza el Estado central, así como un piso uniforme de contenidos que se imparten educación pública. Al respecto, entre los y las docentes no existe un criterio unánime: hay quienes cuestionan a los textos, por ser una imposición de contenidos y señalan que existirían esquemas repetitivos de contenidos, mientras otros están de acuerdo con la presencia de los textos porque garantiza el contenido sobre el que después se evalúa. Sin embargo, como esta unidad educativa debe impartir un porcentaje de clases en *kichwa*, usar los libros de texto uniformes representa para un esfuerzo adicional de traducción al idioma *kichwa*.

Una vez que las unidades educativas tienen libros de texto, el Estado central creó mecanismos administrativos para monitorear su empleo, a través de lo que se llamó "Portafolio docente"⁷⁵. Es ahí donde cada profesor/a debe colocar las evidencias del desarrollo microcurricular y mostrar el empleo de los recursos estatales (entre esos los textos escolares), lo cual coincide con una de las sugerencias dadas por la UNESCO, en el sentido de que debe verificar su uso.

El grupo docente indígena es bastante crítico de los contenidos en sí de los libros, pero particularmente del libro de Historia del Ecuador, porque su mirada difiere ampliamente de lo que consideran importante visibilizar (particularmente el rol de los movimientos indígenas en la resistencia contra la explotación, que sí tenían los *Kukayos pedagógicos*). Analizar este aspecto resulta ser uno de los desafíos que quedará pendiente para otra investigación. Los contenidos de la historia no convencen a todas y todos los docentes, quienes proponen que los libros de este tipo sean producidos con la concurrencia de varias organizaciones, porque se corre el riesgo de que los

⁷⁵ En el siguiente enlace <https://informacionecuador.com/portafolio-docente-2016-2017-ministerio-de-educacion/> es posible observar el detalle de documentación que compone el "El Portafolio Docente", que es un repositorio digital, donde cada docente debe colocar elementos en 20 casilleros, incluyen registro de atención a estudiantes, familias. También están las evidencias de las microplanificaciones.

contenidos oficiales dejen en el olvido las perspectivas de los pueblos y nacionalidades indígenas y las luchas de los sectores populares. Pero lo que es evidente es que el Estado desplazó los libros de texto en *kichwa*, por los actuales libros nacionales solo en idioma español. Que a decir de las personas entrevistadas anuló los aportes construidos por la DINEIB desde los años ochenta.

El libro de texto para la enseñanza de la Historia del Ecuador tiene un solo autor Enrique Ayala Mora... Ciertamente es un historiador y supongamos que sea el mejor... ¿No cree que la historia se cuenta con la concurrencia de varias opiniones?, por ejemplo la misma academia de historia, o los grupos de las universidades... No, de un solo autor y hasta es enemigo de Correa... Absurdo, absurdo... Nuestra voz, la de los demás pueblos indígenas, las versiones y aportes de los afro, los montuvios, está ausente. Después ¿cómo traducir al *kichwa*? Pero, el Ministerio exige que se cumpla el currículo nacional y así hay que hacerlo... (Docente indígena, 54 años)

Las entrevistas dejan entrever que lo que se registra en el "Portafolio docente", es solo una parte; ya que el registro no es sincrónico. Las y los docentes usan otros materiales para preparar y ejecutar su clase; pero reportan lo que el sistema requiere se registre. Aquí encontramos un momento de fuga. Las razones son comprensibles a partir de las observaciones en el campo, donde es palpable que cada grupo estudiantil tiene una composición distinta -en el caso que estudiamos- hay aulas con diferentes niveles de bilingüismo, diferentes experiencias anteriores (estudiantes indígenas, estudiantes no indígenas y estudiantes extranjeros/as), además estudiantes con algún grado de discapacidad, toda esa diversidad confluye en el aula. Las y los docentes deben adaptar los contenidos de los libros y el currículo nacional a las características del grupo, por lo cual las actividades de la clase, finalmente pueden estar marcadas en los libros de texto o en otro recurso que pueda cubrir esas necesidades. La riqueza de la cotidianidad y las decisiones que sobre la marcha de la clase deben hacerse, no logran registrarse en los informes burocráticos como el "Portafolio docente", un entrevistado decía incluso que acuden a sus viejos libros para ejecutar las lecciones; así, la cotidianidad desborda el libreto curricular.

Otro insumo, que apunta a la igualdad, son los uniformes escolares gratuitos, pero antes mencionaremos datos del contexto que sirven como antecedente. En la sociedad ecuatoriana, el uso del uniforme es parte de la tradición de la EGB y del bachillerato: cada institución tiene un uniforme diferente, cuyo diseño es acordado entre toda la comunidad educativa; el uniforme permite identificar que un grupo es estudiantil y que una persona que transita por la ciudad es estudiante. Generalmente los uniformes tienen marcadores de sexo (falda para las mujeres y pantalón para varones), aunque hoy está cambiando y se permite el uso de pantalón también a las mujeres. Así, hay una

infinidad de uniformes, pues tanto instituciones públicas como privadas tienen uno diferente. El gasto que una familia hace en uniformes escolares constituye un rubro económico importante, particularmente en los hogares que tienen un ingreso mínimo; pero también genera ventajas, pues evitan el señalamiento a quienes no pueden cambiarse de ropa diariamente, usar ropa de determinada marca o simplemente no cuentan con suficiente ropa.

En el caso que estudiamos, la institución no exigía al grupo estudiantil que vistieran un uniforme hasta el año 2005. Las familias y la escuela acordaron tener un uniforme de color azul marino, esto permitiría identificar a las y los estudiantes. En el contexto local se cree que el uniforme es importante, en caso de que algún estudiante se extravíe o sufra algún percance. Además el uniforme brinda una identidad institucional.

Decidimos que debíamos poner uniforme, así sabíamos quiénes eran nuestros alumnos, principalmente en este barrio, pero también la mayoría del estudiantado trabaja luego de la jornada escolar, permanecían con la ropa que trabajaban y venían al otro día así. Pensábamos que era una buena medida (...) Pero, siempre fue en acuerdo con las familias, jamás imponer nada (...) Jamás.

El color elegido fue el azul oscuro, casi negro, que el mismo color que tienen los *anacos* y los pantalones del pueblo *kichwa puruwa*. (Profesora indígena, 49 años)

En esta mirada el uniforme produce algo más que identificación, genera una costumbre, cultiva un hábito, establece una relación institución-estudiante. El acuerdo para el uso del uniforme se produce en conjunto, entre docentes y familias, quienes deciden crear un uniforme. Los días lunes se realiza en todas las instituciones públicas lo que se llama el “minuto cívico”⁷⁶, para esa ocasión los grupos estudiantiles mestizos usan el uniforme azul (todas y todos usan camisa blanca y corbata), mientras que los grupos indígenas, acuden con los atuendos típicos.

En el día a día, varios-as estudiantes indígenas optan por el uniforme, lo que les mimetiza con el entorno. Para García Canclini (2012) “muchos indígenas esconden su diferencia como táctica contra la discriminación. Pero no se corrige el error únicamente afirmando la diferencia” (p. 53). En el caso que estudiamos, también puede significar un momento de integración, una muestra del préstamo cultural que se vive en lo cotidiano.

⁷⁶ Se llama minuto cívico, al espacio creado al inicio de la semana, un ejemplo puede verse en el siguiente enlace <https://educacion.gob.ec/mas-unidos-mas-protegidos-en-el-minuto-civico/>. En el caso que estudiamos, se diferencia de las instituciones no indígenas en que se entona el Himno Nacional del Ecuador, en español y en *kichwa*, los saludos principales también se hacen en ambos idiomas y luego se realiza una breve presentación de palabras (generalmente en español) de alguna persona sea estudiante o docente con algún mensaje cívico, en consonancia con el calendario escolar.

Sin embargo, nótese que son los indígenas quienes usan el uniforme, nunca estudiantes mestizos visten un traje indígena. Podemos seguir analizando y preguntarnos ¿por qué siendo una unidad educativa del SEIB no hay un uniforme similar al atuendo indígena para todo el grupo estudiantil? La respuesta simple podría ser que la cultura dominante mestiza permea la cotidianeidad. No obstante, son líneas muy difíciles de distinguir; se podría decir que hay una mezcla de situaciones, que refleja la dinámica cultural del entorno.

En la década 2007 a 2017, el Estado central propuso un uniforme único para todas las instituciones públicas de la EGB. Fue un aspecto planteado por primera vez en la historia del país y generó resistencia a nivel nacional. Entonces, el Estado central diseñó una estrategia para introducir un uniforme único. Ya que las unidades educativas tienen varios uniformes (uno para uso diario, otro para las tareas de educación física y otro para los días cívicos), la propuesta del gobierno migró únicamente a la dotación de un uniforme para educación física; los uniformes diarios mantienen su particularidad. Según el Ministerio de Educación los uniformes nacionales son “los kits compuestos de 6 prendas: 2 calentadores, 1 buzo y 3 camisetas” (Ministerio de Educación 2018). La resistencia a la medida nacional muestra la predilección local por la diversidad.

Ahora esas ideas, también, de poner un solo uniforme a todos, ¡No, eso no puede ser!, no hay cómo identificarles, en eso no estoy de acuerdo... Por ejemplo acá: uno les ve, sabe a qué lugar de estudio se dirigen, ya sea que usen el uniforme del Ambato, del Hispano América. Pero, si todo fuera lo mismo, no se va a saber. ¡Era un hombre loco!, este Correa, o será que nosotros no tenemos esa costumbre, queremos ver la diferencia, la diferencia es bonita, es bonito ver. La gente no apoyó, nadie está de acuerdo, es muy difícil acostumbrarse a un solo uniforme, pero eso no pasó... (Padre de familia, 38 años, entrevista 2017)

La medida igualitaria estatal se consolidó en un uniforme de educación física, que es de color plomo y tiene en el lado superior izquierdo bordado un logo multicolor que alude al lema gubernamental “Ecuador ama la vida”. Pero, la estrategia de diseñar y entregar uniformes a nivel nacional hizo vínculo con las políticas económicas, pues el Estado central identificó pequeñas y medianas empresas locales (PYMES) y generó una alianza con ellas, que son ahora las que elaboran dicha ropa (los uniformes) y reciben recursos públicos. El concepto es parte de la estrategia de la economía popular y solidaria, y fue coordinado por el Instituto de Economía Popular y Solidaria (Ministerio de Educación, 2018).

Con el uso de los uniformes que da el Estado, ahora es posible diferenciar las instituciones públicas de las privadas; pero solo en los días en que la-os estudiantes reciben educación física; así surge un igualitarismo en la forma. Los uniformes regulan

los cuerpos, es decir establecen límites, formas y tiempos en que deben ser usados. El uniforme azul de la institución comprende las faldas que son de uso exclusivo de las niñas, los pantalones, de los niños, que los días lunes deben incorporar una corbata a su uniforme. El uniforme estatal de educación física es igual para hombres y mujeres. Esto a su vez, habilita a otros (generalmente lo-as docentes) a verificar que los uniformes se utilicen en la forma, condiciones y frecuencia esperada; al mismo tiempo, permiten la identificación de las personas que circulan por los espacios de acuerdo a la segregación socioeconómica.

Cuando llegaron los uniformes de educación física que da el Estado, son utilizados por algunos, no por todos. Porque nosotros también tenemos nuestro uniforme, es azul. Pero, a los más pobres, les sirve. (Profesor indígena, 62 años)

Claro recibimos uniformes, pero no constantemente, por esto se cree que la Unidad es la más abandonada, los chicos más grandes no quieren ponerse el uniforme, muchos se sienten mal. Tienen como si no se tomara en cuenta a la escolita (Padre de familia, indígena, 2017).

Hoy cada estudiante de las instituciones públicas, viste para sus clases comunes el uniforme de su institución, para educación física recibe un uniforme que da el gobierno, pero también existen los uniformes institucionales de educación física. Como consecuencia, en algunas instituciones se observa en un grupo quienes portan el uniforme color plomo (generalmente la minoría) y quienes usan el uniforme institucional. En la institución que estudiamos se repite el mismo patrón: solo un grupo pequeño usa el uniforme nacional. Pero, no todos aceptan el uso del uniforme; particularmente la-os estudiantes de más edad:

¡Esa cosa! Me gusta más mi uniforme azul. El otro ahí quedó...

¿Qué pasó?

Se redujo, parece para un enano...

¿Se encogió o tú creciste?

Eso también creo (ríe...) (Adrián, 12 años, 2018)

Se refiere a que los uniformes se reciben en esta unidad educativa cada dos años; pero la realidad es que las y los niños, niñas y adolescente crecen cada día, por lo que en pocos meses el uniforme dado por el gobierno les queda pequeño. El insumo de los uniformes, aún siendo importante, tiene aspectos que requieren ser evaluados. Por otro lado, en las observaciones de campo se pudo notar que algunos-as adolescentes acuden con su ropa; esto puede deberse a varias razones: el costo de los uniformes, la búsqueda de su estilo e identidad o no disponibilidad de uniformes limpios. El dotar de uniformes representan una inversión financiera para el Estado, pero no se conoce todavía el impacto concreto de dicha acción igualatoria.

Junto a los textos escolares y los uniformes, el Estado central también dotó de alimentos industrializados a las unidades educativas. Los datos oficiales del Ecuador señalaban que la población en edad escolar atravesaría por desnutrición. Este problema afectaría mayormente a población pobre, pero también a la no pobre; textualmente se afirmó que “del total de niñas y niños con desnutrición crónica el 47,3% son no pobres y el 52,7% son pobres y pobres extremos” (Programa Acción Nutrición- Ecuador, 2018).

Para combatir esta situación que afecta a la población escolar en general, el Estado central dio continuidad al Programa de Alimentación Escolar encargado de dotar de suplementos alimenticios a todas las unidades educativas públicas y también a las instituciones de financiamiento mixto (público y generalmente de orden religioso). En la unidad educativa que estudiamos se recibe insumos alimenticios de acuerdo a la siguiente especificación:

Productos industrializados contempla cinco raciones (combinaciones) cada una con un aporte de alrededor del 3% al 20% del total energía y nutrientes de lo que requiere un estudiante diariamente según las recomendaciones del MSP 2016.

El aporte de proteína está presente en la leche de origen animal, un alimento altamente biodisponible para el cuerpo humano, que contiene una mayor cantidad de aminoácidos esenciales que son absorbidos por el organismo en un 75%; en comparación con la proteína de origen vegetal, presente en cereales y frutas, que se absorbe entre 40% y 50%. (Ministerio de Educación, 2018)

Las bebidas y las galletas, representan apenas 130 Kcal a 280 Kcal. Son distribuidas cuando inician las jornadas escolares. Los grupos estudiantiles son convocados al patio de la unidad educativa y hacen fila, mientras el docente responsable de los alimentos los distribuye y una profesora registra el número de bebidas y galletas entregadas en el día. Inmediatamente, la bebida y las galletas son abiertas por la mayoría de estudiantes, mientras se pudo observar que otro/as la guardaban en sus mochilas. Esta acción es apreciada en gran medida por todas las personas que entrevistamos; constituye para las familias, las y los maestros una opción interesante, que garantiza que las y los estudiantes cuenten con elementos mínimos para sostener su actividad educativa, ya que no todo/as ingieren comida en horas de la mañana, por diversas razones:

Ayer me fui de las clases, porque me dolía mucho la cabeza, me regresé a la casa. También llegué atrasado, no desayuné y me dolía (se toca la cabeza). El profesor me dio mi bebida y la galleta, me sentía mal, me dolía mucho la cabeza, los profesores me dieron permiso para volver a mi casa. No, no, desayuno siempre, las galletas son buenas... No, no desayuno; pero, siempre almuerzo; en cambio la merienda como luego. Lo más rico es el arroz con pollo. (Damian, 10 años)

Me gusta más la leche sin sabor y la galleta de vainilla parece, si me las como todas... (Shirley, 11 años)

Al Kevin le cambié mi bebida por un taza⁷⁷...

¿Por qué?

Me gustan los tazos, son como mi tesoro, tengo casi cincuenta... El Kevin me cambia la bebida y se la toma...

¿No tienes hambre o no te gustan?

No tenía hambre, porque mi mamá hizo arroz con huevo frito, café y pan... (Jefferson, 10 años)

Sin embargo, algunos/as docentes detectan que las y los estudiantes se cansan de los sabores repetitivos y no todos/as quieren recibir esta alimentación porque sí la tienen en su casa. El trabajo de campo reveló que también los alimentos pueden tener otros usos como el intercambio, el dar a otro que no tiene o llevarlo a casa.

Otro aspecto a considerar es la diversidad cultural y su relación con la alimentación. Los productos industrializados, que conforman la alimentación escolar, ofrecen facilidades de transporte, de conservación y de distribución; lo cual para la unidad educativa que estudiamos es una ventaja, pues no cuenta con un espacio de comedor escolar, ni de almacenamiento de ingredientes perecibles, ni quien prepare y distribuya una comida de fresca. Sin embargo, esto no libra de la crítica de que la distribución de las galletas y las bebidas (alimentos industrializados), está contribuyendo a cambiar los patrones de consumo, acentuando la preferencia por los productos fabricados, en detrimento del uso de comida fresca, cercana culturalmente a las costumbres indígenas, ecuatorianas. Se requiere, por lo tanto, una evaluación profunda de acciones como esta.

En resumen, las medidas homogéneas, requieren un análisis a profundidad en sus detalles. Parece necesario, filtrar este tipo de medidas, a través de la opinión de los agentes escolares, con el fin de que se optimicen recursos, se piensen estrategias culturalmente más pertinentes e incluyan un enfoque participativo que evite la imposición de medidas que resultan interesantes, pero cuestionables cuando se analizan en detalle.

5.3. Igual evaluación.

En cumplimiento a la sexta política del Plan Decenal de Educación, en el año 2009 el Ministerio de Educación creó el sistema nacional de evaluación educativa y en 2012, el Instituto Nacional de Evaluación – INEVAL. La evaluación atraviesa toda la

⁷⁷ Tazo es una ficha de plástico plana, de aproximadamente 5 cm. que vienen junto con diferentes dulces papas fritas industriales. Son los niños quienes principalmente los coleccionan.

LOEI y en su capítulo noveno se especifica el rol del INEVAL y las tareas fundamentales de la evaluación. El artículo 69 de la LOEI dispone a INEVAL varios aspectos, pero destacamos el primero:

Art. 69.- Funciones y atribuciones del Instituto Nacional de Evaluación Educativa.- Serán sus principales funciones:

- a. Diseñar y aplicar pruebas y otros instrumentos de evaluación para determinar la calidad del desempeño de estudiantes, docentes y directivos del sistema escolar, de acuerdo con un plan estratégico de cuatro años;

Como se puede observar todos los agentes son sujetos de evaluación. Los esfuerzos estatales numerados en este capítulo (acceso universal, dotación de libros, uniformes y alimentación), se crearon para incidir en el mejoramiento de las condiciones de aprendizaje. Se apostaba a afectar positivamente el aprendizaje educativo y los resultados académicos. Para el año 2016, ya el país había realizado varias evaluaciones; en el informe de ese año, se afirma lo siguiente:

Ahora ya tenemos suficiente evidencia para creer que la educación se sustenta en los docentes y que los alarmantes niveles de deserción escolar pueden ser abatidos incrementando la confianza en la pertinencia y utilidad de los aprendizajes para un mejor futuro. Por este motivo, debemos intensificar los esfuerzos para contar con los mejores profesionales de la educación y lograr que su compromiso con la calidad no se enfrente a dilemas de supervivencia. En esto debemos seguir mejorando, tan pronto y con tanta fuerza como nos sea posible (INEVAL, 2016, p. 9)

En este informe tiene continuidad con las ideas del gobierno generadas desde 2007, donde se cree que el cuerpo docente es el responsable de los aprendizajes y del desarrollo del país (como se explicó en el capítulo 3). La mirada gubernamental deriva toda la responsabilidad a los sujetos, despegándolas de las estructuras y responsabilizándolos de los resultados. En la perspectiva estatal se requiere que las políticas públicas educativas se sustenten y “empleen la evidencia como una fuente de información que ayude a valorar la situación actual y futura en un horizonte temporal útil” (INEVAL, 2016, p. 11). En consonancia con el contexto internacional, la gestión educativa se bañó de un enfoque cuantitativo. El país se embarcó en establecer indicadores, estándares y pruebas objetivas para calificar a los servicios educativos y a sus agentes. A continuación presentamos tanto los datos de fuentes secundarias, como la perspectiva de local respecto a la medición de los resultados educativos:

Respecto a las y los estudiantes, los resultados nacionales recogidos por INEVAL (2016) afirmaron que entre varones y mujeres no existen desempeños

diferentes; sin embargo, cuando se analizan las diferencias por nivel socioeconómico y etnia, los resultados reflejan que los condicionamientos socio-económicos inciden en el rendimiento académico y que estudiantes provenientes de grupos indígenas y afros presentan rendimientos inferiores a la media. Sin embargo, no existen análisis disponibles que den cuenta sobre la incidencia de la pertinencia cultural del currículo en la educación formal. El informe de INEVAL del año 2016, mostró con cifras, que la acción política educativa implementada por el Estado central – en esos años- había generado cambios importantes tanto en la calidad de vida, como en los resultados educativos; pero, respecto a la brecha de rendimiento entre grupos, no fue posible eliminarla; sin embargo, en diez años de gobierno los logros serían indiscutibles:

En el 2006, Ecuador se encontraba en el puesto 15 de América Latina y el Caribe, para el 2016 el país escaló en competitividad hasta el puesto 7, logrando un incremento del 14,8 % de su ICG. La evolución positiva de los diferentes indicadores de desarrollo muestra varios de los pilares de la gestión. El desarrollo humano ha crecido 4,3 % respecto a 2006, el coeficiente de Gini ha disminuido un 11,9 % y la pobreza multidimensional se redujo en 8,4 puntos.

Los logros alcanzados en materia educativa han demostrado que la mejora del sistema educativo no debe recaer únicamente en políticas de gobierno, sino que debe consistir en un esfuerzo agregado de todos los habitantes, a nivel personal, comunitario e institucional, procurando así un trabajo cooperativo que mejore la educación de todos y en beneficio de todos, fortaleciendo los conocimientos, habilidades y actitudes de los ciudadanos que nos conduzcan hacia el Buen Vivir. (INEVAL, 2016, p.164)

En el caso que estudiamos parece haber un consenso en que las políticas públicas generaron cambios importantes y definitivos. Pero, frente a las evaluaciones, algunos agentes consideran que son negativas para la autoestima de las y los evaluados, sean docentes, estudiantes o instituciones, porque crean estigmas y barreras simbólicas de las que es difícil salir.

Los exámenes no dicen lo que uno es, pero si tienen la posibilidad de marcarnos, de señalarnos. Así es mi historia, por eso le digo, verá: aquella tarde regresamos a mi casa esa tarde, mi papá dijo entonces: ¡Venderé el toro más grande para comprarte el uniforme!, así lo hizo...En aquella época para ingresar a la secundaria se requería dar examen de ingreso... Mi papá cumplió con su promesa: vendió el toro y me compró el uniforme, para mí, (hace una pausa, llora); pero, ¡no pude aprobar el examen de ingreso! Lloré mucho, mucho, pensé “¡puchikas!⁷⁸, ¿qué pasó?”. Aún ahora me da mucha pena, el sacrificio de mi padre y yo no poder aprobar. Lo que es la vida, acá no aprobé; sin embargo, soy graduado con honores en la Universidad de Alicante de España. Hoy pasa lo mismo... Eso sí debería cambiar, como en Finlandia, menos exámenes, más libertad para planificar (Docente indígena, 50 años)

⁷⁸ *Púchikas*= Expresión local que antecede a una declaración de algo que sorprende y/o lastima.

El entrevistado recuerda que los exámenes estuvieron presentes también en otra época en Ecuador (existían exámenes de ingreso al colegio y estuvieron vigentes hasta el año 1982 y fueron prácticas de los gobiernos dictatoriales), era una forma de filtrar el ingreso a instituciones emblemáticas; luego esta modalidad desapareció y volvió a aparecer como política pública general para el ingreso en las universidades con el gobierno de Rafael Correa Delgado. El entrevistado establece un cuestionamiento a la figura del examen como un elemento que reduce el conocimiento a un momento tenso que no refleja lo que una persona sabe, lo señala como un elemento creador de símbolos y con consecuencias no solo en el examinado, sino en la familia y la economía. Mientras en su narración explica que en Ecuador no logró ingresar a un colegio tradicional y tuvo que estudiar en modalidad a distancia, cuando migró temporalmente a Europa, no fue evaluado vía exámenes objetivos y en su versión señala que es graduado en Europa con honores.

En una interesante reflexión, Padilla Magaña (2007) señala que los países buscan darle un toque “científico” a sistemas educativos por lo que los exámenes son el mecanismo de homogeneización y validación de sus acciones. Sin embargo, cree que la política de evaluación por exámenes y la homogenización están erradas. Localmente, los resultados de Tungurahua producidos por INEVAL (2018), arrojan que los grupos étnicos tienen mayores dificultades en aprobar los exámenes. En la unidad educativa existen varios testimonios como los que siguen:

Al respecto, es así que los jóvenes indígenas tienen mayores dificultades que los mestizos en aprobar exámenes. Por ejemplo: Yo tengo algunos parientes y les aconsejo “vean aprovechen que sus padres les dan el estudio”, pero yo he visto que mis primas de *Simiatug*, se inscriben para el examen de ingreso a la universidad y yo diría que casi el 95% de personas indígenas no pueden ingresar. Los chicos que no logran ingresar a la universidad, me dan vergüenza. Luego, luego, se juntan o se casan, adquieren ese rencor, maltratan a las esposas, toman asaltan e inclusive existen crímenes, esa juventud sin autoestima. Sin embargo, yo diría un 5% tal vez que buscan salir adelante. Si eso también es la autoestima baja, son ellos los que no logran aprobar, así se hundan en el trago, hay mucha toma de *trago*⁷⁹. (Docente, indígena, 49 años).

Somos una unidad educativa, aquí tenemos de 5 a 18 años. Cuando dan el examen de ingreso a la universidad (los pocos que dan), aunque no competa a la EGB, ¡créame todos estamos pendientes!... Cuando fracasan, es un golpe para todos. Muchos tienen familiares que siguen estudiando aquí... Es como un golpe en el estómago, ¡no aprueban!, ¡no aprueban!, ¡no aprueban!

⁷⁹ Alude a licor proveniente de la caña de azúcar.

¿Pero hay gente que aprueba, no?

Si, pero esos son quienes pagan un curso específico para prepararse para el examen... Por eso desde que Correa emitió la Ley el centro de la ciudad se ha llenado de esos “negocios”, de profesores universitarios que dan clases, se paga una mensualidad entre 100 y 150 dólares, ahí van a prepararse, eso para nuestros estudiantes es imposible, son de familias pobres y cuando ya son adolescentes y desde muy chiquitos mismo, trabajan o cuidan su casa (...) Entonces, estarán siempre de perdedores (...) Es que todo está al revés en este país (...) El currículo va por un lado y la evaluación por otra, ahí discutimos ¿para qué les piden *kichwa*? si a la hora de evaluarles no les sirve, y más bien están como en desventaja (...)

¿Por qué en desventaja?

Mientras nuestros alumnos reciben *kichwa*, en los otros colegios públicos y privados ya los entrenan en la evaluación, le digo porque yo fui profesora del Ambato y de otra institución pública- la evaluación es en español, ¡Eso ya le dije y le dijeron varios compañeros, es en español! Pero, los compañeritos indígenas insisten en lo de *kichwa*, así nunca van a aprobar (...) Mire desde el examen, no tenemos aprobados... Porque ni antes de dar el examen ya se sienten vencidos(...) (Docente mestiza, 30 años).

Los resultados nacionales en todo orden señalaron que continúan las brechas de rendimiento, considerando la variable étnica. Los relatos se remiten a que el examen nacional Ser Bachiller (condiciona el ingreso a la universidad) deja afuera a un número importante de personas y afecta la autoestima del grupo. Desde el surgimiento del examen Ser Bachiller, en efecto, en todas las ciudades se puede ver rótulos de instituciones privadas que ofrecen capacitación para aprobar.

Las entrevistas coinciden en que quienes aprueban los exámenes estatales son quienes reciben capacitación específica, privada y cuyo costo, en el caso de las familias de la institución que estudiamos, es muy difícil que sea cubierto, debido a que son familias de condiciones económicas precarias. De tal manera la evaluación nacional es percibida como una medida de exclusión del acceso al sistema educativo universitario.

El examen estatal que es administrado por el Estado central, a través de un dispositivo objetivo, debe rendirse en una fecha establecida nacionalmente frente a un computador. Quienes que no logran aprobar, pueden darlo, en la siguiente temporada, es decir entre seis meses y un año luego. Por lo tanto, el sistema de evaluación creó una nueva jerarquía meritocrática con puntajes que canalizaron el acceso o no a la educación superior. Para responder a esta circunstancia, la institución se ha organizado internamente, con la concurrencia de todo el personal docente e incluso ocupan el fin de semana para apoyar gratuitamente a sus estudiantes.

El año anterior me esforcé tanto, les ayudé, les di material, trabajé muy duro para que superen las pruebas de ingreso a la universidad y caen en lengua y literatura. En Matemáticas, razonamiento abstracto, lo hicieron bien, pero, no alcanzaron el puntaje en lengua y literatura, ese fue un momento frustrante, ahí aprendí que es tarea de todos. Me dolió en el alma porque sé que son estudiantes buenos, inteligentes. Me esforcé tanto consiguiendo material didáctico, diseñando estrategias para que aprueben los exámenes de mi área, se cayeron en lengua y literatura. Entonces, pensé que debo aprender cómo enseñar lengua y literatura para apoyarles. Un área define el acceso o no a la universidad... No importa que tenga destrezas en otras como en el caso de Matemáticas. Pero, vea el mundo es así... (Profesor de Matemáticas, 2017)

En el examen nacional el peso general de todas las áreas determina el éxito o no, como consecuencia los resultados se socializan a nivel nacional. Quienes obtengan el mejor puntaje forman el GAR (Grupo de Alto Rendimiento) y el informe destaca las instituciones de las que provienen; los otros aparecen con la calificación que obtienen y se señala quienes se quedan sin acceso a la universidad. Por lo tanto, el efecto simbólico se siente en toda la unidad educativa y es un tema que, aunque no se lo había previsto emergió en todas las entrevistas realizadas.

Vea, ¿quiénes son los mejores puntajes?, los GAR. Los que pueden pagar, los cursos particulares para aprobar ese examen. Yo estuve como profesora en otro colegio, uno privado. ¿Qué hace la gente que tiene dinero?, paga. Pagan profesores para que nivelen a sus *wawas*. Ellos obtienen los mejores puntajes y lo que es más contradictorio, o no sé cómo decirle. Son los hijos de los ricos los que viajan al exterior porque obtienen becas estatales, no es como dice Correa los hijos de las “empleadas”... Los hijos de las empleadas están aquí, donde todo es difícil. Mire los informes del mismo INEVAL, se dará cuenta que esto es peor que antes, los pobres además ahora quedan como tontos e incapaces... Acá en el Heraldo (diario de la ciudad) se publican la nómina de los GAR ¿de dónde son? De las instituciones privadas ¿Quiénes son? Los ricos de siempre... (Docente, de Química, 2017)

Las y los estudiantes de menor edad cuestionan los formatos de repetición y memorización; a su modo plantean esquemas en los que ellos puedan desarrollar de manera libre su pensamiento, o un nivel de aplicación. En ellos están sentadas las imágenes de estudiantes (de bachillerato) afectados/as emocionalmente por no aprobar un examen; se lo asocia con consecuencias tristes. Si la mayoría no logra un buen puntaje, también se lee como un fracaso de la institución en comparación a otras; generalmente las instituciones privadas que obtienen los mejores promedios.

Los exámenes no son divertidos, después ahí van llorando, porque no aprueban... Pero podrían ser... Un examen divertido es como si te ponen un cuento y luego te piden que respondas una pregunta, ese es divertido... Es difícil

aprender cuando tienes que escribir y repetir, eso no me gusta... (José T., estudiante de 10 años)

En ese sentido, Dubet (2005) señalaba “En la escuela el vencido se enfrenta a su propia “incapacidad”. Interiorizada, la discapacidad se convierte en un estigma, y el alumno puede aceptar su suerte, así como el juicio que lo invalida; puede también no jugar más el juego y abandonar el sistema, o incluso puede protestar agrediendo a los jueces” (p. 78). Adicionalmente, las versiones locales coinciden en que las diferencias socioeconómicas y la estructura familiar se reflejan en el aula y los resultados académicos, posteriormente terminan influyendo en el éxito o en el fracaso de las personas.

En mi tarea tengo estudiantes brillantes, la mejor es una niña, responsable, en tareas y deberes. Tiene el apoyo de los padres, están pendientes en las tareas, en los materiales, en los trabajos escolares; están pendientes de lo que se pide. También tengo estudiantes con peores rendimiento, particularmente un niño de peor rendimiento, no tiene apoyo del papá, tiene problemas familiares. A veces trae las tareas, pero cuando las reviso son descuidadas, no muy elaboradas. (Profesora, 50 años).

La realidad familiar no es homogénea, en el relato aparecen dos situaciones diferentes: la primera, estudiantes que tienen el apoyo de sus familias y otros no, lo que incidiría en los resultados académicos. Este aspecto intentó ser subsanado por el Estado central, al establecer un compromiso con las familias beneficiarias del Bono de Desarrollo Humano⁸⁰: la familia que recibe este recurso económico, se compromete a apoyar a sus hijos en los procesos educativos. Hasta donde conocemos, no existen investigaciones al respecto que puedan servir como referencia. El sistema educativo no evalúa al grupo familiar y su relación con los logros de aprendizaje; no se lo convoca a establecer un compromiso serio con el proceso de educación, debido a las dificultades que estas atraviesan. ¿Qué tiene que ver este aspecto con la igualdad? En Ecuador – como ya se explicó- la jornada educativa para la EGB pública es de cuatro horas diarias, razón por la cual diariamente se establecen tareas escolares que deben ser cumplidas y que requieren el apoyo o al menos la seguimiento en su cumplimiento por parte de las familias.

⁸⁰ El bono de desarrollo humano consiste en una transferencia mensual de \$50 (cincuenta dólares americanos), para quien se reconoce como representante de la familia que vive en condiciones de mayor vulnerabilidad, para determinar esto se usó el índice de clasificación socioeconómica del Registro Social 2013 (extrema pobreza y en la banda de pobreza determinada para protección [28.20351 puntos]), se otorga preferentemente a la mujer jefa de hogar o quién es responsable o decide qué bienes adquirir. El bono se halla condicionado al cumplimiento de corresponsabilidades por parte de las familias en: salud, educación, vivienda, erradicación del trabajo infantil y acompañamiento familiar. Respecto a la educación se comprometen en enviar a sus hijos o hijas a las unidades educativas y facilitar su educación. (Ministerio de Inclusión Económica y Social, 2018)

En el caso que estudiamos, las familias tienen composiciones diversas (hay varias familias monoparentales, familias extendidas que viven juntas y estudiantes que viven con otras personas que solo son sus representantes legales). Según el archivo administrativo, son familias de escasos recursos económicos. En esas circunstancias, las y los estudiantes al salir de la unidad educativa dedican su tiempo a labores diferentes a la educativa, actividades productivas y también de ayuda doméstica, aspectos que generan también competencias, que siguen siendo invisibles para el sistema educativo. Este resulta ser un eje importante, olvidado y complejo, con el que la unidad educativa tiene que lidiar y que afecta las evaluaciones a las que se somete a todos por igual.⁸¹

Se les envía tareas, sencillas; otras deben ir al internet, porque no tenemos biblioteca, ni el barrio cuenta con una, pero servicio de internet sí hay, es decir pueden hacerlo. Pero, créame, ¡es una decepción!, igual llegan los cuadernos vacíos, sin las tareas.

¿En todos los casos?

No, de los 36 estudiantes que son, cinco cumplen siempre todo. El resto ¡no! ¿Qué hacemos? Ocasionalmente, hacemos la tarea con todo el grupo. Si no hacen las tareas, no se puede cubrir todo el currículo. En cambio esos cinco (tres chicas y dos chicos) son ordenados, aseados, cumplidores, porque tienen hermanos grandes que les apoyan o a veces las familias también e incluso algunos son muy “pilas”, van y preguntan al vecino, algo hacen, pero cumplen... Claro, son los que no trabajan, no se cocinan, pero hay... La mayoría incumple. (Profesora, de cuarto año de básica).

El trabajo de campo nos mostró que el apoyo hacia los procesos de aprendizaje por parte de las familias se encuentra con barreras culturales, ya que muchas de las personas (madres, padres o representantes legales) a cargo de los niños y las niñas tienen niveles educativos elementales por lo que no pueden apoyar en las tareas escolares; además el respaldo no se efectiviza cuando se trata de familias en extrema pobreza, que requieren de la contribución de cada miembro de su hogar. Son aspectos que influyen en la desigualdad de los desempeños académicos.

Por otro lado, el rol del ambiente escolar y de los docentes en particular parece ser importante en el logro de aprendizajes. En ese sentido INEVAL (2016) también evaluó (a nivel nacional) los factores asociados al logro de aprendizaje, encontraron que la comunidad está bastante satisfecha con la labor de las y los docentes:

⁸¹ Es necesario recordar que las jornadas escolares en Ecuador son de cuatro horas académicas, por lo que en todos los casos se envían tareas educativas para realizarlas en casa y que complementan el logro de competencias educativas; son esos aspectos los que no pueden ser cumplidos por quienes tienen que desempeñar tareas productivas y domésticas de diversa intensidad.

Al analizar el bienestar escolar de la-os estudiantes, se evidencia que mantener un buen clima escolar refleja una mayor puntuación en el logro académico. La mayoría de estudiantes declaran estar satisfechos con la enseñanza de sus docentes, con los conocimientos adquiridos, además consideran que los conocimientos adquiridos son aplicables en la vida. Se concluye que la-os cuyos padres tienen niveles de estudios superiores obtienen puntajes más altos. (INEVAL, 2016, p. 142)

En nuestro trabajo de campo encontramos que, el cuerpo docente es apreciado por estudiantes y familias; se expresan de ellas y ellos con mucho cariño, con respeto y apego. El grupo de docentes muestra un compromiso enorme; de su salario, mantienen un fondo para cubrir lápices, cuadernos y apoyos puntuales a estudiantes de extrema pobreza, no es raro verles cruzar el patio con cartulinas, marcadores, galletitas, dulces o sorpresas que han diseñado y comprado con sus recursos para entregar algo más que sus conocimientos.

La profe Soñita me dio este cuaderno y también lápices... Conversa conmigo, juega con nosotros, nos enseña el inglés con videos chistositos, nos pone caritas felices y también bailamos. La quiero a la Soñita... ¿Los otros? También son buenos, pero la Soñita más... (Andrea, 10 años).

Toca el saxofón, trae caramelos, jugamos... Cuando hacemos bulla nos dice "verán mis *wambritos*⁸², verán no más..." ¿Qué hace? Ay' sta calladito, nosotros haciendo bulla, él calladito, entonces, atendemos... Pero, me gusta el huerto, con el Miguelito vamos al huerto... (Bladimir, 9 años)

La Berthita es la profe de inicial, fue mi profe, de todos... Cuando ya dejamos la inicial, nos venía a ver al aula. Todavía, cuando ella está a cargo de la llave, llega tempranito, nos abraza, nos dice ¿*Imanalla Kanki wuambritos*? Es como si siempre le importamos... (Sofía, 14 años).

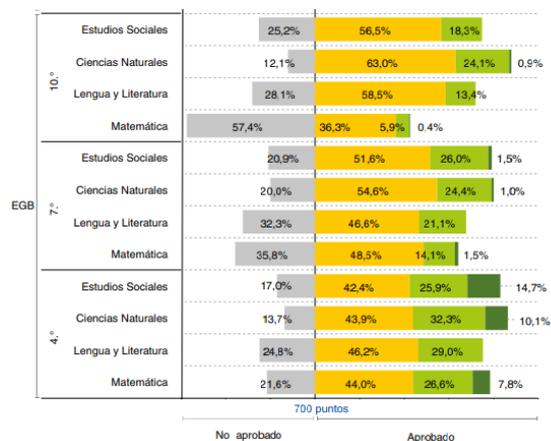
No tenemos quejas, mas bien un "*Dios se lo pague*"⁸³, profesores que en las vacaciones vinieron a pintar la escuela, lavar los pupitres, que cuando nosotros hacemos trabajo para apoyo, ellos son uno más. Y son queridos, mi hijo piensa que lo que dice el Miguelito es todo lo mejor, una palabra mía no acepta, pero su profesor Miguelito, ahí lo tiene presente (...) (Padre de familia, 45 años)

Sin embargo, el sistema de evaluación genera tensiones, decepciones e incomodidades con las que tienen que lidiar diariamente. A continuación se presentan el resumen de los resultados nacionales del año 2016:

⁸² *Wuambra* =joven; *wuambrito* =jovencito (mezcla de *kichwa*-español)

⁸³ Expresión local, cuando una persona siente que sucede algo muy especial u obtiene un bien gratis, algo que no esperaba.

Ilustración 4. Resultados nacionales de la evaluación a la-os estudiantes.



Fuente: INEVAL (2016, p. 103)

El gráfico muestra que a nivel nacional, las y los estudiantes obtienen “insuficiente” en Matemáticas [21% en el 4.º año de Educación General Básica (EGB), el 35.8% en el 7.º año de EGB, el 57, 4% en el 10.º año de EGB y el 44, 5% en el Bachillerato General Unificado (BGU)]. La siguiente área de problemas de aprendizaje es Lengua y Literatura. Así este es otro aspecto de la igualdad, los resultados, en el caso que estudiamos, las y los docentes señalaron que el problema no fue el rendimiento en Matemáticas, sino en Lengua y Literatura.

La lengua que se evalúa es el dominio del español, sus dificultades, podrían tener relación a que en esta institución se estudian tres idiomas, español, *kichwa* e inglés. No existe un nivel similar de bilingüismo en todos los grupos estudiantiles y en todos los idiomas. A lo que hay que añadir que tampoco se cuenta con estrategias didácticas para organizar la enseñanza diferenciada para cada idioma y desarrollar las competencias que exigen el examen nacional. Sin embargo, al aplicarse una prueba estándar, aspectos como estos no son ponderados en la evaluación.

Respecto a la evaluación a las y los docentes, Ecuador la realiza desde el año 2013, a través de INEVAL. Responde a un modelo a partir del cual cada docente se somete a un examen ejecutado por diferentes agentes escolares, sobre cuatro aspectos: saberes disciplinares, gestión del aprendizaje, liderazgo profesional y habilidades socioemocionales-ciudadanas. El modelo tiene un esquema de evaluación donde un/a profesor/a es juzgado por las autoridades, el par académico, las familias y el INEVAL; este último es al que se presentan las evaluaciones de conocimientos específicos o saberes disciplinares y de control socioemocional y ciudadano. En un resumen el INEVAL esquematiza el modelo de la siguiente manera:

Tabla 6. Modelo de Evaluación docente de Ecuador

Tipo de evaluación por agente	Instrumento de evaluación	Saberes disciplinares	Gestión del aprendizaje	Liderazgo profesional	Habilidades socioemocionales y ciudadanas
Autoridades	Cuestionario		✓	✓	✓
Coevaluación	Portafolio docente		✓	✓	
Heteroevaluación	Cuestionario		✓	✓	
Heteroevaluación (de estudiantes y familias)	Cuestionario		✓	✓	
Prueba INEVAL	Prueba estructurada	✓			✓
Factores asociados de aprendizaje	Encuesta		✓	✓	✓

Fuente: INEVAL, 2017

La evaluación de conocimientos (ejecutada por INEVAL) mediante pruebas estructuradas se realiza cada dos años; cada docente debe inscribirse. Se califica sobre 1000 puntos y se establece como puntaje mínimo requerido 600 puntos; quienes que no alcancen la calificación mínima, son evaluados nuevamente en una próxima prueba, pero su permanencia laboral queda condicionada a mejorar el rendimiento. En la provincia que estudiamos solo el 2.8% de profesores reprobaron la evaluación, el 63,3% obtuvieron entre 600 y 699 puntos y el 33,9% obtuvieron entre 700 a 1000 puntos. (Ministerio de Educación, 2016).

Sobre todo el Modelo de Evaluación Docente, en general, no se recibe opiniones, pero sí sobre las pruebas de saberes específicos y control emocional que son ejecutadas directamente por INEVAL. Las opiniones se dividen en tres: 1) en gran medida el cuerpo docente está de acuerdo en que es necesaria. 2) Coinciden en que es una prueba cognitiva, las pruebas empujan a quienes ejercen la docencia a demostrar solvencia en el manejo de contenidos específicos de cada nivel o de la asignatura que dictan. 3) Hacen referencia a la presión psicológica que ejerce la evaluación y trasciende el entorno escolar.

La evaluación a los docentes del Ser Maestro, debe mejorar, más bien debe verse la parte pedagógica, cómo va a enseñar, cómo es esa persona, ese es el error. La prueba Ser Maestro es solo cognitiva. Todos están ¡ahí, pendientes! De qué puntaje saca el compañero, los rumores de pasillo crean tensiones en todos, hasta la casa, le diré... (Profesor de Matemáticas, 2017)

Al parecer, la opinión del docente se centra en la diferenciación entre el dominio de un conocimiento y la capacidad de llevar a cabo un proceso de enseñanza-aprendizaje. Se sabe que el estilo de enseñanza resulta ser importante para los logros de aprendizaje, tal como lo afirma Woolfok (2015), la didáctica, el clima de aula y los esfuerzos docentes también influyen en los resultados de aprendizaje.

Hace algunos días estuve conversando con algunos jóvenes que están trabajando de docentes a contrato, algunos también a nombramiento provisional como docentes. Me dicen “nosotros hemos dado tres veces la prueba Ser Maestro, pero no hemos podido lograr el puntaje, reprobamos”. Entonces les pregunto ¿qué es lo que está pasando? Ellos dicen, los mestizos no reprobamos, y no aprobamos, qué pasa con nosotros. Me puse a analizar con los jóvenes, llegamos a la conclusión de que: 1. Primero se sienten derrotados antes de hacer la prueba. 2. Expresan una denuncia ellos dicen “los amigos que han aprobado han conseguido la prueba anticipado, ellos ya sabían, nosotros no”. Entonces, les digo, lo que pasa es que ustedes deben tranquilizarse, prepararse, leer, investigar, estudiar, no hay otra salida. Ahí encuentro que hay la huella de vida colonial, de la vida republicana, hemos vivido discriminados. Nadie nos dice, pero dentro de uno se siente que no puede, nos da temor las evaluaciones. (Docente, indígena, 62 años)

Las palabras que anteceden son de un docente indígena que, además de docente, es un líder en su comunidad. A él recurren profesores (indígenas) más jóvenes, que no logran aprobar el examen Ser Maestro; si esta realidad continúa, ellos perderán su trabajo. La problemática parece tejer varios aspectos: la discriminación, la corrupción del sistema y una débil autoconfianza. En consecuencia, los resultados colocan a unos como ganadores de un proceso y a otros como incapaces de pasar el examen. En el lado ganador están las y los mestizos, en el perdedor las y los indígenas; pero al parecer las condiciones de ejecución no son tan transparentes⁸⁴, sino que el sistema de gestión de las evaluaciones resultan ser vulnerable, se filtran los exámenes dejando al grupo indígena en desventaja, ratificando la discriminación histórica de la que han sido objeto.

Las entrevistas señalan que las evaluaciones como las que realiza INEVAL dejan huella en la trayectoria profesional, porque marcan un puntaje con el que se identifica a cada persona. Otra consecuencia es el fortalecimiento del Ministerio de Educación y del Estado como ente de control de la calidad. El Modelo de Evaluación Docente (MDU) es una propuesta reciente para Ecuador; se requiere un debate de estos aspectos claros-oscuros que hemos tocado, un análisis del proceso que permita entender a qué tipo de calidad educativa apunta la política pública y si la igualdad de resultados es el horizonte deseado.

¿De qué tipo de igualdad estamos tratando? Si es una igualdad que busca una uniformidad de resultados, debería tener igualdad de insumos para garantizar un producto igual. Pero, como hemos visto a lo largo de la investigación, lejos de esa

⁸⁴ Por ejemplo en el siguiente enlace <http://www.elcomercio.com/tendencias/prueba-aspirantes-maestros-magisterio-INEVAL.html>, se señala que el Ministerio de Educación se vio obligado a reprogramar los exámenes debido a que se filtraban en las redes sociales las preguntas. Aspecto que deja el sabor de que la corrupción en el Ecuador es la generadora de injusticias e inconformidades.

uniformidad, las personas, las unidades educativas, los contextos y sus antecedentes resultan ser desiguales y también diversos; los agentes son conscientes de esa desigualdad y diversidad.

Otro aspecto de discusión son los instrumentos de evaluación –estos son iguales para todos- lo cual es percibido como una circunstancia injusta y perniciosa, porque nunca antes se produjo y se mostró jerarquías que ahora trascienden la institución. Es decir, los resultados son publicados y acceden a ellos toda la sociedad. Las jerarquías ahora tienen referentes, personas e instituciones que ocupan lugares de mayor o menor prestigio, conforme los resultados que obtenga en las evaluaciones.

Los instrumentos de evaluación merecen –según nuestros entrevistados- mayor análisis, porque se diseñaron fuera del contexto nacional, como las evaluaciones PISA de la OCDE, se aplican homogéneamente, cuando la realidad es heterogénea. Así la competencia meritocrática, hoy aparece como contradictoria porque la competencia no es en igualdad de condiciones. Así los mecanismos de evaluación que fueron promocionados como elementos que permitirían diagnosticar la calidad educativa, se han convertido en mecanismos que sancionan y juzgan a los agentes escolares, lo que crea un rechazo al interior de la institución.

También, las unidades educativas son evaluadas en función de los indicadores de calidad. Cada una debe diseñar y cumplir un Plan Anual Institucional, en ese sentido lo igual pasa por el uso de un solo instrumento y unos mismos estándares de calidad educativa. El problema reside en que el país no hay dos instituciones física y organizativamente iguales. Hay una infraestructura variada y dispersa que difícilmente responde a un estándar nacional, pero la política pública fue crear estándares iguales para medir la calidad educativa. El Ministerio de Educación los define así.

Los Estándares de Gestión Escolar abarcan los procesos de gestión y las prácticas institucionales que contribuyen a que todos las y los estudiantes logren los resultados de aprendizaje esperados, a que los agentes de las instituciones educativas se desarrollen profesionalmente, y a que la institución se aproxime a su funcionamiento óptimo. (Ministerio de Educación, 2018)

Los estándares de gestión están divididos en: organización institucional; desarrollo profesional; comunicación e información; infraestructura, equipamiento y servicios complementarios; enseñanza y aprendizaje; consejería estudiantil y refuerzo; convivencia y participación escolar; alianzas estratégicas de cooperación para el desarrollo; y, gestión de riesgos y protección. De esta manera aunque la infraestructura, equipamiento y entorno sean diferentes entre unidades educativas, todas están obligadas a cubrir estándares de gestión. El discurso estatal lo presenta como si ese

cumplimiento (de estándares) les produjera automáticamente la calidad educativa. Un entrevistado lo percibió así:

Uh... ¡Claro que somos igualitos!, ¡en el sufrimiento que traen las evaluaciones! (frunce el ceño, hace una pausa, respira...).

Usted conoce muy bien Ambato. Sabe que los colegio como el Ambato, el Bolívar, el Guayaquil, que son unidades educativas públicas, pero emblemáticas, tienen mejores condiciones. El Bolívar parece un palacio. El Ambato, hasta teatro propio tiene. Las áreas verdes del Guayaquil dan envidia, jardines, canchas, zonas grandes donde pueden correr. El Bolívar también con áreas verdes, teatro, piscina, bibliotecas, coliseos para deportes, profesores de todo y para todos, están completitas.

Nosotros ¿qué tenemos? Ni un sitio donde revisar los trabajos... Esa es la realidad y ¡duele!... Pero, el Estado insiste en evaluarnos a toditos por igual.

Vea. Si al final de tanta humillación, serviría para que nos den algo más, sería correcto, correctísimo. Pero, ¡no sirve para nada!, se nos baja la moral, es saber que nunca llegaremos a compararnos con esas instituciones, peor con las privadas que hasta más horas de clases tienen, son colegios preciosos... (Docente de Historia, 58 años)

Los agentes escolares saben que las instituciones son profundamente desiguales en cuanto a infraestructura, equipamientos y espacio físico, de eso todo el grupo entrevistado está consciente por lo que considera injusta la evaluación de la gestión. A pesar de aquello, en nuestra observación de campo, pudimos constatar que la unidad educativa presenta constantemente muestras de una labor creativa, para responder a la ejecución de actividades expresadas en proyectos novedosos y motivantes, que aún en su pequeño espacio les permite trabajar para que los grupos estudiantiles se sientan mejor:

Soy la tutora de noveno de básica, nuestro proyecto es la elaboración de una cajita de té, utilizando plantas naturales ancestrales de la tierra. (Profesora de inglés, 28 años, indígena).

Yo soy profesor de Matemáticas, y dentro de mi área trato de apoyar el *kichwa*, no hablo *kichwa*, pero algo entiendo, pienso apoyarme en otros docentes. Dentro de mi proyecto escolar, estoy empeñado en que redacten cuentos tanto en español como en *kichwa*, usando las nociones de cantidad. (Profesor de Matemáticas, mestizo, 30 años)

Estoy desarrollando un proyecto educativo de formación en solidaridad, el recurso que estableceremos es la gestión de riesgos, voy a enseñar, salvataje, cuidar la vida, bueno con los de bachillerato, esos son mis alumnos. (Profesor de computación, mestizo, 32 años)

Ese es el huerto, tenemos de todo. Nos turnamos para cuidarlo. Cada estudiante tiene un grupo de plantas, son 405 estudiantes ¡Ah! Y cada uno tiene sus responsabilidades y sus plantas... (Profesor de décimo de EGB, indígena, 54 años).

Numerar todos los proyectos de aula e institucionales sería imposible en este espacio; pero, la política pública que mide la gestión de las instituciones, y que obliga a subir en la plataforma electrónica las evidencias de su cumplimiento, tensiona al grupo docente. En cada nueva entrevista, dejan clara las diferencias entre su institución y las otras siguen siendo relevantes para el grupo estudiantil y también para los padres de familia, es algo que aunque medie la voluntad de las y los docentes, requiere una mejor respuesta por parte del Estado:

En la escuela quiero que arreglen los juegos, que tengamos un sitio donde jugar el patio es muy pequeño. Quiero que tengamos un sitio solo para nosotros (los pequeños), los grandes se suben en los juegos y ensucian... (Erik, 2017)

En la unidad hace falta mucho, más laboratorios, espacio para juegos, un lugar para comer, no tenemos banda de guerra, para los desfiles, por eso algunos piensan que esta institución es de lo último (Jennifer, 12 años)

La infraestructura es limitada, como se señaló. El otro aspecto es que la institución carece de laboratorios, comedor estudiantil e instrumentos musicales para participar la enseñanza de artes o para participar en las festividades locales; se despliega así una comparación entre esta institución y otras que están mejor dotadas de infraestructura.

Si hubiesen apoyado a la institución, los jóvenes o niños de esta institución se sentirían mejor. Lo que entregan es solo para propaganda... ¿Cuántas escuelas de milenio hay? En esta provincia tres. Y quieren hacernos creer que han revolucionado la educación... Es un gobierno (mejor no le digo lo que pienso...) Son solo apoyos puntuales, hay por ejemplo computadoras, pero, las computadoras permanecen apagadas para los más pequeños. Las clases de informática son para el bachillerato, ahí hay un profesor, un profesor para 400 estudiantes no alcanza... No hay quien enseñe a los niños o trabajen con ellos en las computadoras, no tenemos docentes, por ejemplo de artes, de música, de educación física, no hay. No contamos con la educación como le hace falta. (Padre de familia, 2017)

Todos los discursos confluyen en que se requiere más apoyo y dotación diferencial de recursos, es decir dar más recursos a instituciones que están en peores condiciones. Los agentes escolares, demandan que se use la información para que se les brinde un mejor equipamiento, un trato especial, debido a que trabajan con población más pobre y en circunstancias más precarias. Dejan claro que si bien las áreas básicas

de Matemáticas, Ciencias Naturales y Sociales están cubiertas, las otras áreas de aprendizaje, no.

Los formalismos no tienen sintonía con lo que pasa... Se pide cosas imposibles, cuando en la realidad un docente se enfrenta con aulas superiores a 25 estudiantes, hay aulas de 35 y 40 estudiantes e incluso 45 estudiantes. Esa diferencia es muy importante, primero hay que considerar el espacio físico, al meter 45 estudiantes, es violencia, son aulas saturadas... El docente se siente en esos lugares muy acorralado, se siente perseguido, trabaja en condiciones muy duras. (Docente, indígena, 50 años)

El número de estudiantes por aula es un tema que incomoda profundamente a todo el cuerpo docente. En el año escolar septiembre 2017-agosto 2018, la institución que estudiamos tuvo en algunas aulas casi 40 estudiantes, mientras que en el décimo año hay apenas 24 estudiantes. Si comparamos con algunas instituciones privadas, donde la media es de 15 a 20 estudiantes por aula, esto es una gran diferencia. Entonces, si consideramos que la igualdad de resultados, tiene instrumentos que demandan el mismo esfuerzo para las y los evaluados, quizá esto no sea exactamente lo más justo cuando las condiciones materiales en las que se desenvuelven no son las mismas para todos. El tema del espacio restringido no solo es de las aulas:

Este es todo el bar, cuatro metros dos por dos; acá cocino, sin ventilación, pero con gusto para esos pequeños. Vea, eso de la calidad es como ve, un cuento, una propaganda... ¿Ha cambiado?, si, los profesores están más tiempo, pero, trabajan estresados, trabajan mucho, ¡Ya sabe! Enseñan, atienden a la gente, limpian, barren, son de todo, porque acá conserje no hay. Esos pobres no tienen ni donde sentarse, ni donde tomar un cafecito...

Eso si cambió, hay libros, uniformes y galletas con bebida para todos (aunque no les guste); pero no se ha invertido en más aulas, en laboratorios, no tienen un laboratorio de química, no hay una cancha donde jugar, falta, falta mucho por hacer (Administradora del bar, 2018)

Las molestias sobre el espacio está en todas las personas, pero la administradora del bar⁸⁵ de la institución, quien pasa allí toda la jornada (desde la mañana, hasta la noche), lo resume en que se requiere más inversión en infraestructura, observa que la dinámica de relación del espacio y la gente genera estrés permanente entre quienes componen la comunidad educativa. Organizar el espacio y el tiempo en la institución son básicos para su funcionamiento. Los esfuerzos desplegados son enormes, ya citamos que las y los docentes limpian las aulas y las familias siguen

⁸⁵ Lo que se llama bar es un pequeño cuarto, donde preparan comida rápida y especialmente almuerzos para los docentes que deben pasar 8 horas en la institución, almuerzos que cada persona debe financiarla. Los productos del bar tienen diferentes costos, existen dulces de 10 centavos de dólar hasta un plato con arroz y proteína cuyo costo llega a dos dólares.

colaborando económicamente con la institución y que estos aspectos siguen sin superarse.

El edificio escolar de esta institución, ubicada en los márgenes de la ciudad, dista de ser igual por mucho a establecimientos tradicionales que están marcados de prestigio simbólico y cuya infraestructura permite una mejor organización escolar, en ese sentido que la gestión educativa sea juzgada igual para todos, parece ser injusto. Se requiere por lo tanto parámetros que ponderen la dificultad de gestión en entornos privados de infraestructura y localizados en zonas geográficas poco seguras de la ciudad.

La infraestructura educativa genera un entorno de convivencia caracterizadas por la aglomeración y el estrés -como dice el psicólogo de la institución- en la que la capacidad docente se ve mermada, además esto adquiere más complejidad cuando un-a docente cubre demasiadas funciones (da clases, apoya la supervisión de proyectos, forma parte de comisiones pedagógicas, o de otra índole, además del tiempo que requiere invertir en registros administrativos de la plataforma virtual del Estado, etc.). Esta es quizá la tensión más grande que se observa entre lo que demanda la política pública y lo que sucede con las y los agentes que perciben su contexto como reducido, saturado de actividades y con pocos recursos en comparación con otras unidades educativas.

Cerca de finalizar el año escolar queríamos saber qué piensan los grupos de estudiantes sobre su escuela y su día a día. En nuestra investigación realizamos grupos focales (con séptimo, octavo y décimo de básica) y a través de la herramienta narrativa del “cuento”, les pedimos a los grupos estudiantiles que creen un cuento donde registren sus ideas sobre la institución y su vida. A continuación, presentamos un extracto de algunas de sus narraciones.

Había una chica que tenía muchos sueños, pero también tenía problema con sus padres, sus padres no le hacían caso, no les importaba. Ella iba a cometer algo muy malo, ella quería suicidarse; sus padres nunca estaban en casa y ella quería morirse. Pero, habló con su maestra, ella le ayudó, ella logra ser feliz porque viene a la escuela y mira a su maestra, decide ser buena alumna y ahora ya no se acuerda de que quería suicidarse. (Grupo focal de décimo año de educación general básica, 2017)

Es una leyenda *kichwa*, existían unas amigas, Juana, María y otra. Ellas vivían en el campo, en el campo la vida era difícil, un día asomó *Antoala*, se le presentó a la Juana, la Juana no volvió a aparecer, el *Antoala*, la había matado. El *Antoala*, es un monstruo de paja que aparece en la noche, que bebe la sangre de las niñas; María decidió irse a la ciudad, en la ciudad hay luces aún en la noche, el *Antoala* no sale cuando hay luz, María ahora es feliz va a una escuela... (Grupo focal de noveno año de educación general básica, 2017)

Una vez un chico que le gustaba mucho saltar y jugar, y un día le pisó el carro, se rompió la pierna, por eso no pudo jugar, nada, le pusieron una pierna de repuesto. El niño lloraba y estaba muy desanimado. Pero, el profesor Miguel le dijo que todo se puede superar. El niño aprendió a jugar de nuevo y se acostumbró a jugar, con su pierna que era de metal, aprendió a jugar. Eso quiere decir que no importa lo que se te rompa, incluso si es el corazón lo puedes solucionar y hacer lo que te guste...". (Grupo focal de octavo año de educación general básica, 2017)

La escuela significa en la vida de las y los niños entrevistados un espacio importante, sus profesore/as percibidos como un refugio y el consuelo que les hace falta; la escuela es el lugar donde no hay *Antoalas*. El imaginario de una escuela que soluciona todo, parece tener continuidad también en los niños y las niñas, con la esperanza instalada en la sociedad de que la educación permita superar todos los problemas. Por primera vez el Estado ecuatoriano destinó recursos ingentes a la educación; aunque nunca llegó a cubrir el 6% del PIB, se acercó mucho a esa cifra (SENPLADES, 2017; INEVAL, 2016), pero a cambio reclamó una posición súper vigilante, colocando a los grupos de docentes como responsables principales de los logros académicos y de aprendizaje; sin embargo, en la mirada de los docentes: se demanda tanto, que parece imposible e injusto, que sobre los hombros de docentes descansen el cumplimiento de todos los ejes que se requiere.

En lo concreto, el Estado logró aplicar su modelo racional, prescriptivo (curricular y organizativo) y cuantitativo, obligando a instituciones, estudiantes y docentes a ser evaluadas, inspeccionadas y a rendir cuentas permanentemente a través de sus dispositivos de control, donde se consignan evidencias de cumplimiento, en eso logró un igualitarismo. Sin embargo, los resultados siguen siendo diferenciales en relación a la condición social y al grupo étnico de pertenencia, marcando así una continuidad histórica que no logra romperse. Los individuos afrontan realidades diferentes a la ideales (pobreza, desestructuración familiar, saturación de estudiantes por aula, etc.). Entonces, el desafío al que se arriba es que si buscamos igualdad, es necesario reconocer los contextos distintos e introducir tratos distintos que se conocen como medidas de acción afirmativa o medidas compensatorias; con el fin de que esa igualdad que tanto se alude se concrete en la realidad.

Por otro lado, al ser sujetos a evaluación, los resultados dan como consecuencia el surgimiento de una construcción simbólica, en la que se inscriben con valores diferentes a instituciones, docentes y estudiantes; valores que ahora son conocidos por todo el país, creando nuevos imaginarios de prestigio y valor simbólico. Es usual que se pregunte ¿qué establecimiento logró el mejor puntaje y cuál los peores? El problema no está en la diferencia de puntajes, el problema es que crea escalas de prestigio, en las

que quienes que tienen menos capital simbólico, siguen siendo estigmatizado/as por la jerarquización que imponen los resultados de las pruebas estándar. Se asimila la educación pública a aquella que atiende a los sectores más pobres; los distritos y circuitos educativos, las pruebas de evaluación crean una nueva segmentación del país.

5.4. A modo de corolario

El Estado central en el período analizado, amplió la escolaridad a diez años de educación general básica y logró universalizar su cobertura. Los procesos de acceso se concretaron a través de la sectorización escolar. Hoy se organiza la cobertura educativa acercando los servicios a la vivienda de las y los estudiantes; pero se encuentra con barreras históricas y presupuestarias, que se expresan en las diferentes etapas de construcción de la ciudad, donde la infraestructura está distribuida anárquicamente y amplios sectores todavía no cuentan con servicios educativos, mientras otros tienen varios establecimientos educativos en sus proximidades.

Evidentemente, en las demandas de mejores condiciones para desarrollar el hecho educativo, hay barreras presupuestarias o tal vez voluntad política. Se debe reconocer que aunque el gobierno de Correa destinó el más grande presupuesto en la historia a la educación pública, todavía resulta inmensa la tarea de reparar el daño causado el abandono que sufrió el país por décadas, debido a las políticas de los pasados gobiernos neoliberales. Reconstruir la autoridad estatal sobre la educación requiere más recursos de los destinados hasta el momento. Como consecuencia subsiste en Ecuador un sistema de educación pública que tiene diferencias en su seno, porque hay instituciones que brindan mejores condiciones educativas y otras no; las familias no pueden elegir a qué unidad educativa quieren inscribir a sus hijos e hijas, por lo tanto su educación está a merced de las circunstancias del entorno en los que les tocó vivir. Saraví (2015) diferenció en los servicios educativos las escuelas totales y las escuelas acotadas⁸⁶, son éstas últimas las que cuentan con lo básico, pero que a la larga no generan igualdad de resultados. Lo analizado al momento nos permite pensar que si bien el marco jurídico busca igualdad, es una igualdad claramente meritocrática y por lo tanto generadora de jerarquías.

El margen de la ciudad de Ambato, donde está localizada la unidad educativa que estudiamos, es un espacio que alberga una población que afronta diversas dificultades como la pobreza, la inseguridad y la violencia. Para superar algunas de las

⁸⁶ La escuela total, brindaría actividades que sobrepasan la esfera curricular y permite el desarrollo de otras destrezas necesarias para el éxito académico. Mientras las escuelas acotadas tienen las condiciones mínimas para responder a las planificaciones nacionales.

condiciones de desigualdad el Estado central dotó de insumos: libros de texto, alimentación y uniformes, aspectos que pretenden garantizar condiciones básicas para que se desarrolle el hecho educativo. Al dotar de mayores recursos, demanda de la escuela resultados; pero, deja hilos sueltos, como: infraestructura insuficiente, saturación de aulas por número de alumnos, condiciones familiares, trabajo infantil y sobrecarga de trabajo docente.

El Estado central está interesado en conocer los logros de aprendizaje, gestión y calidad docente del sistema educativo, a través de evaluaciones periódicas, que si bien proporcionan una especie de fotografía instantánea de lo que se cree sucede en la educación; la acción evaluativa tiene consecuencias simbólicas y prácticas importantes, es el elemento que etiqueta a instituciones y personas, que fortalece la violencia simbólica de la meritocracia, donde los logros de aprendizaje aparecen como fruto de los esfuerzos del cuerpo docente y de las elecciones individuales, pero como hemos visto a lo largo de esta investigación; lejos de ser solo la voluntad individual, particularmente los niños y las niñas están sometidos tanto a la familia, como a su realidad económica y tampoco la escuela ecuatoriana es igualitaria totalmente, porque es heredera de un pasado que segregó a los grupos sociales en función de su etnia, género y condición económica; ni la escuela ni los individuos pueden hacer esa elección igualitaria, en igualdad de condiciones. En ese mismo sentido Dubet (2015) comprendía que la meritocracia educativa lejos de generar bienestar, termina construyendo jerarquías sociales, las relaciones sociales asentadas en este tipo de mecanismos generan resentimiento por parte del grupo perdedor. Por otro lado, analizar las herramientas de evaluación, su origen y uso es importante; Rosanvallon (2012) se descubrió que si bien hay la intención de generar igualdad porque es deseable al interior de los sistemas se recrean herramientas para “conservar formas antiguas de dependencia en el interior mismo del nuevo marco jurídico” (p. 184).

La escuela no genera igualdad, tampoco podemos estar seguros de que contribuya a la igualdad, porque el eje de evaluación es un mecanismo central en la política pública educativa, que trae como consecuencia la reproducción de la estructura de discriminación, como hemos visto son los grupos indígenas y pobres los que siguen obteniendo los peores resultados, se desconoce si esta particularidad obedece a la falta de pertinencia cultural del proceso evaluativo. Lastimosamente, no se ha discutido con la sociedad de ¿qué igualdad se trata? O a qué se quiere igualar. El tema resulta altamente complejo, sobre todo en un país como Ecuador donde los pueblos indígenas y campesinos han demandado desde 1940 la posibilidad de definir la forma en la que

se conservan saberes y se educa a su población; esto lo debatiremos en el siguiente capítulo.

Los hallazgos de este capítulo nos llevan a pensar que si bien desde la formulación normativa de las políticas públicas, se promueve el acceso universal y gratuito a la educación pública y que el Estado central como garante de derechos implementó medidas de igualitarismo, en las personas de la unidad educativa con las que trabajamos; esto no garantiza *per se* la consolidación del objetivo, se mantienen las brechas históricas entre familias, clases y etnias, que persisten en el Ecuador, porque el proceso aparece como inconcluso. Las percepciones de las personas entrevistadas dan cuenta del cuestionamiento que tienen hacia las medidas igualitarias, que las miran como homogeneizadoras, reductoras de su autonomía e insensibles a las dificultades que tienen que afrontar: falta de infraestructura, estudiantes con problemas socioeconómicos, menos recursos para el trabajo en un entorno bilingüe donde se enseña una lengua indígena. De todas las medidas igualitarias, son las evaluaciones aquellas que más incomodan a los agentes escolares porque dichos instrumentos no ponderan las dificultades de un entorno como el de esta unidad educativa. Sin embargo, las familias y estudiantes mostraron aprecio hacia el trabajo que realizan sus docentes.

Por encima de las particularidades culturales, el Estado central entre 2007 a 2017 promovió una educación estándar a nivel nacional, expresada en los mecanismos de acceso, los insumos (libros de texto, alimentación y uniformes) y los sistemas de evaluación, señalando el camino “uno”, para todo el sistema educativo.

Capítulo 6. Igualdad e interculturalidad en la mirada de los agentes escolares

El presente capítulo busca dar respuesta a la pregunta de investigación ¿cómo los agentes escolares relacionan la igualdad y la interculturalidad en la EGB, en un contexto bilingüe *kichwa español*? Para tal propósito, resultan útiles dos aspectos que Boaventura De Sousa Santos (2001), diferenció en la entrevista titulada “La igualdad no es suficiente”. Ahí afirmó: “tenemos el derecho a ser iguales cuando las diferencias nos inferiorizan y a ser distintos cuando la igualdad nos descaracteriza” (p. 20). Su reflexión remite a dos aspectos. En primer lugar, evoca la idea de igualdad que permite reclamar una vida digna. En segundo lugar, se refiere a la diversidad que habilita a la construcción de identidades particulares, como mecanismos de reivindicación.

En este capítulo se analiza el vínculo entre las categorías igualdad e interculturalidad, en el contexto escolar. La reflexión tejerá una ida y vuelta entre las voces de los agentes escolares que se reconocen miembros de una cultura y etnia específicas y aquellos agentes a quienes el discurso étnico les parece incómodo, irrelevante y difícil en el contexto educativo, marcado por el dominio homogéneo de la cultura académica y evaluativa impresa por el Estado, en la década de 2007 a 2017.

Como se citó en el marco conceptual (capítulo 2), a decir de García Canclini (2005), existen grupos sociales, algunos organizados bajo la categoría cultura, en la que cada uno identifica núcleos irreductibles que los constituyen como particularidades, uno de esos núcleos puede ser el idioma. En América Latina durante el siglo pasado, se crearon modalidades de educación, llamadas “intercultural bilingüe” para brindar servicios educativos en lengua materna, a las poblaciones indígenas (Hecht, 2007; Revista Colombiana de la Educación, 2016; Di Caudo, Llanos Erazo, & Ospina, 2016). Se las denominó bilingüe en tanto promueven el dominio de la lengua nativa y la lengua de conexión cultural con la sociedad dominante. Sin embargo, lo intercultural tiene mayor complejidad, y es uno de los aspectos más difíciles en el campo de educativo, donde confluyen las demandas por la igualdad y la atención a grupos humanos ampliamente diversos.

El capítulo se organiza en cuatro apartados: el primero, la interculturalidad planteada por el Estado para la EGB; el segundo, la diferenciación étnica y lingüística; en el tercero, la porosidad de las fronteras culturales y en el cuarto, la interpretación de la igualdad en las tensiones culturales.

6.1. La interculturalidad en Ecuador

Analizar la interculturalidad, nos obliga a retomar algunos aspectos conceptuales (ya citados en el capítulo 2), para lo cual resulta útil la diferenciación que realiza Walsh (2009) respecto a tres términos: pluriculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad. En su lectura, la pluriculturalidad y la multiculturalidad dan cuenta de la diversidad. Pero, existen diferencias.

Por un lado, la pluriculturalidad es -según la autora- un concepto más utilizado en América Latina donde “se refleja la particularidad y realidad de la región donde pueblos indígenas y negros han convivido por siglos con blanco- mestizos y donde el mestizaje y la mezcla racial han jugado un papel significante” (Walsh, 2009, p. 140). Mientras, la multiculturalidad señala las culturas existentes en cada territorio, pero no da cuenta de sus vínculos y relaciones. Así ambos términos, pluriculturalidad y multiculturalidad, evidencian la diversidad.

Por otro lado, para Walsh (2009) la interculturalidad “no existe”, es un proyecto político, que busca nuevas condiciones de vida, relaciones y posibilidades. Cuando afirma que la interculturalidad “no existe” se refiere a que la interculturalidad rompe la estructura colonial, pues iguala las relaciones sociales, otorgando valor similar los grupos sociales que se enfrentan en el contexto político. Solo la valoración igual, entre los grupos sociales, canaliza la incidencia de ambos en la toma decisiones de los aspectos que les afectan. En tal sentido es un proceso todavía en construcción.

Al respecto, años más tarde la misma Walsh (2014) señala que los pueblos indígenas ecuatorianos, se apropiaron del término interculturalidad y le dieron su propia interpretación, como un espacio de disputa de poder con el Estado, constituyendo así “un giro epistémico” (p. 20); ya que “tiene como base el pasado y el presente de las realidades vividas de la dominación, explotación y marginalización” (p.21), para lo cual proponen el concepto de plurinacionalidad, en oposición al Estado-nación. Así, la visión de los movimientos indígenas ecuatorianos -representados en la CONAIE- disputa con el Estado nación el desarrollo de un proyecto social. De todas las áreas de conflicto, la educación cobra centralidad, al ser vista por la CONAIE como un elemento decisivo, en el que vale la pena invertir trabajo para mantener y construir una unidad plurinacional incluyente, lo cual solo es posible a través de una educación intercultural.

Como ya se explicó, entre los años 2007 a 2017 el Estado ecuatoriano, realizó cambios en la estructura legal y organizativa de la EGB, que aunque la modifica, también tiene continuidades heredadas de la época neoliberal, una de esas es la diferenciación

entre educación intercultural bilingüe (para población indígena) y la estructura educativa nacional para no población indígena. Así, la Ley 127 del año 1989, establecía una instancia dedicada exclusivamente a la educación de pueblos indígenas. Se definió así:

Art. 28.- La Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe DINEIB, especializada en culturas y lenguas aborígenes, funcionará como una organización técnica, administrativa y financiera descentralizada, tendrá su propia estructura orgánico-funcional, que garantizará la participación, en todos los niveles e instancias de la administración educativa, de los pueblos indígenas, en función de su representatividad. (Ley 127, 1989)

En el año 2011 se sancionó la LOEI y este cuerpo legal mantiene la estructura que divide al sistema educativo ecuatoriano en dos subsistemas: uno para población no indígena y otro para los grupos indígenas, el sistema educativo intercultural bilingüe. Este último fue definido legalmente de la siguiente manera:

Art. 77.- Sistema de Educación Intercultural Bilingüe.- El Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (SEIB) es parte sustancial del Sistema Nacional de Educación, a través de la Subsecretaría de Educación Intercultural Bilingüe, de manera desconcentrada y con respeto a los derechos de las comunas, comunidades, pueblos y nacionalidades indígenas.

El Sistema de Educación Intercultural Bilingüe comprende el conjunto articulado de todas las políticas, normas e integrantes de la comunidad educativa desde el nivel comunitario, circuitos educativos, distrital y zonal, que tengan relación directa con los procesos de aprendizajes en idiomas ancestrales y oficiales. (LOEI, 2011)

Si bien en la LOEI (2011) la división del sistema educativo continúa. La diferencia es que fueron eliminados tanto el carácter autónomo, como la participación de las organizaciones indígenas -particularmente de la CONAIE- en la administración educativa (Di Caudo, Llanos Erazo, & Ospina, 2016, p. 200); este último aspecto, resultó ser el punto de tensión entre el Estado y la CONAIE, generó distancia con el gobierno central, aspecto que se mantuvo hasta el fin de mandato de Correa.

Pero exactamente, ¿qué es la interculturalidad para el Estado ecuatoriano? Para resolver este interrogante, presentaremos elementos centrales que marcan el contexto de las políticas públicas en educación. Detectamos que interculturalidad es usada en tres sentidos. El primero, como sinónimo de multiculturalidad. El segundo, como una interculturalidad pasiva. El tercero, como un mecanismo de participación.

Respecto al primero, la interculturalidad como sinónimo de multiculturalidad, en la LOEI se afirma que uno de los fundamentos del sistema educativo nacional es el “Reconocimiento de la Interculturalidad, entendida como la coexistencia e interacción equitativa, que fomenta la unidad en la diversidad, la valoración mutua entre las

personas, nacionalidades y pueblos en el contexto nacional e internacional” (Artículo 79, literal d, LOEI, 2011). Bajo esa concepción se alimenta la necesidad de un inventario de la diversidad que confluye en el territorio y en la construcción de una relación armoniosa. En el marco legal se encarga a la educación la preservación cultural. Por ejemplo, en el artículo 57 de la Constitución (2008) se consignan los Derechos de las comunidades, pueblos y nacionalidades; también, en el numeral 21 de ese mismo artículo se dispone “Que la dignidad y diversidad de sus culturas, tradiciones, historias y aspiraciones se reflejen en la educación pública”. Así, en las políticas públicas del Ecuador, tiende a asimilarse cultura a un grupo humano que tiene símbolos y valores particulares que los diferencian de otros y que se demanda preservar; ahí el idioma tiene un rol central.

Respecto a la interculturalidad pasiva o funcional como lo define Tubino (2004) “postula el diálogo intercultural como utopía sin tomar en cuenta las relaciones de poder y dominio que hay entre los pueblos y las culturas” (p.70). En el caso ecuatoriano, este tipo de interculturalidad es evocada en casi todos los cuerpos legales, así en la LOEI:

z. Interculturalidad y plurinacionalidad.- La interculturalidad y plurinacionalidad garantizan a los agentes del Sistema el conocimiento, el reconocimiento, el respeto, la valoración, la recreación de las diferentes nacionalidades, culturas y pueblos que conforman el Ecuador y el mundo; así como sus saberes ancestrales, propugnando la unidad en la diversidad, propiciando el diálogo intercultural e intracultural, y propendiendo a la valoración de las formas y usos de las diferentes culturas que sean consonantes con los derechos humanos. (Art. 2, LOEI, 2011)

Este uso pasivo o funcional de la interculturalidad elude el enfoque en las asimetrías de bienestar entre los grupos humanos, obnubila el análisis del injusto reparto de bienes sociales y lo centra en asuntos referentes a ideas y concepciones (saberes).

Respecto a la interculturalidad como mecanismo de participación, es evocada en cuanto, canaliza la presencia de las diversidades, en espacios creados por el Estado para sus fines; en ese sentido, la interculturalidad aparece como funcional a la institucionalidad del Estado.

e. Aprobar con la participación de todos los agentes del proceso educativo, democrática, participativa e inclusiva el Plan Nacional de Educación, los programas y proyectos que deban desarrollarse a nivel nacional y vigilar su correcta y oportuna ejecución; (Art. 22, LOE, 2011)

En el caso ecuatoriano, el Estado se reserva el rol de “aprobar” las formas de participación, y marca las reglas en las cuales se desarrolla. La interculturalidad se vuelve así una denominación que visibiliza las diferencias, donde el Estado ratifica su rol de “autoridad”, se atribuye la capacidad de “vigilante”.

Algunas investigaciones cercanas a las perspectivas decoloniales (Quijano, 1989; Tubino, 2004; Muyolema Calle, 2007; Mignolo, García Linera, & Walsh, 2014; Muyolema, 2018) señalan que la estructura social mantiene relaciones de dominación material y simbólica similares a aquellas que gobernaron Latinoamérica en la época colonial, donde los grupos indígenas y afros fueron subalterizados por grupos blanco-mestizos. Es decir para Latinoamérica, el tema étnico es fuente de disputa y no puede ser evadido.

La problemática adquiere densidad, cuando se asocia las culturas con las etnias -que lejos de ser esencias- su visibilidad permite poner el foco en los estados de situación de cada grupo, sus relaciones, sus transformaciones y sus negociaciones con los otros, cuyos antecedentes pueden ser rastreados históricamente. Como lo han mostrado tanto los estudios de la desigualdad, como las perspectivas decoloniales y se evidencian en algunos indicadores sociodemográficos. Así, algunos de los datos censales, del Ecuador, muestran un continuo histórico, respecto a que los grupos indígenas atraviesan más pobreza en comparación a los otros grupos étnicos. En 2001 “La pobreza entre quienes se autodefinen como indígenas y afroecuatorianos fue del 68% y 43% respectivamente” (SENPLADES, 2007, p.83). Diez años más tarde, la *Agenda Nacional para las Nacionalidades y Pueblos* destacó lo siguiente:

La pobreza extrema se redujo a 9,4 puntos, comparados con el 16,9 presente en diciembre del 2006.33; por otra parte, al analizar comparativamente las tendencias de reducción de pobreza por ingresos por área, el área rural, es la que tiene una desventaja mayor, aunque se observa que de 71.3% en el año 2003 a baja a 50.9% en el año 2011 (reducción de 20.4 puntos porcentuales), tiene una brecha de 22.3 puntos, con relación al promedio nacional y de 33.5 puntos porcentuales, respecto al área urbana. Lo que demuestra una brecha tres veces más alta que la urbana; es decir, allí se refleja la pobreza de nacionalidades y pueblos, debido a que *no existen datos oficiales* por grupo étnico. (CODAE, CODEPMOC, CODENPE, 2013, p. 101)

Sin embargo, también es cierto que no todas personas que se reconocen indígenas son pobres, analfabetas y explotadas. Por ejemplo, según en el último censo de población y vivienda (INEC, 2010), mientras el 14.8% de población indígena en Ecuador, no tuvo acceso a ninguna educación, el 14,9% alcanzó el nivel superior.

Entre las diferencias de bienestar por grupo étnico, no se puede omitir que entre los indicadores de bienestar la educación es fundamental. Así, en el año 2001, el censo establecía que el porcentaje de analfabetismo llegaba al 29% en la población indígena (INEC, 2001). Diez años más tarde el porcentaje de analfabetismo en la misma

población sigue siendo alto y llega al 14.8% (INEC, 2010), cifra alarmante, en una época donde los países (incluyendo el Ecuador) se precian de haber universalizado la EGB.

En la mirada de las personas indígenas entrevistadas la estrategia de Educación Intercultural Bilingüe ingresa al país a través de la decisión del Estado de realizar la campaña de alfabetización Monseñor Leonidas Proaño⁸⁷, para lo cual se organizaron con apoyo de la Iglesia Católica, durante la década de 1980.

Todo lo de la educación intercultural bilingüe llegó con la Campaña de Alfabetización Monseñor, Leonidas Proaño. De los profesores de aquí, cuatro fuimos alfabetizadores. ¡Ya estamos viejos! (se ríe)... Bernardo, Miguel, Bertha y yo. Le hablo de 1980, ese fue el origen de la Educación Intercultural Bilingüe.

¿La alfabetización?

Ya le explico. En 1980 no había escuelas que enseñen en *kichwa*, en el campo pocos sabían leer y escribir. El Estado encargó a los curas y a la gente de la Universidad Católica, la Campaña de Alfabetización, por eso se llamó Monseñor Leonidas Proaño. Ellos convocaron a indígenas (bachilleres o casi bachilleres) para ser alfabetizadores. Nos llevaron a Quito, nos capacitaron. Nos daban dinero para el transporte, ¡Eso era buenísimo!.. Yo *guambrito* (...) Un afortunado. ¡Ahí conocí Quito! Luego de un mes en Quito (o tal vez un poco más), regresamos a nuestras comunidades a enseñar, yo me encargué de tres comunas. Sin nosotros no hubiese sido posible la alfabetización, nosotros hablábamos *kichwa* y español, conocíamos las comunidades y nos conocían. Ahí nació la idea de tener escuelas en *kichwa*, y seguir teniendo trabajo como profesores. (Profesor indígena, 63 años)

La educación intercultural bilingüe fue nuestra iniciativa. Los curitas se hicieron cargo de la Campaña de Alfabetización, nos animaron a organizarnos. Pero, bien pudieron hacerlo antes, ¿no cree? y ¡no lo hicieron!, solo cuando el Estado dio plata a la Iglesia ¡Ahí sí! Pero, las ideas de una educación propia, es nuestra desde los años 1930 con Mama Dolores Cacuango, ella fue perseguida porque reunía a las personas para que puedan alfabetizarlas en *kichwa*. Claro que el Estado de alguna manera se aprovechó. Después de la Campaña de alfabetización nace la DINEIB (Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe) en 1988, como parte de la Educación Rural del Ministerio de Educación y Cultura. Sin embargo, la CONAIE negoció con los gobiernos y eran las comunidades las que elegían a los profesores, así logramos acceso al trabajo. (Profesor indígena, 62 años).

⁸⁷ A finales del año 1988 el gobierno ecuatoriano, presidido por el socialdemócrata Rodrigo Borja, presentó la Campaña de Alfabetización titulada Monseñor Leonidas Proaño, en honor de un sacerdote jesuita al que apodaban “el Obispo de los Indios”. La campaña de alfabetización tuvo por eje temático de los módulos didácticos “La Declaración Universal de los Derechos Humanos”, a partir de este tronco temático, se elaboraron materiales para la enseñanza en lenguas nativas y en español. Se calcula que 70.000 (setenta mil) estudiantes de nivel secundario, de edades comprendidas entre 17 y 18 años se movilizaron en calidad de alfabetizadores/as. Las evaluaciones presentadas por el Estado reportaron que el proceso alcanzó a cubrir a 300.000 (trescientas mil) personas alfabetizadas. Sin embargo también hubo una deserción del 34%. (Torres, 2011).

Así, las entrevistas recogidas en el trabajo de campo recuperan información valiosa de la construcción de la modalidad EIB en Ecuador, que permiten entender qué pasó en la década de los 80, desde la mirada local. Los discursos y los sucesos son leídos por los agentes escolares, en una clave subjetiva en la cual se ven a sí mismos como capaces de usar las circunstancias, entenderlas y cambiar su mundo. Para Di Caudo, Llanos Erazo, & Ospina, (2016) el antecedente de la Educación Intercultural Bilingüe se remonta a 1930 y 1940 en que surgieron las “escuelas clandestinas”⁸⁸ promovidas por Dolores Cacuango⁸⁹, una indígena analfabeta que deseaba que las y los niños indígenas pudieran educarse en su propia lengua.

Teniendo como hito fundamental a las escuelas clandestinas de las décadas de 1930 y 1940, promovidas por Dolores Cacuango, el sueño de tener una educación intercultural se logró concretar en 1988 con la creación de la Dirección Nacional de Educación Intercultural y Bilingüe (DINEIB), instancia que formaba parte de la estructura gubernamental, pero se encontraba en manos de las organizaciones indígenas. Desde la DINEIB se produjo el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB) y emergieron experiencias de educación comunitaria, alternativa y/o activa a lo largo del país, (p. 168).

Así, la inserción del término interculturalidad -en Ecuador- se vincula a la modalidad de educación para pueblos indígenas. Pero, como dice Walsh (2014), la CONAIE desarrolló su propia versión de interculturalidad, convertida en un terreno político de disputa política con el Estado. Como hemos visto en nuestra investigación se detecta la construcción de una agencia y subjetividad, desde el lugar de lo étnico y en referencia a determinados momentos históricos. En la relación intercultural Estado-

⁸⁸ Cirelli (2013) las llama “escuelas clandestinas”, debido a que surgieron – en la zona campesina de la sierra andina- como una estrategia silenciosa, oculta tanto de los dueños de las haciendas y del propio Estado, a quienes les interesaba que el idioma que prevalezca sea el español.

⁸⁹ Dolores Cacuango, (1881-1978), vivía al interior de una hacienda en Cayambe, en aquella época todavía existía la figura del concertaje, una modalidad productiva que dotaba de mano de obra a las haciendas de la sierra andina ecuatoriana. En el concertaje las familias trabajaban para una hacienda y residían dentro de ella, por lo cual el propietario de la hacienda cedía una franja de tierra (huasipungo) para que las familias desarrollen agricultura de subsistencia, también el concertaje se alimentaba de peones que no residían en la hacienda.

Dolores apareció en la esfera pública participando del sindicato; desde entonces siempre estuvo presente en la organización de las comunidades, tanto así que es recordada por dar origen a la Federación Ecuatoriana de Indios (FEI) en 1945. La FEI nació en Cayambe como una propuesta para mejorar las condiciones laborales, lograr la restitución de huasipungos, que eran las porciones de tierra labradas por las comunidades. Esta fue una de las primeras organizaciones indígenas en el Ecuador y se caracterizó porque sus reivindicaciones eran tanto culturales e identitarias como económicas y políticas debido a la influencia de la izquierda en el sector. (González Terreros, 2015, p. 80)

En este contexto la preservación de los idiomas indígenas, resultaba clave para su organización e incómoda para los dueños de la hacienda.

movimientos indígenas, respecto a la EIB, en la década que analizamos (2007-2017) para Altmann (2016):

(...) tanto CONAIE como FENOCIN⁹⁰ llegaron a distanciarse del gobierno de Rafael Correa que consideran “falso socialista traidor, populista, genocida, fascista a los principios del *sumak kawsay*, además encubre el colonialismo del siglo XXI.” (CONAIE 2010: 2). Las diferentes organizaciones del movimiento indígena proponen diferentes soluciones para esta problemática, (...) una mezcla de formas tradicionales de poder y una apertura de la democracia existente hacia lo otro para poner en cuestión tanto la desigualdad basada en clase o en raza como las formas de saber que se basan en ella. (p. 137)

En resumen, los movimientos indígenas reclamaron al Estado central su participación en las decisiones respecto al hecho educativo. Para algunas personas entrevistadas, la interculturalidad y el vínculo con la educación llegan como consecuencia de procesos sociales. Mientras algunos autores (Di Caudo, 2016; Tubino, 2007), asocian el nacimiento de la EIB, a las decisiones estatales enmarcadas en las políticas neoliberales de la década de los años 90 y como producto de la presión internacional, particularmente de la firma del Convenio 169 de la OIT, que si bien impulsó el reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas y particularmente el derecho a la educación, en su implementación primaron estrategias basadas en la focalización y diferenciación cultural/étnica/lingüística y que permanecen en la concepción del Estado central hasta nuestra época, creando fronteras simbólicas.

En nuestra investigación encontramos que el surgimiento de la EIB es mucho más compleja, pues existen procesos sociohistóricos cuyos antecedentes se remontan a 1930, emergen en diversos períodos históricos y cobran forma con la campaña de alfabetización Monseñor Leonidas Proaño, decantando en la institucionalización de la EIB, y la creación de oportunidades laborales en el ámbito pedagógico, para profesionales indígenas, así como también la posibilidad de diseñar su propio sistema educativo. Por lo tanto, en la EIB se generó un espacio de negociación entre las organizaciones indígenas y el Estado central.

No podemos dejar de mencionar, que los relatos evidencian fronteras simbólicas entre lo indígena y lo no indígena, que permanecen vigentes en las estructuras y que continúan operando a través de mecanismos burocráticos del Estado central. También, dan cuenta de acontecimientos, personas/personajes y lugares; un acontecimiento importante resulta ser la alfabetización en tanto es el antecedente organizativo al surgimiento de la modalidad EIB. Mientras, que surge como personaje, la figura de Dolores Cacuango, en tanto visionaria y propulsora de la educación en lengua materna

⁹⁰ FENOCIN significa Federación Ecuatoriana de Organizaciones Campesinas, Indígenas y Negra

(no el Estado), los relatos resaltan que el hecho educativo se desarrollaba en las comunidades, en oposición a la estructura escolar del Estado nación. Por lo tanto, el surgimiento de la EIB tiene referencias plurales, en algunas las personas indígenas (alfabetizadoras) asumen un protagonismo, activan ese giro epistémico al que se refería Walsh (2014), que le disputa espacio y participación al Estado nación, desde una perspectiva plurinacional y local. Así los relatos dan cuenta de elementos que canalizan vínculos e imprimen marcas simbólicas en las relaciones sociales. Esto se abordará a continuación.

6.2. Las diferenciaciones étnicas y lingüísticas.

Barth (1998) llamó fronteras a los recursos que usan los grupos humanos para organizar la interacción. En esta sección se reflexionará sobre dos mecanismos de diferenciación que actúan como fronteras: la nominación étnica y a diferenciación lingüística.

Para Barth (1998) “las distinciones étnicas no dependen de una ausencia de interacción y aceptación sociales; por el contrario, generalmente son el fundamento mismo sobre el cual están contruidos los sistemas sociales que las contienen” (p. 14). En el caso que nos compete, los documentos de política pública que fueron revisados⁹¹ para esta investigación (del período 1995 a 2017) mostraron una constante: el Estado ecuatoriano a través de sus leyes y sus sistemas burocráticos usó y usa matrices de diferenciación étnica. Así, existen políticas legisladas para las personas no indígenas en general y especificidades para los grupos indígenas.

En la Constitución (2008) los artículos 56 al 59 inclusive, determinan derechos específicos para indígenas, afroecuatorianos y montuvios; el siguiente artículo dice:

Art. 60.- Los pueblos ancestrales, indígenas, afro-ecuatorianos y montuvios⁹² podrán constituir circunscripciones territoriales para la preservación de su cultura. La ley regulará su conformación. (Asamblea Constituyente, 2008)

Mientras en el ámbito educativo, la LOEI se especifica lo siguiente:

Art. 26.- Las máximas autoridades educativas tendrán como una de sus funciones primordiales transversalizar la interculturalidad para la construcción del Estado plurinacional y garantizar una educación con pertinencia cultural y

⁹¹ Leyes de educación 127 de 1983; Ley de Educación 2011, planes de desarrollo (2007, 2010, 2013, 2017), reforma curricular 1996, Reglamento a la LOEI.

⁹² En Ecuador, se usa el término “montuvio”, escrito de esta forma, para aludir a poblaciones campesinas residentes en zona costera del país. No se lo escribe “montubio” como lo reconoce la RAE.

lingüística para los pueblos afro ecuatorianos, montuvios y para las nacionalidades y pueblos indígenas. (Asamblea Nacional, 2011).

En todo el marco legal ecuatoriano se le otorga el Estado un rol constructor de relaciones sociales; en el caso que analizamos se recalca la transversalización de la interculturalidad, enfatizando las diferentes culturas.

Respecto a las nominaciones étnicas; el Ecuador cuenta con el Sistema Integrado de Indicadores Sociales del Ecuador (SIISE, 2016), que estandariza el uso de nominaciones en toda la gestión estatal. Así, por ejemplo: INEVAL (2017) usa el término autoidentificación étnica como “los valores y prácticas culturales que distinguen a los grupos humanos, que se ven a sí mismos como diferentes a otros grupos” y añade que la etnicidad es “un conjunto compartido de características culturales y sociales (lengua, fe, residencia, etc.) y un sentido compartido de identidad o tradición” (p. 115). La autoidentificación es una variable presente en todos los sistemas de información estatal ecuatorianos, también está en los parámetros del Censo Nacional, en las evaluaciones periódicas que realiza INEVAL, así como en todos los documentos de política pública, particularmente los marcos legales.

También en el Ecuador, el sistema educativo que monitorea los logros académicos usa nominaciones de identificación étnica que mantienen esas fronteras simbólicas, que hemos hablado. Por ejemplo: los resultados de las evaluaciones nacionales realizadas en el año 2016 mostraron que: “Los estudiantes autoidentificados como Montuvios y Blanco/Mestizo se encuentran sobre la media nacional que es 776 puntos, mientras indígenas y afro obtienen menores promedios” (INEVAL, 2017, p. 116). Los datos que anteceden son similares en todos los documentos nacionales de política pública (SENPLADES, 2007; SENPLADES, 2013; SENPLADES, 2017) y señalan una constante en el tiempo. El diferenciar los logros académicos, junto a la autoidentificación, crea fronteras simbólicas con doble efecto. Por un lado, muestra el desigual logro de aprendizaje y por otro, etiqueta al grupo con menor desempeño, en función de la jerarquía que encierran las evaluaciones escolares.

A continuación consideramos importante mostrar cómo la categoría interculturalidad fue -en los documentos de política pública- un concepto más cercano a multiculturalidad y asociado la autoidentificación étnica. El Estado ecuatoriano establece la adscripción identitaria como un derecho. Los documentos de política pública relacionan etnia con identidad y cultura. En la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI, 2011), en sus artículos 26, 28, 29, 77, 78, 79 y 80, alude a la pertinencia lingüística de la educación, la inclusión de saberes ancestrales y el fortalecimiento de las identidades de nacionalidades y pueblos del Ecuador. Así se construye un vínculo

etnia/cultura/lenguaje. La diferenciación étnica aparece como un elemento fronterizo central. Para Jiménez Naranjo (2005) la nominación de culturas indígenas fue producto de la asociación de dos elementos: lengua y autoidentificación. Durante dos censos nacionales (2001 y 2010), el Ecuador consultó a su población sobre su autoidentificación:

Tabla 7. Autoidentificación de la población ecuatoriana en los Censos 2001 y 2010

Auto-identificación\ año censal	2001	2010
Mestizo	77.4%	71.9%
Blanco	10,5%	6.1%
Indígena	7%	6.8%
Afro-ecuatoriano	5.0%	7,2%
Montuvio ⁹³	-	7,4%

Elaboración propia en función de lo disponible en INEC (www.ecuadorencifras.gob.ec)

Pero a diferencia de los términos usados en el censo, lo indígena no es uno, es también diverso. En el caso de la provincia de Tungurahua⁹⁴ y su capital Ambato está rodeada por cuatro pueblos indígenas: Tomabela (al sureste de Ambato), Salasaka (está a 14 kilómetros de Ambato), Chibuleo (a 12 kilómetros de Ambato) y Quisapincha (está a 12 kilómetros); cada uno con diferentes particularidades culturales, pero todos son *kichwa* hablantes.

De los 13, siete viven acá en Ambato, los otros viajamos todos los días desde la comuna. De Salasaka acá, en 10 minutos ya llego (...) cuando viajo en mi carro. Si vengo en bus, ahí la cosa es grave, hasta una hora puedo hacer. Pero Amable, cuando venía de Quisapincha, en 15 minutos. De cualquier lado, podemos movilizarnos, todo está cerca. Todavía no se les ha ocurrido segmentar territorialmente a los docentes (ríe)... Pero, no hay que darles ideas (...) Me gusta salir y volver a mi comunidad, así surgen nuevas ideas y uno regresa recargada la pila como dicen los *guambritos*... (Docente, indígena 62 años)

El relato da cuenta además que la diversidad de pertenencia está relacionada con las referencias a los lugares; hay algunos que siendo muy cercanos materialmente, se evocan como diferentes/distantes (simbólicamente) de la ciudad donde laboran. Es un dato constante en casi todas las entrevistas del grupo de docentes, particularmente de aquellos que se trasladan diariamente de su comunidad indígena a la unidad educativa donde dan clases. El lugar de procedencia constituye en estos relatos fuente de identidad.

⁹³ Para el censo 2010 se incorporó la categoría montuvio (se escribe tal como aparece en los documentos públicos), que se entiende como una persona campesina que vive en la zona Costera.

⁹⁴ Las provincias limítrofes a Tungurahua, también están habitadas por otros pueblos indígenas, en Chimborazo del pueblo Puruwa, pueblo Osogoche, el pueblo Cacha, el pueblo Colta; la Provincia de Bolívar

Mientras el censo hace la diferencia entre mestizo, blanco, indígena, afroecuatoriano y montuvio; el sistema educativo usa una nomenclatura que clasifica al grupo estudiantil en “hispanos, *kichwas* y afros”, hasta el año 2012. Aún con el cambio de ley y las innovaciones realizadas, como la presencia del INEVAL, los registros de resultados de evaluación nacional continúan usando estas variables. En la institución que estudiamos, hasta agosto 2018, existían 405 estudiantes; de esos el 70% se los registra como hispanos, el 27% indígenas y el 11.3% afros. En cuanto al personal son 18 docentes, el registro señala 67% indígenas, el 33% hispanos y 0% afro.

En el contexto escolar ecuatoriano, la diferenciación étnica es asumida obligatoriamente en el marco de la nomenclatura impuesta por el sistema de registro administro escolar AMIE (Archivo Maestro de Instituciones Educativas), que consta en el documento titulado “Listado de variables” (Ministerio de Educación, 2018) establece las siguientes categorías: hispanos, *kichwas* y afros. Se usa lo hispano como sinónimo de blanco-mestizo y mestizo.

Según Kingman Garcés (2002) “lo mestizo” es un término ambiguo; una primera interpretación proviene del Estado ecuatoriano, que difunde la idea de que “todos somos culturalmente mestizos; y lo somos aún más en el contexto de un mundo globalizado” (p 22). Sin embargo, en lo cotidiano -según el mismo autor- la defensa del mestizaje se compone de una calificación con dos lados, uno bueno que se asimila a la herencia de lo blanco europeo y su opuesto, lo indígena. Esta dupla encarna el racismo que se expresa en lo cotidiano. No lo elimina en la práctica, porque lo blanco se levanta como el aspecto más valorado del mestizo. Así, aunque toda la población se reconociera mestiza, sobreviven las fronteras simbólicas.

Para Haboud (1998), las personas mestizas mantienen una actitud de conflicto tanto etnocultural como lingüística, que produce como contraparte que lo indígena y lo *kichwa* hablante, se sientan como amenazas de inferioridad. Resultado de una valoración diferencial étnica, surge un “proceso de aculturación o reclutamiento de grupos e individuos indígenas a la sociedad nacionalizada” (Espinosa Apolo, 2003, p. 12). El mestizaje -en esa lectura- lo convierte a una persona (el mestizo) en un ser que se libera de las marcas raciales.

Me dicen “morena”, “ahí viene la morena”. No me gusta que digan así (...) Porque mi papá es morenito, él sí, porque él nació en el Chota. Pero, yo soy como mi mamá, ella es blanquita, tiene ojitos gatitos. Entonces yo soy mestiza, yo nací en Riobamba, no nací en el Chota (Mayra, 13 años)

La entrevistada se reconoce mestiza, mientras el contexto (sus pares) la señalan como afroecuatoriana. Esto muestra que las fronteras permanecen, independientemente de las elecciones individuales, son relacionales y muchas veces son fuente de dolor.

¿Cómo se identifica?

¿Yo? Mestizo. Bueno sobre mi identidad, el indio y el negro saben lo que son, nosotros los mestizos somos una mezcla, pienso yo... Ni nuestro idioma es el mismo, hablamos una cosa en la Sierra, otra en la Costa, otra en el Oriente. Cuando vamos a España, encontramos que nuestro español es diferente. Para mí somos esa mezcla... (Docente, mestizo 38 años)

Fue una entrevista ante la cual el docente se sorprendió, no esperaba ser indagado sobre su identidad. La identidad mestiza aparece en esta entrevista como un no lugar, algo que se desplaza siempre, algo que está en permanente construcción y tiene también sus diferencias regionales.

Sobre la autoidentificación indígena, varios autores (Espinosa Apolo, 2003; Haboud, 1998; Kingman Garcés, 2002) coinciden en señalar que las Ciencias Sociales en el Ecuador, no analizan la construcción simbólica de "lo indígena" y su vínculo con lo nacional, mucho menos con la política pública. Los autores diferencian dos instancias: lo indio y lo no indio. El primero, marcado por el atuendo, la lengua, la nominación de nombres y apellidos y la referencia al campo. Lo segundo, como urbano, con el predominio del español y lejano al campo.

Aunque nació aquí, yo soy *kichwa puruwa*, en mi familia todos nos sentimos de la Nación Puruwá. En Carnaval, vamos allá, nos reunimos en Colta, danzamos, comemos, está mi abuelo, mi abuela y toditos mis primos. Yo hablo *kichwa*, no como mis abuelos, tampoco manejo el azadón, ni sé hilar, ni pastar las ovejas, ni hacer las cestas, por ya ni ellos la hacen. No les dejan entrar en la Laguna. En eso soy distinto. Porque acá no tenemos, no es igual ... No uso poncho, ni sombrero, porque no tengo, cuando voy a Colta, mis primos me prestan, ahí hace mucho frío, ahí sirve esa vestimenta. (Roger, estudiante, 15 años).

Pero, también hay quienes no quieren desmarcarse de sus orígenes geográficos y culturales y se autoidentifican como indígenas (en este caso inclusive como indígenas de otra provincia); en esa operación actualizan su pertenencia a una comunidad simbólica.

La identificación étnica es un tema que ha acompañado la historia del país. Pero, hasta el año 2001, en Ecuador no existía un acuerdo sobre la cantidad de personas pertenecientes a los grupos étnicos. En el año 2004, el Instituto de Estadísticas y

Censos- INEC presentó una investigación suscita de la población indígena, cuyos datos presentamos a continuación:

Tabla 8. Variación del número de la población indígena en Ecuador.

CUANTIFICACIÓN DE LA POBLACIÓN INDÍGENA POR FUENTES DE INVESTIGACIÓN				
Fuente	Año	Variables	Población	%
Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC)	1950	Lengua	348.745	10,9
Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC)	1990	Lengua	362.500	3,8
Comité del Decenio de los Pueblos Indígenas del Ecuador	1995	Ámbito geográfico, organización comunitaria	3.055.678	26,7
Encuesta de condiciones de vida	1998	Lengua	616.844	5,5
Encuesta de Empleo y Subempleo, 2001	2001	Lengua-Autoidentificación	830.418	6,8
Sistema de Indicadores de las Nacionalidades y Pueblos del Ecuador	2003	Datos estimados	1.058.363	8,7

Fuente: INEC (2004) La población Indígena del Ecuador. Análisis del Censo 2001, p. 19

El análisis del INEC muestra una variación notable según la fuente de información. Por lo que afirmó “las comparaciones, no son las más recomendadas porque se las hace con variables totalmente distintas” (INEC, 2004, p. 20). Esto evidencia, que el tema étnico es una construcción social. A partir del año 2001 se optó por la “autoidentificación” como la forma de registrar la pertenencia étnica.

Sin embargo, lo indígena, lo mestizo y lo afro no son homogéneos, son diversos. Aunque, el detalle (en los documentos estatales) se despliega básicamente entorno a lo indígena; como ya se citó, en Ecuador, se reconocen a nivel país, hay 14 nacionalidades y pueblos⁹⁵ según el último Censo (2010). También, en los documentos de política pública, solo las nacionalidades y pueblos ancestrales tienen especificada la nominación, mientras que lo mestizo, blanco y negro se da por sobre entendido, aunque también tienen diversidad.

Para Ibarra (1999) citado por Silva (2004) las organizaciones indígenas distinguían un Estado ecuatoriano -en la década de los 90- compuesto “por las nacionalidades indígenas, nacionalidad hispana y la nacionalidad afroecuatoriana”. Nótese que tal afirmación, coincide con la nomenclatura que divide el sistema educativo en hispano (escuela donde se hablaba solo español) y bilingüe (escuelas donde se hablaba idiomas como el *kichwa* y también el español); asimilando lo hispano a lo ecuatoriano y lo bilingüe a lo *kichwa*.

⁹⁵ Nacionalidades Achuar; Ai Kofan; Awá-Kwaiker; Chachi; Épera; *Kichwa*; Secoya; Shiwiar; Shuar; Siona; Tsáchila; Waorani; Zápara.

Pueblos: Chibuleo, Cotacachi, Huancavilca, Kanelo, Kañari, Karanqui, Kayambi, Kisapincha, Kitukara, Manta, Otavalo, Panzaleo, Puruhá, Salasaca, etc. (Ministerio de Educación, 2018, p. 3)

En el grupo de docentes, formado por 18 personas, la autoidentificación étnica es importante, ya que les permitió (en el caso indígena) acceder a un puesto de trabajo en el SEIB. Se identifican como indígenas, 13 docentes: tres *Salasakas*, tres *Karankis*, cuatro *Puruwá*, una *Kisapincha*, una del *Pueblo Pasa*. Su idioma materno es el *kichwa* y además encontramos una docente que se identifica como *shuar*, pero para ejercer el cargo de docente necesitó obtener la suficiencia del idioma *kichwa*.

Me eduqué en la escuela de la comunidad, el profesor nos prohibía el *shuar*. Mi padre era un mestizo, mi madre *shuar*. Él, me decía “¡Qué no te vea hablando como india!, habla en cristiano, en cristiano” (llora...). ¡Dolía el alma! Yo hablaba en *shuar* con mi abuela, con mi madre, cuando él no estaba. A los 15 años, terminé la escuela, para ser bachiller tenía que migrar. Salí de Pastaza y vine a Tungurahua, mi mamá me dio como sirvienta a una mujer. Era una buena persona, no me pagaron un sucre⁹⁶; pero, me dieron vivienda, alimentación, los útiles escolares y me dejaron ir al colegio en la noche (una esclavitud, que aproveché).

Cuando vino el programa de alfabetización, fui voluntaria, me hice amiga de Bernardo, cuando él llegó a ser director de la DINEIB, me contrató varias veces como profesora para comunidades. Yo enseñaba costura, junto a la alfabetización se les enseñaba algún oficio. Aprendí el *kichwa*, estudié en el Normal y luego en la Universidad tengo mi Licenciatura en Educación. Pero, me gusta enseñar a coser, bordar, las manualidades, eso me gusta mucho. (Profesora indígena *shuar*, 60 años)

El relato de la docente, fue expresado como si su infancia se mantuviera viva dentro de sí. En sus palabras se evidencia el valor diferencial de las lenguas. Recupera el espacio femenino como el de continuidad de las tradiciones orales. Denuncia la imposición de una cultura homogénea. Al mismo tiempo, señala momentos históricos de quiebre como la alfabetización, el surgimiento de la EIB y su paso de la servidumbre al ejercicio profesional.

Las comunidades *shuar* son grupos indígenas que ocupan la zona amazónica del Ecuador, el *shuar* es otro de los doce idiomas indígenas existentes en el país. Mientras *Salasakas*, *Karankis*, *Puruwas*, *Kisapincha* y *Pasa* son grupos indígenas de la Provincia de Tungurahua, que se distinguen por su vestimenta, ubicación geográfica y uso diferencial del *kichwa*, Este pequeño detalle marca también una realidad interna: el idioma ancestral con mayor número de hablantes es el *kichwa*, que tiene variaciones en cada pueblo. El idioma juega también como una frontera.

⁹⁶ Se refiere a la moneda que tenía en Ecuador en aquella época.

La política pública ecuatoriana reconoció la presencia de idiomas nativos en el artículo dos de la Constitución (2008) se estableció la siguiente diferenciación:

El español es el idioma oficial del Ecuador; el español, el *kichwa* y el *shuar* son idiomas oficiales de relación intercultural. Los demás idiomas ancestrales son de uso oficial para los pueblos indígenas en las zonas donde habitan y en los términos que fija la ley. El Estado respetará y estimulará su conservación y uso. (Asamblea Constituyente, 2008).

Como frontera, el idioma juega diferencialmente; su importancia y peso se siente en lo cotidiano. El idioma español se impone; por tal razón las evaluaciones, las formas burocráticas del Estado ecuatoriano se realizan en español (así los registros en físicos y las plataformas virtuales del Estado están solo en español). A esto hay que añadir, que en la cotidianeidad de algunos lugares, aunque se reconocen indígenas las personas hablan español como primera lengua.

Mi primer año de docente trabajé en una comunidad que colindaba con la mía, era indígena como la mía. Llegué a la escuela y saludé en *kichwa*, nadie respondió. Yo pensé que entendían, pero que no lograban hablar. El otro profesor de la escuela, un mestizo, me dijo “acá no hablan *kichwa*”. Llamé a reunión a las familias y me di cuenta que hablaban *kichwa*, pero sus hijos, no. Les habían prohibido.

¿Por qué?

Por muchas razones, la principal era la hacienda en la que todos eran peones. Los hacendados prohibían hablar *kichwa*. Al interior de sus campos se creaban escuelas, para que se enseñe español, así el patrón sabría qué pasa. Querían que olvidemos el *kichwa* para evitar que nos organicemos.

Los niños entendían pero no hablaban *kichwa*. Tuve problemas con el hacendado, incluso con las familias, no querían que les enseñe el *kichwa*. Empecé de a poco, contándoles nuestra historia sufrimiento y de opresión para pedirles que no dejen morir nuestra lengua. (Profesora indígena, 54 años)

El relato de la docente descubre un problema extendido y preocupante, el desplazamiento de las lenguas indígenas. Hay generaciones que entienden su idioma materno, pero no lo hablan. Según la docente es el rol de la educación afinar la práctica cultural del idioma de los pueblos y nacionalidades indígenas.

Pero, en el caso que estudiamos y en el actual contexto; siendo la institución que estudiamos una **unidad educativa intercultural bilingüe** debe funcionar conforme a lo que legisló el Ministerio de Educación, en el Acuerdo Ministerial 440-13, del 5 de diciembre de 2013.

Del escritorio, en una carpeta amarilla, Bernardo saca el documento, su rostro se torna serio, lee una vez y otra vez, la sección de los considerandos legales. Sus ojos descansan sobre el cuadro de porcentajes. Lo observo y parece contemplar

un desastre, frente al que están forzados a guardar silencio (Notas, de campo, 16 de octubre de 2017)

En el acuerdo, el Estado central, norma el porcentaje del idioma y su uso cotidiano por cada uno de los ciclos de educación. En el cuadro que sigue, se expresa el porcentaje esperado de uso del idioma (sea indígena o no) en cada ciclo de aprendizaje.

Tabla 9. Porcentaje de tiempo pedagógico para la enseñanza de las lenguas en el SEIB

Educación Inicial	Educación General Básica				Bachillerato
Educación Infantil Comunitaria	Inserción a los procesos semióticos	Fortalecimiento cognitivo, afectivo y psicomotriz	Desarrollo de las destrezas técnicas de estudio	Procesos de aprendizaje investigativo	Bachillerato
100% Lengua de la nacionalidad*	75% Lengua de la nacionalidad*.	50% Lengua de la nacionalidad*.	45% Lengua de la nacionalidad*.	40% Lengua de la nacionalidad*.	40% Lengua de la nacionalidad*.
	20% Lengua de relación intercultural**	45% Lengua de relación intercultural**	45% Lengua de relación intercultural**	40% Lengua de relación intercultural**	40% Lengua de relación intercultural**
	5% Lengua extranjera***	10% Lengua extranjera***	10% Lengua extranjera***	20% Lengua extranjera***	20% Lengua extranjera***

Fuente: Ministerio de Educación (2013), pág. 2

***En el caso que estudiamos es el kichwa.**

****En el caso que estudiamos es el español**

*****En el caso que estudiamos es el inglés.**

La tabla que antecede, aplicada al caso que estudiamos, señala que se debe enseñar el 100% del tiempo en idioma *kichwa* a los grupos de educación infantil inicial es decir aquellos comprendidos hasta 5 años de edad. Luego el porcentaje disminuye para los ciclos de la EGB, hasta ubicarse en el 40% para los procesos de enseñanza aprendizaje en el bachillerato. Nótese además que se incluye la enseñanza un idioma extranjero (el inglés). Ya que la institución que investigamos tiene ahora una población mayoritariamente mestiza de habla hispana, la enseñanza del idioma *kichwa* se realiza parcialmente, pues las clases son mayoritariamente en español.

El grupo docente considera esta tabla como una arbitrariedad, que complica todo, porque no se cuentan con material didáctico para cumplirla y no responde a la realidad, ya que no considera que existen diferentes niveles de conocimientos de los idiomas y de bilingüismo (*kichwa*-español). En el caso que estudiamos, hay estudiantes que necesitan una alfabetización total en *kichwa*. Lo mismo sucede con el inglés (a decir de la docente encargada del área), hay quienes saben más, otros estudiantes no conocen nada, o algunos están en el nivel apropiado. Respecto al español, es igual, la profesora del área de español, lo dice así:

Algunitos, leen y no entienden, otros no leen y tampoco escriben bien para el nivel en el que están educándose. Sin embargo, el sistema exige que les promovamos y que logremos el mismo grado de aprendizaje. Eso es imposible, si existieran como en los institutos privados... (Guarda un tenso silencio)

¿Cómo?

Una especie de prueba de ubicación por idiomas (*kichwa, español e inglés*) en nuestro caso, eso nos permitiría, desarrollar estrategias para alfabetizar, fortalecer o aprovechar lo que ya conocen, identificar las deficiencias. Entonces, la conformación rígida por grados y ese cuadro que le mostró Bernardo, es un absurdo.

¿Por qué?

Debe haber sido hecho por alguien que no sabe lo que sucede en la escuela, solo así me explico, tanto desastre que vivimos aquí... (Docente mestiza, 32 años)

Por lo tanto, la constitución de un currículo rígido impide acciones ajustadas al contexto educativo y cultural. La enseñanza de los idiomas se ve limitada por la poca autonomía que tiene el cuerpo docente para identificar las necesidades de aprendizajes y potenciar los esquemas de enseñanza-aprendizaje; en este caso la estructura igual/homogénea es un limitante para los procesos didácticos y fuente de estrés constante en el personal docente.

La unidad educativa tiene una diversidad mucho más grande que lo indígena y lo no-indígena, que lo *kichwa* y lo hispano-mestizo ecuatoriano. En el grupo de estudiantes -del 2018- 110 se registraron como *kichwas*, 284 como mestizos/as y 11 como afroecuatorianos/as. Sin embargo, el trabajo de campo permitió identificar que mientras los registros administrativos dan cuenta de unos datos, la cotidianeidad es más compleja. Así, nos dimos cuenta que la institución tenía la concurrencia de cuatro (4) estudiantes musulmanes y luego nos enteramos que eran egipcios (tres niñas y un niño); también se contaban con estudiantes provenientes de Colombia, Bolivia, Perú y Venezuela; aspectos ante los que el registro administrativo es ciego. Esta riqueza de culturas y procedencias constituye a la institución en un espacio óptimo para desarrollar habilidades interculturales y un desafío para el cuerpo docente.

En 3ero, 5to y 10mo años de EGB están estudiantes egipcios (tres niñas y un niño), ellos no hablan ni *kichwa*, ni español, la mayor sabe inglés. El Ministerio de Educación les asignó un cupo aquí. Cuando llegaron, había que pensar rápido en una solución. Ahí el currículo nacional, no sirve... (Se lleva las manos a la cabeza). Entonces, la profesora de inglés le pidió a la niña más grande que nos dibuje o escriba algo, ella escribió unas letras, un profesor las comparó con los idiomas del Word, nos dimos cuenta que era el árabe. ¿Cómo lo resolvimos? Reciben más

clases con el profesor de Matemáticas y la profesora de inglés. Ya van un año con nosotros, ahora saludan en *kichwa*, hablan con la profesora de inglés en inglés, en el español hablan algo. El profesor de Matemáticas creo que hasta sabe ahora algo de árabe (ríe...) Para esto no nos sirven las disposiciones del Estado.

La semana pasada, nos pidieron que levantemos una estadística de extranjeros, ahí nos dimos cuenta que tenemos colombianos, bolivianos (unito), peruanos (dos) y son diez venezolanos. Bueno colombianos tenemos como quince, desde hace varios años, uno lo entrevistó usted la semana pasada. Todos vienen por el dólar. (Docente indígena, 58 años, 2018)

El análisis detallado, muestra un contexto de una gran diversidad local, nacional, e internacional. Local, porque hay estudiantes que proceden de varios puntos de la provincia, aunque residen en Ambato. Nacional porque algunos/as estudiantes y profesores/as provienen de otras provincias. Internacional con la presencia de personas de diversas naciones. Desde el punto de vista de estudiantes (especialmente extranjeros), la unidad educativa no es bilingüe, es trilingüe y muy diversa, lo que les permite aprender muchas cosas.

Yo soy de Túqueres, eso es en Colombia, tengo siete hermanos, vinimos con mi mamá, porque tengo una hermana discapacitada y acá le operaron, le regalaron la silla de ruedas y un sueldo para mi mamá (...) Mi mamá vende dulces y yo vengo a esta unidad educativa, mis hermanos están en el Bachillerato y otros son menores que yo. Me gusta esta unidad, me va bien, aprendo español, inglés y *kichwa* (tres idiomas). Ya tenemos cédula ecuatoriana, no, no vamos a volver. (Fernando, estudiante nacido en Colombia, 13 años).

No había de otra. Vinimos de Piura. Mi papá metió los datos en la computadora y nos dieron esta escuela. Acá aprendo el *kichwa*, algo se parece al quechua del Perú, según mi papá; yo ni me acuerdo. También el inglés, las materias. Si algo no puedo, me vengo a la escuela, le busco al profesor y le digo que me ayude. Ya estamos cinco años, mi papá es albañil, mi mamá vende salchipapas, recibe el bono... Estamos bien. (Jhon, estudiante nacido en Perú, 14 años).

Los estudiantes entrevistados habitan en el entorno del barrio, se han integrado al país, han adquirido los papeles y realizado los trámites necesarios para acceder a los servicios públicos. Su mirada resulta interesante, pues identifican a la Unidad Educativa como un lugar en que confluyen culturas distintas y donde tienen apoyo. Mientras tanto, el registro administrativo y los sistemas estatales tienen una especie de ceguera ante este entorno pleno de diversidad. También algunos agentes reducen la diversidad a dos mundos simbólicos:

Necesitamos como indígenas estar en ambas partes. El indígena debe conocer su mundo y también debe conocer el mundo que a diario estamos viviendo.

¿Dos mundos?

Si. La forma de ver al mundo es muy distinta. En nuestro país hay dos mundos, el mundo indígena y el mundo mestizo. Hemos estado juntos; pero, nunca se ha compartido lo que cada uno es. Vivimos en mundos paralelos, en Ecuador vivimos en dos mundos, convivimos iguales; pero, de espaldas, estamos acá, pero estamos de espaldas; comemos iguales, transitamos iguales; pero, no compartimos. (Profesor, docente indígena, 60 años).

En esta lectura -que fue similar en algunas las entrevistas a personas indígenas- se distinguen dos comunidades simbólicas predominantes: la indígena y la no indígena, que coexisten, pero no llegan a tocarse. Pero la institución es más diversa y existe un grupo importante de personas con autoidentificación afroecuatoriana.

Respecto a la autoidentificación afroecuatoriana, las reflexiones de algunos autores (Silva, 2004; Espinoza, 2003 y Kingman, 2002) coinciden en que lo afro se constituye como lo menos valorado. En el Ecuador, lo afro aparece como un elemento que no se asimila a lo ecuatoriano. Así, lo afro sería el “otro” semejante al extranjero, al ajeno, al africano. En nuestra investigación, el 11.3% de estudiantes aparecen en el registro escolar como afroecuatorianos; no existe ningún profesor afroecuatoriano. Lo afro se citó marginalmente en los relatos de ambos grupos de docentes (indígenas e hispanos) pero, no apareció en los estudiantes, ni en las familias entrevistadas:

Estábamos preparando el día de la Interculturalidad y la Plurinacionalidad como se llama ahora al 12 de Octubre⁹⁷, todos declarábamos nuestra identificación étnica. Llegó el turno a un estudiante, hizo un alto, me miró y me dijo ¿qué soy profesora? Ya la pregunta y el tono me asaltaron. Bueno, me parece que afroecuatoriano, le dije. El estudiante, me gritó, ¡No! No me diga eso, yo no soy africano, no quiero que me diga, nada. No quiero que hablemos de esto. Yo soy estudiante y punto, un estudiante, solo quiero que me reconozcan así... No estuve preparada para tal respuesta... En su carita vi expresión de rabia y dolor... Y creo que la mía estaría desencajada, suspendí la actividad... ¿cómo abordar esto? No estaba preparada, en la universidad no te dicen nada de esto... (Profesora, mestiza 38 años).

Las palabras de la docente revelan un tema no resuelto; mientras la política pública establece la categoría “afroecuatoriano”, en la cotidianeidad el problema gira en torno a cómo nombrarles. Por un lado, el término afro remite a África y los coloca como foráneos, una población no andina; al nombrarlos <<afro>> algunos expresan incomodidad. Por otro lado, el término afro, es usado como un lugar de reivindicación para las organizaciones sociales afroecuatorianas. Nombrar “negro, moreno o afro” levanta susceptibilidades. En lo cotidiano el personal docente cuida mucho sus

⁹⁷ Con la sanción del Decreto Ejecutivo N° 910 firmado en el año 2011, Rafael Correa declaró al 12 de octubre como el Día de la Interculturalidad y la Plurinacionalidad.

expresiones, lo cual vuelve a la labor docente mucho más compleja. Usar términos neutrales y no aludir a las identidades étnicas, en este caso, resulta ser lo más adecuado en el trabajo docente; aspecto corroborado al realizar los grupos focales y observaciones de campo.

En resumen, en el apartado constatamos que el Estado dio continuidad a las fronteras simbólicas a través de los mecanismos burocráticos de registro estadístico nacional y escolar. La autoidentificación permite niveles de decisión de los agentes respecto a su pertenencia étnica, pero no soluciona el tema de las jerarquías sociales que se remontan a la época colonial. Se detecta que en esas decisiones individuales hay algunas que rompen la continuidad individual con el grupo (por ejemplo cuando deciden reconocerse como miembros de otros grupos étnicos). Pero, a pesar de ello la tensión está dada porque esas definiciones o decisiones muchas veces escapan del nivel individual (por ejemplo cuando el entorno sigue reconociéndolos como afrodescendientes). Es decir como afirma Pollak (2006) “nadie puede construir una autoimagen exenta de cambios, de negociación, de transformación en función de los otros” (p. 38). La unidad educativa por su descripción como intercultural y bilingüe da énfasis a la identidad étnica y lingüística *kichwa*, pero es un espacio de gran diversidad que está obnubilada debido a las perspectivas dicotómicas indígena-no indígena instalada desde su constitución. Las identidades, sin ser esencias, son elementos en permanente construcción y negociación; núcleos duros a los que algunas personas indígenas se aferran para reclamar derechos, mientras otras se alejan de ellos para evitar discriminación. De esta manera, lo individual y colectivo deben ser leídos en el contexto social y en la historia pasada y reciente.

6.3. La porosidad de las fronteras culturales en el contexto escolar.

En este apartado damos cuenta de cómo las diferencias étnico culturales son “fronteras porosas” pero persistentes en las cuales se desarrolla el contexto escolar e ingresa el tema de igualdad en educación. El término “fronteras porosas” proviene de Barth (1998) quien llamó fronteras a esas construcciones simbólicas que realizan los grupos humanos para diferenciarse unos de otros. Su porosidad está dada en la medida en que se filtran componentes de los lados fronterizos, que sin derribar los límites, los dinamizan.

En varios relatos de los agentes escolares indígenas se puede detectar una gran molestia y dolor, respecto al racismo histórico, que parece vigente en las relaciones

sociales, por lo que varios piensan que afincar su diferencia cultural y demandar sus derechos específicos puede ser un mecanismo para vivir en igualdad. Como dice García Canclini (2005) al referirse a los grupos indígenas, “la indignación con la que defienden sus rasgos revela que están enfrentando cambios no favorables para la definición de la diferencia” (p. 47). Pero no hay una sola perspectiva en el espacio que estudiamos:

Si se dejaría a las nuevas generaciones que opten por su cultura, ¿lo harían? Eso me pregunto cuando veo a estos estudiantes. Un grupo pequeño se reconocería indígena y lo viviría material y espiritualmente. Pero, la mayoría no. Un compañero indígena me decía: “Todos queremos algo, ¿qué? Los indígenas queremos ser blanco-mestizos, los blanco-mestizos quieren ser gringos”. Como lo otro es más apreciado, todos quieren ser lo otro. (Profesora indígena, 54 años)

Los relatos nos permitieron comprender que las identidades son mecanismos en permanente construcción, que se moldean en las relaciones con los otros, no están exentas de cambios, esas circunstancias escapan de la voluntad individual de las personas y de la voluntad de un solo grupo. Para los estudios descoloniales y particularmente los aportes de Quijano (1989) la lógica implantada durante la época colonial pervive. Así, en la colonia los pueblos y naciones indígenas fueron reducidos a la idea de “raza”, las naciones colonizadoras crearon las categorías “indios” y “negros” y la bañaron de valor negativo, mientras se colocó como positivo lo blanco. La producción de identidades étnicas facilitó el dominio colonial, justificó la apropiación de bienes y colocó a lo blanco como lo superior en la jerarquía social.

Tienen un propósito al homogenizar la educación en todos los países. Incluso, al analizar la educación intercultural en América Latina algunos dicen que las culturas indígenas son un obstáculo para el desarrollo educativo. Entonces, en sí los gobiernos de cada uno de los Estados nos quieren homogéneos, no diversos. Para mí, es algo complicado pensar en una educación bilingüe y una educación universal. Pero, al analizar desde las culturas, es necesario que los pueblos construyan su propia educación no la que nos impongan otros. (Profesor indígena, 62 años)

Para Walsh (2008) es necesario “poner como meollo del asunto, los patrones del poder colonial que aún perviven” (p.131) y que otros enfoques de la interculturalidad obvian, especialmente cuando se limita a dar cuenta solo de la diversidad, sin prestar atención a prácticas discriminadoras cuya huella se remite a otros tiempos, pero que se reactualiza en fronteras sutiles, que aparecen inclusive como inocentes, aunque encierran asimetrías sociales y violencia hacia determinados grupos. Desde ese punto de vista, las modalidades EIB resultan importantes.

Para las y los docentes indígenas, defender su especificidad desde lo étnico se justifica por los siglos de opresión y la sospecha de que el actual sistema educativo es parte del juego de una cultura dominante que terminará por aniquilarlos. A la opresión se suma las prácticas de racismo que son narradas con dolor por algunas niñas:

Quiero que exista más respeto. A veces siento que no hay nada, cuando vengo con mi vestimenta, hay algunos que me gritan “longa fea” (llora), eso no me gusta, quiero que el gobierno cambie esas cosas. (Estudiante de sexto de básica, 11 años)

Yo me siento muy bien, ser buena alumna es excelente. Yo soy indígena, nací en Zumbahua, no traigo mi traje, es muy caro, no tengo todo. Cuando hay programas, mi mamá me presta su ropa. Me siento mal, porque nos tratan así a los indígenas, yo soy indígena, pero no visto mi traje por eso no me gritan... Cuando escucho “longa fea”⁹⁸, me molesta, me siento muy mal.

¿Quién les dice?

Los varones, pero no me importa, yo salgo a defender; pero, luego otra vez, otra vez... ¡Qué iras! (Estudiante de sexto de básica, 11 años)

Ya mencionamos que por autoidentificación étnica los grupos mestizos son mayoría en esta institución. Las versiones que anteceden son narraciones obtenidas a través de una entrevista. Para ello, se optó por trabajar en tres momentos: primero con un grupo de niñas, luego con el grupo de niños y finalmente todos juntos. El trabajo diferencial por género arrojó, las versiones de las niñas sobre agresión verbal hacia las niñas indígenas, cuyo eje es el racismo; mientras las niñas mestizas no se pronunciaron sobre el tema, las niñas indígenas describieron relatos como los que anteceden. En este sentido la violencia de género, se conjuga con el racismo; las niñas indígenas mostraron actitudes de sororidad (es decir solidaridad entre ellas); mientras las niñas mestizas permanecieron en silencio. No opinaron sobre el tema aunque fueron convocadas a pronunciarse.

Lo abordado hasta aquí, siempre será parcial; pues son aspectos complejos que están en movimiento, que responden a situaciones estructurales y coyunturales de un espacio diverso que puede ser potenciado para construir puentes de aprendizaje, conocer las otras culturas y actuar recíprocamente, actitudes que según un docente pueden ser cultivadas con un proceso intercultural en un entorno educativo. El entrevistado lo ejemplifica en el siguiente relato:

⁹⁸ “Longa fea”, expresión que alude a una persona de tez oscura; longa proviene del *kichwa longu*, que se traduce como joven. Sin embargo, en la ciudad el término longo es usado despectivamente para referirse a quienes tienen rasgos fenotípicos indígenas.

¿Por qué ser bilingüe e intercultural? En mi aula hay 32 estudiantes, solo tres hablan *kichwa*, unos cinco son *chaupi, chaupi*⁹⁹, y el resto solo español. Yo les digo “*Imanaya kanki*¹⁰⁰”, ellos me responden *allí, allilla*¹⁰¹, al identificar quiénes me responde, sé si saben o no *kichwa*. ¿Qué pasaría si yo no supiera *kichwa*? La escuela sería un espacio de castellanización y de olvido. Con nuestra presencia, ellos recuerdan su propia lengua y aprenden la lengua dominante (español). Somos valiosos, también para los hablantes del español porque así pueden entender nuestra cultura.

En todo el país debería haber una clase de *kichwa*, como la hay de inglés. Pero, no hay, no hay voluntad política. No están desarrollados El currículo, los saberes y el enfoque bilingüe- intercultural, ni si quiera para el *kichwa*, peor para los otros idiomas ancestrales. (Profesor indígena, 54 años)¹⁰²

El entrevistado ejemplifica cómo el conocimiento de dos idiomas (*kichwa* y español) puede ser el vehículo de relación, hacia estudiantes en lengua materna. Frente a un grupo diverso, la habilidad de identificar y comprender la heterogeneidad cultural resulta ser una herramienta importante. Sin embargo, el docente cita la falta apoyo político y el desarrollo de recursos para la modalidad SEIB, lo cual detectaron investigaciones de otros contextos latinoamericanos (Jiménez Naranjo, 2005; Novaro, 2006; Batallán y Campanini, 2007; Hecht, 2007; Aliata, 2011; Padawer, 2015; Hecht, 2017)

La falta de recursos didácticos y de capacitación al personal docente sobre cómo aprovechar, pensar y construir espacios interculturales se hizo evidente en muchos relatos, donde se evidencia que el cuerpo docente se enfrenta a múltiples elementos materiales y simbólicos, que remiten a lugares culturales diversos, a su manera y desde sus perspectivas va resolviendo actividades marcadas por los calendarios escolares nacionales y locales, por ejemplo:

Cuando llega la época de los *Raymis*, en ese espacio hacemos representaciones, indicando la cultura que cada uno posee. Ahí explicamos a los estudiantes mestizos que lo indígena no es uno, sino muchos, tenemos estudiantes de Zumbahua (Cotopaxi), los Puruwa (Chimborazo), están los de Chibuleo, están también de Salasaka, entonces los nuevos estudiantes se sorprenden...

⁹⁹ *Chaupi, chaupi*, se traduce como a “medias”, es decir la expresión se refiere a “saben algo”.

¹⁰⁰ En español se traduce a ¿Cómo están?

¹⁰¹ *Alli, allilla*, se traduce como “Bien, Muy bien”

¹⁰² El docente que entrevistamos es coautor del desarrollo curricular para la Educación Inicial, a la redacción de este informe (agosto, 2018) se esperaba que se imprimiera los primeros ejemplares de libros dedicados al primero y segundo cursos de educación básica es decir para el trabajo con estudiantes de 4 y 5 años de edad.

Hacemos representaciones de algunos asentamientos indígenas, mostramos su vestuario y la alimentación que ellos tienen. Entonces, hay algunos que vienen con sus atuendos reales... Porque siendo una institución intercultural, es lo correcto.

Lastimosamente, no contamos con recursos didácticos, materiales que permitan desarrollar más actividades como éstas, solo nos quedan nuestras ideas y la colaboración de las familias.

Pero, hay estudiantes que se sienten agobiados por ser indígenas, entonces les recordamos que muchos llegan a cargos importantísimos siendo indígenas, portando su identidad. No es una época donde el ser indígena sea un impedimento... (Docente, mestiza, 39 años)

Las celebraciones ponen en circulación recuerdos y permiten que entren en contacto con relatos comunes que, al mismo tiempo, son recibidos y apropiados localmente desde las lecturas de cada agente. Nótese que la docente mestiza resalta el día de los *Raymis* para mostrar la diversidad, hecho que puede ser leído como folklorización. También la docente cita que existen estudiantes incómodos por usar el atuendo indígena y usan el uniforme escolar, así evitan ser señalados positiva o negativamente. Si bien los *Raymis* son eventos culturales *kichwas*-andinos, son festividades rurales donde también hubo participación de varias culturas, aspecto que parece invisible para la docente. La mayoría de las actividades culturales- recreativas-festivas se dividen en dos grandes comunidades simbólicas: lo indígena y lo no indígena. De tal manera que no solo en la nomenclatura de la identificación étnica es posible identificar las fronteras simbólicas, sino también, en las actividades sociales y lúdicas.

En el análisis también resulta importante centrar la mirada en elementos que dan cuenta de la convivencia entre quienes se reconocen diversos; son elementos sutiles, que sin llegar a ser tensiones, se levantan como fronteras en el espacio escolar. La complejidad de las relaciones interculturales se expresa en el siguiente relato:

Cuando los indígenas están en mayoría, nos discriminan... Es un tema que siempre está ahí... Nosotros somos minoría, aquí. Cuando nos acercamos, hablan solo en *kichwa*. No sabemos qué dicen, solo vemos sus gestos. En las reuniones se usa el español, ya al final. Pero entre ellos hablan en *kichwa*

Pero, ¿Ustedes tienen suficiencia en kichwa?

Pero, no sirve realmente, no se entiende lo que hablan. No alcanza el *kichwa* que dan las universidades.

¿Es discriminación?

No sé cómo explicarle, si digo que me agreden, es mentira. Pero existen momentos, muchos momentos, en que se siente esa distancia. Ellos (los indígenas) reúnen sin nosotros, antes de la reunión global, como si fueran una

comunidad, mientras que a nosotros nos dejan de lado, eso sí se siente feo. (Profesora, mestiza 32 años)

En el país prima el español y son las poblaciones indígenas quienes se ven obligadas a aprender el español. En la unidad educativa 13 de los 18 docentes son indígenas, por lo que en ese espacio laboral prima el *kichwa*. Quien desee trabajar en una unidad educativa intercultural bilingüe (*kichwa*-español) debe certificar suficiencia en idioma *kichwa*. El idioma *kichwa* es una frontera y un desafío para el acceso laboral. Las y los docentes mestizos por primera vez enfrentan un escenario donde son minoría. Sin embargo, hay quienes identifican claramente la necesidad de reconocer la influencia entre las culturas y las ventajas de ejercer las habilidades interculturales:

Bueno, existe un discurso de división. Pero, la realidad es matizada, las culturas se mezclan. Veamos, la comida tiene de todo papas (eran solo nuestras), ahora acompañan a las hamburguesas de todo el mundo... (ríe). La quinua se la llevan a la NASA y tantas cosas. Nuestros atuendos son una mezcla de componentes hispanos (el sombrero) y componentes indios (poncho, *washca*, *anacu*, etc.), no son una pureza. Nuestros idiomas cambian y el español también. Nuestro *kichwa* viene del quechua inca. En Ecuador hay varios *kichwas*, el que hablamos en Salasaka no es el mismo que el de los Saraguros o el de los Otavalos. El *kichwa* adopta palabras, de otros idiomas. El español tiene palabras del *kichwa*; por ejemplo: cancha¹⁰³, choclo, chacra, cóndor, morocho, ojota, etc. Entonces es una relación movida, pero negada por el racismo. Mientras la diferencia sea dolor, tendremos que seguir luchando por nuestros derechos. (Profesor indígena, 63 años).

La reflexión realizada por el profesor indígena nos permite ver la relación individual, con lo colectivo, con lo nacional y con lo global. No es algo estático, puro o petrificado, es como un gran tejido atravesado por diversos hilos y conexiones. Pero, en la cotidianeidad escolar, las relaciones son más dinámicas y conflictivas. Si bien, hay quienes reclaman su derecho a decidir sobre todos los aspectos, también sobre la identidad, a partir de esa opinión hay agentes que deciden adscribir a una identidad, o subvertirla o incluso rechazarla. Entonces, surge la posibilidad de decidir.

El fin de año, preparábamos la ceremonia de graduación, el mejor estudiante nos dijo “yo soy mestizo”, así lo habíamos registrado. Cerca del día de la graduación, una indígena de Pasa preguntó por los detalles de la ceremonia, era la madre del mejor estudiante. Sus padres eran indígenas de Pasa¹⁰⁴; pero, él se identificó como blanco-mestizo... En el día de la graduación y vinieron (solo papá y mamá) con su atuendo indígena. Trajeron comida típica: habas, mellocos, maíz, se

¹⁰³ Véase en el diccionario de la RAE en el enlace <http://dle.rae.es/>

¹⁰⁴ Pasa es una parroquia de la zona alta (páramo) de la ciudad de Ambato, se fundó en 1837, tiene población indígena, se encuentra a 20 minutos de la Ciudad de Ambato.

colocó sobre un mantel, para compartir con todos¹⁰⁵. Él (el estudiante) permaneció a un ladito... (No se sentó con nosotros).

Esto sucede, padre y madre indígena, su hijo opta por otra identificación, aunque estudió todos los años en esta institución. Pero, le aclaro, que no solo es el caso de este estudiante, sino muchos se reconocen mestizos, es su decisión... ¿Debemos hacer algo? A este paso desaparecemos como cultura. (Profesora indígena, 53 años)

El relato de la docente indígena, puede ser leído como el ejercicio de elección que permite moverse entre identidades; pero, también puede comprenderse como una acción para protegerse de la discriminación y el racismo. Si la pertenencia a un grupo étnico se traduce en dolor, es comprensible que esa pertenencia se silencie u oculte, porque no hay un entorno social que lo reciba y lo valore. Pero, volviendo al relato, en la versión de la docente, el estudiante fue el mejor estudiante; lo cual le otorga un lugar privilegiado en la meritocracia escolar; pudo optar por reconocerse como indígena, pero su decisión es ser mestizo. Sin embargo, el estudiante está ubicado en una red de relaciones, como las familiares. Al finalizar el año, al recibir su reconocimiento como abanderado, ese tejido social es mostrado (para sorpresa de todos); se evidenció que el nexo con la parroquia Pasa, fue dejado atrás, él abandonó su manera cultural de pertenecer a una comunidad indígena, para asumir un horizonte distinto en el que se muestra como mestizo. Es como mestizo que recibe el reconocimiento como mejor estudiante. ¿Es un caso de alienación? O ¿es una estrategia para moverse en el enmarañado mundo de la educación y el mérito académico?

Enseñar *kichwa* es un reto, algunos indígenas no tienen interés en el *kichwa*. La razón es la discriminación. Si los padres fueron discriminados a causa de que hablaban mal el español, al hablar mal se produce la burla de los mestizos, esa discriminación vivida, no quieren la misma cosa para sus hijos. Otra es el valor del idioma para realizar los trámites, las gestiones, la compra, la venta. Como me dijo una madre “no quiero que enseñe a mi hijo en *kichwa*; porque mi hijo no va a hacer negocios, en *kichwa*, sino en español”. (Profesora indígena, 49 años)

Para que un hecho cultural prevalezca debe haber una generación que esté dispuesta a transmitir su legado cultural y una generación que esté dispuesta a recibir ese legado, a preservarlo y darle forma. La historia de los censos, también muestra la disminución de personas que se autoidentifican como indígenas y según la UNESCO (2015) dos idiomas nativos desaparecieron en el año 2012 (Andoa y Zapara). Por otro lado, también las investigaciones de otros contextos dan cuenta de un fenómeno

¹⁰⁵ En lo local, cuando hay un festejo, los indígenas comparten el fruto de sus cultivos -habas, maíz y mellocos- éste último es un tubérculo rico en colágeno, se produce en el alto páramo. Se tiende sobre el piso una manta bordada y se colocan los alimentos, cada persona toma las manos los alimentos.

parecido, el desplazamiento de las lenguas (Aliata, 2017; Hecht, 2017; Rodríguez Caguana, 2016; Rodríguez Cruz, 2017). En conclusión, asistimos a un momento de cambio cultural, con un inventario negativo para las culturas indígenas.

La exacerbación de la discriminación, el racismo y la desigualdad económica forman un caldo de cultivo explosivo. En el trabajo de campo se evidenció que hay una generación que demanda optar, en ese optar lo que importa es no sufrir más por temas como lo étnico. Al mismo tiempo, también existen las políticas públicas y las generaciones que están preocupadas por preservar las culturas y someten a los grupos estudiantiles a un currículo que pretende ser a veces intercultural, pero que no tiene herramientas para construir ese puente de relación entre los diversos.

Si como el relato muestra lo que importa es su situación de estudiante, no su condición étnica, encontramos aquí una nueva demanda de igualdad, en la que se exige ser valorado solo por el tipo de actividad que genera el vínculo social y no por su genealogía u otro aspecto. Las y los docentes indígenas entrevistados manifiestan su temor de que se imponga un modelo cultural hegemónico, una igualdad negativa, que no es la blanca-mestiza ecuatoriana, sino un modelo global.

La uniformidad puede camuflarse en el discurso de la igualdad. A nivel mundial, se está imponiendo una forma de ver, de vestir, de consumir, de hablar de decir. Mi cultura, las culturas andinas, las de los otros pueblos son opacadas, son reemplazadas... En *Salasaka* se adoptan patrones de comportamiento europeo, prefieren casarse con extranjeras, lo nuestro va quedando en segundo plano. (Profesora indígena, 60 años)

Para la docente la globalización es un movimiento que canaliza la prevalencia de la cultura occidental. Las culturas andinas –en su mirada- tienden a desaparecer. Pero, su esperanza descansa en la educación, como si esta fuera un mecanismo de prevalencia de la cultura. De nuevo se esperan demasiadas cosas de la escuela:

En las observaciones participantes se notó entre el cuerpo docente indígena una especie de resignación, tristeza e impotencia, frente a las circunstancias que los rodea; señalan que las nuevas generaciones optan por una autoidentificación distinta a sus orígenes.

Para el grupo de docentes no indígenas, este movimiento es obvio y viene gestándose desde siempre, porque las nuevas generaciones quieren no sufrir más discriminación, lo étnico (subalterizado) se convierte en símbolos personales de sufrimientos. Según el grupo entrevistado, el mundo ha cambiado y la gente lo que

busca es su bienestar y si para ello debe romper con vínculos sociales naturalizados como género y etnia lo van a hacer. De tal manera que los procesos de identificación son relacionales a la configuración de la hegemonía presente en una sociedad.

La gente, llega a la ciudad y se quita el poncho, se corta el *wango*¹⁰⁶, cambia inclusive de apellido. Yo tengo un conocido, el apellido “Guamán” un indígena de la zona alta de Tisaleo; pero, no le gustaba su apellido, ahora se llama ¡Brandon Valencia! Siguió un juicio al Registro Civil de Personas y cambió su nombre y apellido. Para mí ¡está bien! Si eso le hace feliz...

Y no solo los indígenas. Eso viene sucediendo desde siempre, llegan acá quieren olvidarse de sus costumbres, inclusive los venezolanos, los colombianos, se esfuerzan por hablar como nosotros, ¿por qué? Porque se discrimina... Pero, esta generación lo que quiere es ser feliz... Y elige, sino quiere ser hombre y quiere ahora ser mujer ¿por qué no?... Los *wambras* de ahora ¡deciden!

Cuando los jóvenes ecuatorianos (sea mestizos u otros) van fuera del país, adquieren nacionalidades estadounidenses o españolas ¿qué vemos? Regresan, cambiados su vestimenta, su apariencia y hasta se olvidaron del español. ¡Regresan gringos!, o ¡españolísimos!, con esa “z” horrorosa... Bueno, eligen...

Ahora toditos piensan que lo mejor es lo extranjero, no creen en lo nuestro, peor en nuestra educación, peor en la educación indígena. Todos quisieran estudiar a fuera, como dice Rafael Correa que la mejor educación está en Europa, en Estados Unidos, nos hace ver como tontos. ¿Qué mensaje trae? Que lo de afuera sirve, que lo nuestro no sirve... Entonces, la gente va a optar, no sufrir, buscar lo suyo... ¡Pare de sufrir! (ríe)... (Profesor mestizo, 32 años).

Varias de las entrevistas ratifican los datos de que la sociedad ecuatoriana sigue siendo discriminadora y racista (SENPLADES, 2007; SENPLADES, 2013). Además dejan entrever que la pertenencia étnica es un referente que en lugar de generar valoración, al entrar en relación en un entorno discriminador, es vivida como un “señalamiento o estigma” (Goffman, 2015). Esto nos lleva a pensar la necesidad de realizar futuras investigaciones para saber cómo operan la “visibilidad, encubrimiento y enmascaramiento”. La visibilidad en cuanto remite a un elemento particular que sirve para identificar a una persona como perteneciente a un grupo. Encubrimiento, en tanto alude a la operación mediante la cual una persona oculta una marca de pertenencia a un grupo. Enmascaramiento, se refiere al esfuerzo porque “no se note la posesión” de un elemento que delate su pertenencia al grupo no valorado o desvalorizado (Goffman, 2015, pp. 61-130). En el contexto argentino, Novaro (2011) dice que en circunstancias de discriminación hacia grupos bolivianos y aymaras, los/as niños/as “han recibido de

¹⁰⁶ Wango, expresión local que se refiere al pelo largo usado en forma de trenza, en algunos pueblos indígenas en hombres y mujeres.

sus familias el mandato de invisibilización de sus referencias identitarias” (p. 189). En tal sentido ambos aportes permiten entrever cómo las estructuras socioculturales dominantes son fuente de sufrimiento y cómo las personas agencian determinadas soluciones para sortear el medio social hostil en el que se relacionan.

Internamente existe un esfuerzo, en la unidad educativa, por marcar la importancia de lo indígena y del idioma *kichwa*. Así, los días lunes se entona el himno nacional ecuatoriano en *kichwa*, las expresiones básicas como los saludos, las órdenes básicas son dadas en *kichwa*, aunque luego se expresa todo el diálogo en español. Otro esfuerzo fue inscribir las nomenclaturas básicas en los idiomas que se enseñan en el establecimiento (*kichwa*, español e inglés)

Ilustración 6. Rótulos de las aulas



Fuente: Registro de campo, agosto 2018.

Las nomenclaturas escritas en la pared tienen en primer lugar el *kichwa*; luego, está el español, que ocupa un lugar central y luego, el inglés. Existe en lo cotidiano una valoración diferencial de cada idioma: mientras el dominio del español resulta ser una habilidad central para la escritura académica y para aprobar los exámenes de evaluación nacional, los otros idiomas son optativos. Luego si se compara entre el peso simbólico del *kichwa* y el inglés, el dominar este último dota al hablante de prestigio, constituyéndose en un capital cultural importante. Así, estos símbolos como las nomenclaturas de la pared, el himno entonado en *kichwa*, los saludos, las órdenes básicas, sirve como nodo de identificación con la característica bilingüe de la unidad educativa.

Sin embargo, en el entorno legal nacional, también existen cambios sutiles, vinculados a las acciones afirmativas, que pueden cambiar las valoraciones negativas hacia los idiomas y las culturas indígenas:

Cuando mi cuñado se presentó al concurso para gerente de la cooperativa, se reconoció indígena. Te dan más puntos si eres indígena (ríe) y ¡ganó!... Pero, la cosa no es fácil. Debe hablar el *kichwa* y usar su atuendo típico... Es un sueldazo...

- ¿Todo fue muy bien?

Como hace años que no habla *kichwa*, necesitó ir a la universidad y dar un examen, ahí obtuvo la suficiencia. Luego, él tenía vergüenza, ¡vergüenza! De usar ropa indígena. Pero el dinero vale mucho, ahora es el gerente general de la cooperativa. Él, mi hermana y mis sobrinas retomaron su atuendo.

Yo les explico a mis estudiantes. El *kichwa* es bueno para conseguir trabajo, faltan profesionales que sepan *kichwa*, varias empresas les interesa gente con idiomas nativos... Les cuento que nuestro director es importante, porque escribe libros en *kichwa*. Entonces, algunas leyes abren esperanza... (Profesor indígena, 58 años).

Sus palabras develan aspectos importantes, el relato muestra una ida y vuelta hacia los símbolos culturales (lengua y vestuario). Las políticas públicas ecuatorianas, tienen medidas de discriminación positiva. El artículo 32 de la Ley Orgánica del Servicio Público determina que en todo concurso de mérito y oposición (incluyendo la docencia) otorga 2 puntos adicionales a quien se autoidentifique como indígena, afroecuatoriano o montuvio; aspectos similares también generan una ventaja para acceder a cargos de docente, a puestos laborales en ongs y ámbitos privados. Esas medidas tienen consecuencias en la individualidad.

En resumen, las fronteras de las identidades tienen lugares porosos marcados por las decisiones personales, la influencia del entorno y el peso de las valoraciones hacia las culturas. No son definitivas, ni infranqueables y visibilizarlas puede iluminar el debate respecto a las modalidades EIB.

6.4. La igualdad en las tensiones culturales.

Como se explicó en anteriores capítulos, la política educativa ecuatoriana registra la categoría igualdad de manera polisémica¹⁰⁷, con al menos cinco variantes: igualdad de oportunidades, igualdad de condiciones, igualdad real, igualdad de género y la igualdad en la diversidad. Pero se inclina finalmente por la igualdad de oportunidades y el mérito (ver capítulo 3). Mientras tanto, parece existir un consenso entre los agentes escolares de que la igualdad no existe y puede ser peligrosa, cuando se asemeja a homogeneidad:

No somos iguales, en *kichwa* no existen palabras exactas como igualdad, por ejemplo: *Ukata*, *papatapash allamun*, se traduce como igualar; pero es nivelar una superficie. *Chanupa*, es desigualar, pero en el sentido de desordenar.

¹⁰⁷ Ver capítulo 3.

La igualdad destruye. Si en un bosque todos los árboles son iguales, el bosque se calla, muere. Como las grandes bananeras, todo igual, todo igual, no hay pájaros, no hay otras plantas, todo igual es igual a muerte. Una sola cultura es la muerte de las otras. Las pequeñas diferencias permiten que contribuyamos. La suma de diferencias hacen la diversidad. En medio de la diversidad es posible vivir la interculturalidad.

Si lo que quieren es imponer una igualdad, ¿qué igualdad? ¿A la forma de vida de los gringos, de los europeos, de los chinos? Nos quieren iguales, para manipularnos. Por eso es peligroso ese término, hay que debatir. No debemos tenerle miedo al enfrentamiento, a la disputa, de ahí salen cosas buenas. No estoy de acuerdo con eso de agachar la cabeza porque nos dicen que así seremos iguales. (Profesor indígena, 63 años)

En la cultura *kichwa* aún las rocas son diferentes, hay roca macho, roca hembra y roca que es macho y hembra, pero ninguna igual, explicó mientras tomaba con su mano una piedra del piso. Al insistir en la pregunta, surgieron las declaraciones que anteceden, donde encontramos que igualdad como se entiende en español, resulta intraducible al *kichwa*. En su versión, lo adecuado es la diversidad porque canaliza la vida, la interculturalidad, es decir las competencias culturales (apreciar la propia cultura y entrar en diálogo con otras culturas) son leídas como una convivencia dentro de un ecosistema. El ejemplo del entrevistado señaló al monocultivo como caso negativo, asemejándolo al dominio hegemónico de una cultura sobre otra. Estudiantes, docentes y familias comparten ideas similares “no somos iguales y tenemos derecho a decidir”; pero, la resolución es diferente, mientras hay quienes ese “derecho a decidir” lo leen en términos individuales, otros lo leen en términos colectivos. Lo cual remite también a este contexto específico, donde permanentemente, se resalta la diversidad cultural.

La igualdad en la educación no existe; dicen que los derechos son iguales, pero en la realidad no es así. Veamos la educación no es igual, ni la infraestructura de las instituciones son las mismas, lo único que dice igualdad es la ley, pero ni eso. Hay instituciones que se rigen por marcos legales distintos, inclusive cada institución educativa hace los códigos de convivencia, cada institución tiene la suya, cada institución tiene estudiantes diferentes unos a otros, eso de la igualdad, no hay. Como decimos en Matemáticas es equivalente no es igual. Lo único igual es el instrumento nacional y ahora internacional de evaluación, las pruebas PISA. Y ahí si estamos en desventaja. (Profesor mestizo, 32 años)

Podemos distinguir -en las perspectivas de los agentes- una aceptación instrumental de la igualdad, como un proyecto, en tanto permite reclamar más recursos; pero también, un rechazo a la misma cuando impide responder a la diversidad, ejercer la creatividad y la singularidad.

Respecto a la primera, el acceso diferente a bienes materiales, se expresa en el término desigualdad; los relatos identifican diferencias marcadas entre las condiciones

socioeconómicas, también en la deficiencia de la infraestructura física de la institución, en la dotación de docentes, acceso a materiales didácticos y servicios.

Si hubiesen apoyado a la institución, los jóvenes o niños de esta institución se sentirían más apoyados. Son solo apoyos puntuales, hay por ejemplo computadoras, pero, permanecen apagadas. No hay quien enseñe a los niños o trabajen con ellos computación. No contamos con la educación como se da en las grandes unidades públicas, peor si comparamos con las privadas, hace falta:

- Profesor de informática, licenciados para cubrir la parte de la tarde, de educación física, profesor de Música, profesores para cubrir las vacantes de los que se han jubilado.

¿Qué hacen los profesores? Añaden más horas de trabajo. Cuando ya no pueden con tanto trabajo, del bolsillo de ellos, colocan una cuota económica para contratar a profesores que cubran esa necesidad. Por ejemplo, la licenciada de inglés cubre lo que otro licenciado ya no está porque se jubiló. Entonces, aquí faltan profesores, pero también los laboratorios, para mejorar la educación. (Madre de familia, 32 años)

Las palabras de la madre de familia son similares a las de otros padres/ madres, para quienes la institución carece de docentes para las áreas complementarias, si se comparan con otras instituciones educativas se revela una desigualdad estructural, que debería ser considerada en los estándares de calidad y servir para ponderar los resultados de las evaluaciones que terminan afectando las evaluaciones. Se evidencia el sentimiento de que compiten en condiciones de desigualdad.

La igualdad educativa es un tema difícil. Por un lado, al Estado le facilita mucho que tengamos un solo currículo, una sola manera de evaluar y una forma de reportar. Pero, en esta institución sabemos que esto está mal. Si es cierto, que se requiere un macro currículo. Pero, en el día a día deberíamos tener la suficiente libertad para el rediseño curricular de acuerdo a las necesidades de cada curso, de cada estudiante. No es posible en este momento. Si de eso se trata la igualdad, nos trae más problemas a los docentes, mientras facilita la vida al Estado. (Docente mestiza, 28 años)

La igualdad como homogeneidad de contenidos y procesos es resistida en algunos docentes, cuando impide la adaptación curricular a las necesidades del entorno. Mateos Cortés & Dietzs (2014) sostienen que los grupos indígenas proponen (para el caso mexicano):

una educación intercultural basada en la investigación colaborativa y etnográfica, en la formación docente centrada en los aprendizajes situados y cooperativos así como en la docencia que privilegia un curriculum inductivo, flexible, des-esencializante y basado en mallas de “nódulos” (como los denomina la UVI) flexibles enfocados no en rutas fijas y seriadas, sino en procesos de aprendizaje que parten del aprendiz, de su mundo de vida, de sus contextos multiculturales

y plurilingües, para fortalecer capacidades endógenas, intraculturales, y para desarrollar capacidades interculturales, de origen exógeno, que empoderen a las comunidades de educandos en sus caminos de ciudadanización y de autonomía. (p. 72)

Para resumir los hallazgos del capítulo volvemos a las ideas planteadas por Walsh (2008; 2009): la interculturalidad planteada por los pueblos indígenas realiza una producción epistémica propia, que denuncia la prolongación de prácticas coloniales, que cruzan las relaciones sociales donde lo indígena y afro aparecen subalterizados frente a lo blanco y mestizo. Respecto a las concepciones de igualdad e interculturalidad que encontramos a lo largo de nuestra investigación; los agentes se paran sobre las huellas de las diferentes políticas estatales y reconstruyen en la cotidianidad las ideas de la igualdad e interculturalidad. La igualdad les sirve como motivo para reclamar más recursos. La interculturalidad les permite remitirse a núcleos importantes como la lengua, a partir de la cual la modalidad SEIB cobra sentido y les permite a profesionales indígenas tener acceso a plazas laborales en calidad de docentes, les permite reclamar el derecho a pensar una propuesta pedagógica propia y a mantener las fronteras simbólicas que aunque siendo porosas, todavía resisten a la homogeneización académica occidental. Así los relatos nos pusieron en contacto con las huellas del pasado reivindicativo de la diferencia, que se han activado frente a las propuestas públicas de homogeneización, pero adquieren nuevo sentido, en un contexto donde los agentes son más diversos, que la tradicional dicotomía indígena y no indígena.

6.5. A modo de corolario

En este capítulo analizamos los rasgos que conforman las huellas conceptuales de la interculturalidad en las políticas públicas educativas y su relación con la igualdad. Descubrimos que el Estado central emitió documentos oficiales en los cuales asocia la cultura a la identidad étnica; junto a esto se establecieron mecanismos burocráticos que están en todo el Sistema Nacional de Indicadores Sociales del Ecuador – SIISE, se usan en los reportes administrativos y en el lenguaje específico de la tramitología del Estado central; se constituyen en fronteras simbólicas que distinguen y señalan las diferencias culturales e identitarias.

El uso de la identificación étnica permite visibilizar las desigualdades educativas y sociales, evidencia que los grupos indígenas y afroecuatorianos están en peores condiciones en comparación a los grupos blanco-mestizos. Pero, también ese uso cultura-etnia trae como consecuencia el peligro de caer en esencialismos. Los marco legales afirman la división simbólica entre lo indígena y lo no indígena que las enfrentan

como opuestas e invisibilizan a otros grupos culturales presentes en el actual Ecuador. Considerar todas las diversidades étnicas es para Walsh (2008) importante porque permite evidenciar que el esquema de dominio colonial basado en lo étnico tiene continuidad hasta nuestro días.

El enfoque multicultural está presente en las políticas públicas, el énfasis estatal está puesto en identificar la diversidad y en el mejor de los casos usarla para sus propósitos y para legitimar su institucionalidad. Pero, los movimientos indígenas plantean una interculturalidad que le disputa al Estado la capacidad de decisión y establecimiento de agenda particularmente en el hecho educativo.

El contexto escolar diverso resulta ser óptimo y empiezan a desarrollarse algunas capacidades interculturales, sin embargo todavía son invisibles para los grupos involucrados en el tema. Existe también un movimiento de identidades, que alarma a varios agentes cuando observan que las nuevas generaciones optan por una identidad diferente a la que el contexto quiere imponerles. Esta ruptura sorprende y preocupa principalmente a quienes defienden la diversidad cultural y exagera los temores de que unas culturas desaparezcan y predomine un modelo hegemónico y homogéneo. El peligro de lo homogéneo es que se convierte en una arma para “descalificar las políticas reparativas y de transformación estatal” (Walsh, 2008, p. 137).

Encontramos que en su cotidianidad los agentes construyen diferentes perspectivas respecto a sí, a los proyectos educativos y sociales. Cuestionan la igualdad, porque inclusive no existe equivalente en el vocabulario *kichwa*, para la cosmovisión de los agentes indígenas entrevistados, nada es igual, inclusive las rocas son diferentes, pueden ser equivalentes, pero no iguales; por lo que sin rechazar la igualdad la reconceptualizan, es decir, desde nuestro punto de usan las huellas del diferentes ideas de las políticas públicas, para demandar vivir con dignidad, la suya no es la igualdad occidental, contiene sus elementos, sus experiencias, sus proyectos, en función de los cuales reclaman la participación plena en las decisiones del ámbito educativo y el derecho a que su diferencia se evidencie en toda la gestión estatal, como la identificó Boaventura De Sousa Santos.

Conclusiones

Transitamos un camino de investigación de las huellas de la igualdad en el campo educativo. Como puede verse a través del recorrido de los capítulos de esta tesis, la cuestión educativa en el Ecuador ha estado atravesada históricamente por profundas desigualdades, las cuales, por primera vez, buscaron revertirse a través de los cambios que el Estado Nacional promovió con la llegada de Rafael Correa al gobierno. Sin embargo, la emergencia de nuevas políticas y nuevos discursos oficiales en torno a la necesidad de promover la igualdad educativa, no tuvieron un correlato en la realidad concreta y en algunos aspectos son políticas que dan continuidad a las perspectivas neoliberales, particularmente por el énfasis en la meritocracia. El estudio de estos aspectos demandó un análisis fino, profundo y contextualizado. En tal sentido, esta tesis busca dar cuenta acerca de las complejidades y limitaciones que el discurso sobre la igualdad educativa ha tenido, a partir de un estudio de caso en una Unidad Educativa del Sistema Intercultural Bilingüe, ubicada en una zona marginal de la ciudad de Ambato, donde el carácter bilingüe se da por la enseñanza del *kichwa* y del español.

En este apartado reflexionamos sobre el camino andado, cubriendo tres tramos. En el primero, se retorna a la metáfora huella, que forma parte del título de esta investigación y le da el sentido metodológico; al tiempo que se señalan los soportes de análisis (documentales y etnográficos); se evidencia cómo acontecimientos, lugares y personas son elementos referenciales de las experiencias de los agentes escolares y encarnan las interpretaciones de las huellas de las políticas públicas para la igualdad en la EGB. En el segundo tramo, descansamos sobre las categorías: igualdad, interculturalidad y escuela, que surgieron producto de la investigación, explicaremos la forma en las que las utilizamos para el análisis social. Con esos elementos, en un tercer tramo, regresamos a un último encuentro, con la pregunta central.

Respecto al primer tramo de nuestro recorrido. En esta investigación fuimos tras las **huellas de la igualdad**. Usamos la metáfora “huellas”, aludiendo a los elementos materiales y simbólicos, que se remiten a las ideas de igualdad, que se evocan en el presente y que son resignificados para proyectar un futuro. Dichos elementos los buscamos en dos tipos de soportes: los documentales y en las versiones discursivas de los agentes escolares.

En cuanto a los soportes documentales, lo conformaron los archivos de políticas públicas, los marcos legales, los registros administrativos escolares, los libros de texto, los diseños curriculares, entre otros documentos de origen estatal; que fueron

sistematizados a través del análisis documental. En todos ellos encontramos formulaciones de la igualdad como un valor moral de dignidad que cubre a toda persona.

Otro soporte documental relevante fue el archivo histórico de la escuela, que preservó los registros anuales desde el año 1994, además de fotografías, y los libros *Kukayos Pedagógicos*, con sus diversas ediciones, que permanece en un lugar cerrado, al que accede el grupo de docentes. En esos documentos encontramos una perspectiva de igualdad basada en la diferencia; lo que queremos decir es que a partir de su condición étnico-cultural, los soportes documentales evidencian una demanda al Estado de la posibilidad de definir un sistema educativo con pertinencia cultural, al igual que lo hacen los grupos no indígenas y principalmente las instituciones educativas de financiamiento privado.

El análisis de los archivos develó dos lados. Por el uno, la predilección del Estado por un discurso de la igualdad de oportunidades y de la meritocracia. Por otro, los archivos institucionales destacan los esfuerzos locales por el desarrollo de iniciativas sociales, pedagógicas y culturales para sostener a la escuela desde su particularidad bilingüe *kichwa* español, al tiempo que dan cuenta de la precariedad y desatención estatal que la institución sufrió desde su fundación, hasta la actualidad.

En cuanto a los soportes de las versiones discursivas de los agentes escolares, las huellas fueron recuperadas –mediante un trabajo de campo, para acceder a los sentidos que adquieren la igualdad e interculturalidad en el contexto estudiado. Todo aquello condujo a un enfoque cualitativo, particularmente un estudio de caso como aproximación metodológica, lo que habilitó el uso simultáneo tanto de varias técnicas (como análisis documental, entrevistas, observaciones y talleres).

En la búsqueda de las huellas, nos encontramos con acontecimientos, lugares y personas/personajes. Pudimos identificar tres acontecimientos evocados en las entrevistas: la creación de la escuela en el contexto de la década de los noventa, el cambio de estructura educativa (con la sanción de la LOEI) y la instalación de la evaluación del sistema nacional educativo.

Respecto al primer acontecimiento, un grupo de indígenas *kichwa puruwa* solicitó al Estado central, la creación de una escuela en la modalidad EIB, en la ciudad a la que migraron. El contexto de referencia de la década de los 90, fue mencionado tanto en los documentos de política pública emitidos por el Estado central, como en los relatos de los agentes escolares. El Estado central, describió la década de los 90, en las secciones de antecedentes de los PND, ahí se la llamó como la “noche neoliberal”, se la caracterizó como una época de pobreza, focalización de la gestión pública y desmantelamiento de

las estructuras estatales. En la versión de los agentes escolares, la década de los 90 fue un tiempo de desempleo y migración del campo a la ciudad, pero también de movilización particularmente de los movimientos indígenas. En esas circunstancias el grupo indígena –de este caso- agenció la creación de una escuela, a partir de un derecho básico (la educación) y desde un núcleo duro de la cultura, en este caso la lengua indígena.

Respecto al segundo acontecimiento, una nueva estructura escolar surgió en la década 2007-2017, y en los relatos se pudieron distinguir dos partes. La una, la fusión de jardines, escuelas y colegios, en una sola entidad denominada unidad educativa; y la otra, la segmentación territorial de los servicios educativos y su organización en circuitos y distritos educativos. Ambas son vistas como decisiones centralizadas, que tienen ciertas ventajas (como la cercanía al lugar de residencia, ahorro de tiempo y recursos en transporte), pero que no solucionan los problemas de infraestructura, equipamiento y docentes. Así, se mantienen las diferencias entre los servicios públicos donde existen unidades educativas con mejores instalaciones edilicias, más docentes y equipamiento adecuado, lo cual desdibuja la meta de la igualdad.

Respecto al tercer acontecimiento, la instalación del sistema nacional de evaluación. Surge como un aspecto de permanente tensión entre el Estado central y los agentes escolares, siendo estos últimos sometidos a evaluación, a través de pruebas estandarizadas en español y sus resultados tienen consecuencias negativas o positivas según sea el caso, en el peor de ellos implica que: las y los docentes pongan en peligro su estabilidad laboral, la institución sea señalada como de mala calidad, los y las estudiantes no podrán ingresar a la universidad, todo aquello produce un efecto simbólico de valoración diferencial entre las instituciones educativas. Por lo que, la igualdad en los procesos de evaluación es percibida como una injusticia; pues, los agentes escolares –del caso que estudiamos- dicen competir en desigualdad de condiciones (infraestructura, docentes, equipamiento, etc.), lo califican como una injusticia porque su tiempo pedagógico, se ocupó también en la enseñanza de la lengua indígena, que no es parte de las evaluaciones nacionales, las que se desarrollan en español y en función a un currículo nacional.

El discurso de la eficiencia como mecanismo de igualdad en educación encuentra sus límites, por ejemplo al analizar la percepción del espacio y los lugares escolares. Por ejemplo, encontramos referencias construidas dicotómicamente: la primera, a la zona rural campesina y la zona urbana/la ciudad; la segunda, la escuela localizada en el centro de la ciudad y la unidad educativa localizada ahora en una zona

marginal; la tercera, el lugar de trabajo docente antes de la reestructuración educativa y después de la reestructuración educativa; en las entrevistas a los grupos estudiantiles aparecen como lugares de referencia, el patio de juegos y el aula.

La zona rural es evocada como el lugar de origen de los fundadores de la escuela, de todos los/as docentes indígenas, de algunas familias y estudiantes. En las entrevistas se enuncia el campo, como un lugar de paz, colaboración y trabajo, al mismo tiempo que de pobreza y abandono estatal. En oposición simbólica al campo, la ciudad es referida como un sitio congestionado, violento, pero que tiene fuentes de trabajo, aunque muchas sean precarias.

El lugar de su fundación, como una escuela, estaba ubicado en el centro de la ciudad, es recordado como una localización que les permitía actividades de conocimiento y apropiación de los espacios urbanos. La actual unidad educativa, está ubicada en un, entorno barrial, marcado por la inseguridad social.

El lugar de trabajo de los docentes es recuperado en sus narraciones, con un antes (en la escuela), visto como más autónomo y libre, aunque también restringido, pero en el que permanecían solo cuatro horas de trabajo. El actual lugar de trabajo (como unidad educativa) es considerado un espacio precario, restringido, vigilado y saturado de trabajo, en el que deben permanecer obligatoriamente al menos ocho horas laborales. Así la medida estatal, de igualar las condiciones de trabajo de los docentes a las de cualquier servidor público, es vista como una acción negativa, pues no considera las condiciones que el trabajo y la creación pedagógica demandan.

El patio de juegos y el aula son considerados por todos los agentes escolares como, sitios de espacio restringido y fuentes de conflictos. Los espacios de los patios de juegos son reducidos y se encuentran deteriorados, aspectos que constituyen fuente de molestia y reclamo en todas las entrevistas. Las aulas son utilizadas en la mañana por el grupo de estudiantes de 5 a 12 años y en la tarde por los grupos de estudiantes de mayor edad. Esto genera un estrés permanente, ya que no existe tiempo para realizar la limpieza y no existe quien la realice (lo hacen siempre los/as docentes). Pero, cuando ya todo queda organizado, es inevitable que el nuevo grupo que emplee las aulas, las reorganice para sus necesidades de trabajo, así la tensión entre los/as usuarios/as se activa y genera desgaste emocional, palpable en el día a día. Por lo tanto, la perspectiva estatal de eficiencia, eficacia y optimización de recursos humanos y materiales, tiene límites, que se traducen en sufrimiento, aspecto que parece ser invisible para quienes tomaron las decisiones de fusionar los servicios educativos.

Respecto a las personas y personajes. Las huellas documentales y discursivas, evocan al grupo de indígenas fundadores de la escuela, como un colectivo de personas con las cuales, los docentes de la escuela, podían contar para co-administrar el hecho educativo y satisfacer las necesidades urgentes. Aparece como personaje la figura de Dolores Cacuango, que evoca la iniciativa de educarse en lengua indígena y al mismo tiempo como una pensadora que cuestionó al Estado y sus prácticas colonizadoras.

En las miradas de estudiantes y familias, el personal docente es apreciado, valorado y respetado. En algunos casos asumen un rol maternal o paternal que conmueve a toda la comunidad. En la mirada de los/as docentes -debido a que los estudiantes y familias provienen de entornos problemáticos y carenciados- requieren mayor atención, esfuerzos y recursos. Los actos de generosidad y reciprocidad van sellando esas relaciones docentes-comunidad-estudiantes y permiten que se desarrollen y se mantengan diversos proyectos de sostenimiento de la institución (pedagógicos, lúdicos y administrativos).

Así la escuela contiene varias huellas de los acontecimientos, lugares, personas y personajes, que forman parte de su presente, porque son elementos de referencia, de resignificación, con los que leen su situación, proyectan sus ideas sobre el futuro y les permiten cuestionarse sobre las políticas de igualdad en educación.

A continuación explicamos el uso tres categorías centrales, de nuestra investigación: **igualdad, interculturalidad y escuela**. Que deben ser leídas en el contexto de la década 2007 a 2017, donde se generó un gran cambio en las políticas públicas y marcos legales (incluso en la Constitución), creando un marco de referencia que colocó en el centro el rol garante del Estado, respecto a educación; así también, la igualdad de oportunidades. No obstante, como se mostró el Ecuador es un país donde la confluencia de diversas culturas tienen núcleos y espacios de reclamos, entre esos los pueblos y nacionalidades indígenas reclaman su derecho a definir el proceso educativo, a ello se llamó Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (SEIB), aunque en la práctica como asevera Walsh (2008; 2009 ;2014) la definiciones de interculturalidad difieran. En ese contexto la escuela fue el lugar donde el Estado esperó concretar sus políticas y los grupos sociales desarrollaron sus interpretaciones, apropiaciones y aplicaciones. Por lo expuesto, en nuestra pregunta de investigación cobraron centralidad las categorías igualdad, interculturalidad y escuela.

En cuanto a la **igualdad** reconocemos que conforme se desarrolló la investigación, se hizo evidente su utilidad como categoría de análisis. Existen diferentes autores que abordaron el análisis de igualdad (Dubet, 2015; Fraser, 2008; Rosanvallon,

2012; Therborn G. , 2015; Therborn G. , 2017; Tilly, 2002). Con algunos de sus elementos, poco a poco construimos nuestra definición operativa de igualdad, en dos partes. Por un lado, pensamos a la igualdad como un núcleo constitutivo de los proyectos sociales, que persiguen dotar de dignidad a la vida de las personas. Por otro lado, la igualdad como un enfoque que permite comparar los beneficios que el Estado otorga a cada grupo social.

En cuanto a la primera parte, la igualdad como núcleo constitutivo de los proyectos sociales, su uso permite identificar el o los referentes simbólicos, es decir a qué se quiere igualar y cómo se pretende hacerlo, esta reflexión habilita observar los límites y posibilidades determinados por los marcos normativos. Asimismo evidencia la estructura de posibilidades que es capaz de crear el Estado, pero también los agentes escolares, quienes en la búsqueda de sus objetivos pueden subvertir los mandatos estatales y construir al interior de la institución su propia versión de estructura escolar, aunque esta permanezca oculta a los mecanismos de control burocrático. La igualdad como elemento de comparación, descubre la dotación diferencial de beneficios a los grupos sociales.

Esta aproximación conceptual nos sirvió para detectar las variaciones con que se utiliza igualdad. El proyecto social de la década 2007 a 2017 fue un proyecto basado en la meritocracia, la competencia, el enfoque individual y de igualdad de oportunidades (como se demostró a lo largo de esta tesis. El símbolo de calidad educativa se construyó teniendo como referentes a las sociedades occidentales y a los instrumentos diseñados por ellas como las pruebas PISA, que consolidó la mirada de gestión estatal basada en la meritocracia.

Para igualar la educación ecuatoriana -a los parámetros internacionales de calidad educativa- se establecieron currículos nacionales homogéneos, medidas igualitarias (acceso, insumos y evaluación) y un sistema de monitoreo del cumplimiento de los preceptos marcados por el Estado. Lo cual fue recibido de dos maneras diferentes: para el grupo de docentes indígenas, estas medidas carecen de pertinencia cultural, corren el riesgo de imponer un modelo homogéneo y dominante que terminará por desaparecerlos. Para algunos agentes escolares, no indígenas y gran parte de los estudiantes (indígenas y no indígenas), esto es inevitable, porque lo que el Estado busca es la calidad, eso significa igualarse a los parámetros internacionales, por lo cual no hay mucho que se pueda hacer. Sin embargo, hay una tercera posición en la cual los agentes escolares cuestionan las medidas estatales como absurdas porque no responden a la realidad que enfrentan.

Al usar la categoría igualdad para comparar los beneficios que las unidades educativas reciben, logramos distinguir que existen dotaciones diferentes de bienes y servicios aún entre unidades educativas públicas (por ejemplo: las Unidades Educativas del Milenio, en comparación con otras). Lo cual desde la mirada de los agentes escolares crea puntos de partida inequitativos, que devienen en injusticias cuando - todas las instituciones educativas y agentes escolares- son medidos con iguales instrumentos de evaluación, aunque sus condiciones sean diferentes y esas diferencias sean creadas y/o mantenidas por el Estado central. Por otro lado, las políticas de segmentación territorial de los servicios educativos solo afectan a las personas que usan los servicios públicos, mientras quienes usan los servicios educativos privados pueden transitar a través de la ciudad eligiendo el establecimiento donde desean educarse. Así, el Estado atrapa a ciertos grupos sociales en su territorio (vía segmentación territorial de los servicios públicos) y a las condiciones estructurales que ahí existen.

Pero, los agentes escolares –del caso estudiado- lejos de resignarse, despliegan innumerables agencias. Así, las familias nunca dejaron de aportar económicamente al funcionamiento de la escuela; siguen presionando a las autoridades locales en busca de mejores condiciones de infraestructura, conforman un comité de familia que tiene una extensa agenda de trabajo. A las preocupaciones materiales ahora se suma la preocupación por el futuro de sus hijos/as, que con los nuevos parámetros de evaluación, los ensombrece.

La/os docentes –de este caso- tampoco se resignan, particularmente los/as docentes indígenas, quienes crean un currículo paralelo al normado por el Estado, innovan material, usan otros textos, buscan fondos para atender a los/as estudiantes con más necesidades. Inventan metodologías novedosas para responder a la diversidad. Frente a la evaluación estatal, también se han organizado, en comisiones para brindar clases especiales, a fines del mes de junio, los fines de semana (inclusive) y todo el mes de julio. Sueñan con que sus estudiantes aprueben finalmente las pruebas estatales, y logren el ingreso a la universidad; porque así todos estarán menos tristes. Están dispuestos a ir más allá de sus horas de trabajo y acompañar a sus estudiantes y familias.

Los y las estudiantes resignifican los mecanismos estatales de homogeneidad, por ejemplo: rechazan el vestuario (uniformes) impuesto por el Estado, reutilizan los alimentos escolares (los intercambian, venden, consumen o se los llevan, etc.) y comentan que los libros de texto dejen de ser tan “aburridos” y tengan nuevas formas de evaluación, etc. Los estudiantes de EGB, también son afectados por las evaluaciones

que el Estado realiza a los bachilleres, porque son sus vecinos, hermanos, parientes o amigos del barrio, o con quienes inevitablemente se encuentran a la salida y entrada de clases. Así las consecuencias de los nuevos mecanismos meritocráticos resuenan como eco en las aulas, la escuela y el barrio.

Respecto a **interculturalidad** la utilizamos como una categoría analítica de las relaciones sociales entre grupos que se reconocen como diferentes, a partir de un núcleo central (que puede ser entre otros el idioma). Así pudimos evidenciar que mientras el Estado usa interculturalidad como sinónimo de diversidad cultural y étnica. Los grupos indígenas la entienden como la posibilidad que les habilita, a que el Estado pueda reconocerles como grupos poseedores de derechos y de autodefinición de los mismos. Detectamos que la tensión entre grupos indígenas y no indígenas permanece como una frontera, aunque porosa.

Respecto a la **escuela** es pensada en esta tesis como portadora de huellas, sedimentos y diversidades. En tal sentido, la escuela está atravesada por las versiones que tuvieron las políticas públicas en cada período histórico –en el caso que estudiamos desde 1995 a 2017- en ella se evidencian los procesos de construcción social, donde es posible identificar los diversos lugares de los agentes escolares. Así en la década de los 90 los movimientos indígenas se movilizaron para crear instituciones del SEIB, que se gestionaban gracias a los recursos comunitarios, ya que el Estado solo proveía el salario de los/as docentes (véase capítulo 4). En 2006, los agentes sociales e institucionales apoyaron la formulación del Plan Decenal de Educación -cuyas ocho políticas- se convirtieron en parte de los Planes Nacionales de Desarrollo de 2007 a 2017 (véase capítulo 3). En el caso puntual que estudiamos las familias sostuvieron la institucionalidad escolar y aún lo siguen haciendo. El cuerpo docente estableció un vínculo fraterno y solidario con las organizaciones y las familias. Mientras los grupos estudiantiles se manifiestan conformes con la labor de sus docentes.

La escuela está atravesada, conectada a las demandas locales, construida por las agencias de docentes, estudiantes y familias que son parte de una colectividad. Los mandatos de las políticas públicas tocan inevitablemente a la escuela, aunque no la definen en su totalidad. En lo cotidiano la escuela debe responder a un currículo nacional. En su actual situación está ubicada en el margen de la ciudad y la conforman agentes culturalmente diversos, pero al mismo tiempo similares al provenir de los mismos estratos socioeconómicos, que según el archivo de la institución corresponden a los quintiles socioeconómicos 1 y 2, es decir grupos marcados por la pobreza o cercanos a ella.

Tras ese recorrido analítico, descubrimos que los agentes escolares eran más diversos de lo que los registros administrativos de la escuela mostraban (véase capítulo 6), tenían perspectivas diferentes sobre los hechos educativos, las políticas públicas y sus experiencias con la igualdad en una institución intercultural bilingüe *kichwa*-español. Sin embargo, todos confluían en la apreciación que las formas y formatos homogéneos impuestos por el Estado central resultan limitados para responder al contexto diverso y como consecuencia evidenciamos que los agentes escolares resuelven las dificultades de manera particular, mientras adaptan sus versiones para que responda a los formatos y lenguajes que impone el Estado central.

Hasta aquí presentamos algunas reflexiones en torno a la metáfora huella y las categorías igualdad, interculturalidad y escuela. Ahora volvemos a nuestra pregunta central ¿cómo es/son interpretada(s), apropiada(s) y aplicada(s) la(s) política(s) pública(s) de igualdad en educación, por los agentes de una institución escolar, que vienen de una estructura pedagógica segregada para la enseñanza bilingüe del *kichwa* y del español? Abordamos los tres aspectos: la interpretación, la apropiación, y la aplicación, como agencias al interior de la escuela y de la escuela en relación a las políticas públicas para la igualdad en educación. Esas agencias son diversas, contextualizadas y en vínculo con las historias colectivas de sus emisores.

Respecto a la **interpretación**. Para el Estado central, la igualdad de oportunidades es constitutiva del sistema nacional educativo y se sostiene en la meritocracia (LOEI, 2011; Constitución, 2008). Por un lado, para los agentes en *kichwa*, la palabra igualdad (base moral liberal) carece de traducción exacta. Lo que a decir de las personas entrevistadas, se explica porque contradice la diversidad a la que apelan las cosmovisiones *kichwas*, donde incluso las rocas son miradas como diferentes unas de otras, hay rocas macho, rocas hembras y rocas que son macho-hembra (véase capítulo 6), la igualdad en tal sentido, es significada como una propuesta contranatura, dañina y peligrosa porque canaliza el dominio cultural y la homogeneidad; no obstante les permite apelar a ella para reclamar su derecho a decidir al igual que lo hacen los grupos no indígenas. Por otro lado, los agentes no indígenas asumen que la igualdad no existe como tal; pero, sirve para reclamar mejores condiciones de todo tipo. En tal sentido, la interpretación tiene dos potencialidades es fuente inagotable para proyectar mejores condiciones de vida y causa para demandar derechos.

Respecto a la interculturalidad. Las miradas del Estado difirieron de la de los agentes escolares. El Estado central ecuatoriano utiliza la idea de interculturalidad como una perspectiva multiculturalista, que justifica el mantenimiento de las fronteras

simbólicas, en ese aspecto no existe ninguna diferencia entre el Estado de la década de los 90 y el actual Estado. También, se evidencia una continuidad respecto al empleo instrumental de la interculturalidad, es decir una interculturalidad pasiva –como la llamamos- que activa la participación de las diversas culturas, pero desde una agenda marcada por el Estado. De tal manera, los usos que el Estado da de la interculturalidad acallan reclamos e ilustran modalidades de participación funcionales al gobierno. Pero, en el caso que estudiamos, los agentes escolares, que se identificaban como indígenas, miran en la interculturalidad a un mecanismo a través del cual reclamar al Estado una participación en los aspectos que les afecta. Así, reivindican sus derechos a vivir desde sus perspectivas y en el hecho cultural a diseñar un sistema educativo que responda a sus aspiraciones identitarias y les permita preservar sus lenguas. Para los agentes escolares no indígenas, la interculturalidad sirve porque hace visible la diferencia cultural, en tal sentido prima una mirada multicultural, donde lo que importa es el conocimiento del *folklor*, de los símbolos de las culturas, tanto indígena como no indígena.

Respecto a la **apropiación**, identificamos por un lado, un cuestionamiento a la igualdad propuesta por el Estado central y por otro, la elaboración de una contrapropuesta. Si bien, el Estado central optó por la igualdad de oportunidades y la meritocracia; al interior de la escuela ese planteamiento es apropiado para demandar primero igualdad de condiciones y desdibujar los mecanismos meritocráticos. Considérese que diversos autores (Bourdieu & Passeron, 1970; Dubet, 2005; Rosanvallon, 2012) señalan que la igualdad de oportunidades se basa en el argumento de ser una competencia justa, cuyos resultados dependen únicamente del esfuerzo de cada individuo, en igual sentido aparece en la política pública ecuatoriana. La operación de apropiación consiste en que los agentes del caso estudiado, marcan a la competencia meritocrática, como un acto bañado de injusticia, señalando que los competidores no corren en igualdad de condiciones.

En tal operación lógica logran identificar una injusticia constituyente que crea dos resultados. En el primero, evidencian los resultados como la encarnación de la injusticia, de esta manera vulneran el sentido legitimador de la competencia escolar y de sus resultados. Segunda, les permite denunciar una continuidad de las jerarquías coloniales, donde lo privado y no indígena (blanco mestizo) se ubicaban en lugar superior en comparación a lo público y lo no indígena.

La(s) **aplicación(es)** de las políticas públicas para la igualdad en educación, tienen circunstancias inevitables y otras que desbordan la norma al estar cargadas de

diversidad. Respecto a la aplicación inevitable, básicamente son los formatos y formas burocráticas que imprime el Estado central para la gestión del hecho educativo, de las que no pueden escapar los agentes. Así, por ejemplo los tiempos escolares marcados por el calendario oficial, los sistemas de registro administrativo, los sistemas de evaluación y los de registro de calificaciones. Estos funcionan de la misma manera en cualquier institución educativa de carácter público del país. Sin embargo, hay aspectos que aunque son normados por el Estado, tienen una aplicación parcial, en el contexto estudiado. Por ejemplo, el currículo, ya que es una institución bilingüe y la estructura del currículo nacional, se expresa en los libros de texto de uso obligatorio. Sin embargo, en el hecho educativo cotidiano, el cuerpo docente requiere adaptar o simplemente usan otros materiales para responder a las necesidades estudiantiles, aunque registren lo que el Estado demanda registrar. Ya que la realidad sobrepasa a las formas burocráticas, jamás llega a representarla.

Todo el recorrido realizado por la tesis, nos permite pensar que asistimos a un momento donde la labor de la escuela y el Estado se enfrentan a una explosión de diversidades (de agentes escolares, de identidades, de culturas, de necesidades de aprendizaje y de posibilidades didácticas). Por lo que, todo aquello que quiera limitarlas, es incapaz de contenerlas. Por eso, las medidas homogeneizadoras son cuestionadas en el espacio escolar. Donde a la explosión de diversidad hay que añadirle la dinámica institucional, que hace que sus agentes escolares también cambien, cada día, cada nuevo año escolar, por lo que el cuerpo docente enfrenta a otro grupo estudiantil diverso y con nuevas demandas de aprendizaje cada nuevo año escolar.

Esa explosión de diversidades hace inviables las imposiciones ya sea identitarias, normativas o culturales. Y aunque el cuerpo docente intenta cumplirlas, en lo cotidiano solo adaptan las respuestas, a las demandas estatales, pero esas respuestas, no equivalen a lo que necesariamente sucede en la escuela.

Esa explosión de diversidad se expresa -en la escuela- no solo en sus agentes, sino además en las múltiples demandas, que podemos esquematizarlas en dos tipos. La primera de tipo colectivo, en la que los grupos (étnicos, culturales, etéreos, de género o de otra clase) reclaman construir espacios con pertinencia cultural. La segunda, la de los individuos, que demandan elegir. En ese contexto, la autonomía (Rosanvallon, 2012) resulta ser un aspecto urgente, pues le permitiría a la escuela y a sus agentes escolares responder a las diversidades y dinámicas escolares.

La explosión de diversidades entra en contradicción con los sistemas de evaluación homogéneos que crean jerarquías. El mérito y la meritocracia siendo una

característica fundante en los sistemas académicos, educativos y escolares, requiere ser reformulada para que responda a las diversidades de conocimientos, destrezas y actitudes demandas por el contexto, al tiempo que muchas de las esas provienen del entorno barrial, doméstico o cultural y requieren ser reconocidas en el interior de los formatos escolares (curriculares, didácticos o pedagógicos).

La explosión de diversidad y la riqueza de elementos también desborda esta propia tesis, por lo que quedan aspectos pendientes para profundizar, entre esos: la meritocracia, la autonomía escolar, la incorporación de las diversidades en los enfoques curriculares, el análisis de las nuevas relaciones marcadas por un movimiento global migratorio que se siente con fuerza en la escuela, los significados culturales que otorgan esos grupos migrantes a los contextos escolares y a sus agentes. Son investigaciones que quedarán para una nueva aventura de investigación posdoctoral.

Esperamos que esta investigación haya mostrado la complejidad del campo escolar, evidenciado las diversas comprensiones que los agentes escolares, otorgan a las políticas educativas para la igualdad en educación. Aspiramos haber sensibilizado - a quienes lean este trabajo- respecto a la situación de los pueblos indígenas y las modalidades SEIB. Los pueblos indígenas, aún resisten la homogeneización y el dominio colonial. Pero, los formatos de las modalidades SEIB nacidas en la década de los 90 requieren ser reestructurados, con la participación de sus agentes. Así, podemos señalar que los contextos escolares demandan que los Estados construyan políticas públicas, que brinden un mayor grado de autonomía escolar y respeten los entornos locales.

Creemos que la construcción de las políticas públicas debe hacerse participativamente. Las escuelas están a la espera de ser incorporadas en los debates sobre la igualdad. Los agentes escolares reclaman el derecho a pensar un proyecto escolar propio, que responda a sus realidades y no a los intereses internacionales, impuestos por los tentáculos del neoliberalismo y del capitalismo global.

Bibliografía

- Abduh, A., & Rosmaladewi, R. (2018). Promoting Intercultural Competence in Bilingual Programs. *Sage Open Review*, 1-7.
- Aliata, S. (2011). Educación, diversidad y desigualdad. Reflexiones sobre maestros de las escuelas indígenas del Chaco. *Boletín de Antropología y Educación*, 35-46.
- Aliata, S. (2016). Reseña. Maestros de la educación intercultural bilingüe: Regulaciones, experiencias y desafíos. *Education Review*, 1-7.
- Aliata, S. (2017). Maestros de la Educación Intercultural Bilingüe. *Runa*, 131-133.
- Altmann, P. (2016). La interculturalidad entre el concepto político y One Size Fits All: acercamiento a un punto nodal del discurso político ecuatoriano”. En Repensar la interculturalidad. En J. Gómez, *Repensar la interculturalidad* (págs. 13-36). Guayaquil: Universidad de las Artes.
- Álvarez Álvarez, C., & San Fabián Maroto, J. L. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 14-28.
- Araujo, M., & Bramwell, D. (2015). Cambios en la política educativa en Ecuador desde el año 2000. *Education for all Global Monitoring Report*, 1-22.
- Arcos, C., & Espinosa, B. (2008). *Desafíos para la educación del Ecuador: calidad y equidad*. Quito: FLACSO Ecuador, Imprenta Crealmagen.
- Arismendi, F., Ramírez, D., & Arias, S. (2016). Representaciones sobre las lenguas de un grupo de estudiantes indígenas. *Colomb. Appl. Linguist. J.* 18(1), 84-97.
- Asamblea Constituyente. (2008). *Constitución Política del Ecuador*. Montecristi: Asamblea Nacional.
- Asamblea Nacional. (31 de marzo de 2011). Ley Orgánica de Educación Intercultural. Quito, Pichincha, Ecuador.
- Astete Barrenechea, C. (2014). Políticas educativas y el neoliberalismo en el Perú. *Horizonte de la Ciencia*, 83-86.
- Auyero, J. (2002). Clientelismo político en Argentina. *Perfiles Latinoamericanos*, 33-51.
- Avalos, B., Cavana, P., Marcela, P., & Sotomayor, C. (2010). La profesión docente: temas y discusiones en la literatura internacional. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 1(35), 235-263.
- Balibar, E. (2004). “Ciudadanía democrática o soberanía del pueblo. En E. Balibar, *Ciudadanía democrática o soberanía del pueblo*”, en *Derecho de Ciudad, Cultura y política en democracia*. Madrid: Nueva Visión.
- Barth, F. (1998). *Los grupos étnicos y sus fronteras*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Bauman, Z. (2017). *Retropía*. Buenos Aires: Paidós, Serie Estado y Sociedad.
- Batallán, G., & Capanini, S. (2007). El “respeto a la diversidad” en la escuela: atolladeros del relativismo cultural como principio moral. *Revista de Antropología Social*, 159-174.
- Bernstein, B. (1965). A socio-linguistic approach to social learning. En J. (. Gould, *Social Science Survey*. London: Penguin.
- Boaventura De Sousa Santos. D. (2001). La igualdad no es suficiente. *Revista Rebelión*. 20-23.
- Bourdieu, P. (1986). The Forms of Capital. En J. G. Richardson, *Handbook of theory and research for the sociology of education* (págs. 241-258). New York Ny: Greenwood Press.
- Bourdieu, P. (1988). *La distinción*. Madrid: Taurus Ediciones.
- Bourdieu, P. (2013). *La nobleza de Estado: Educación de élite y espíritu de cuerpo*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. P. (Primera publicación en 1964; Segunda edición en español 2009). *Los Herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. ((1970) 2013). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (1998). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- Braslavsky, C., & Cosse, G. (2006). Las actuales Reformas Educativas en América Latina: Cuatro Agentes, Tres Lógicas y Ocho Tensiones. *REICE, Revista Iberoamericana sobre la Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, Vo. 4, num. 2e*, 1-26.
- Braslavsky, C. (1986). *La discriminación educativa en la Argentina*. Buenos Aires: FLACSO.
- Cabrera Hanna, S. (2013). La presencia salesiana en el Ecuador. Perspectivas históricas y sociales. *Memoria y Sociedad*, 274-278.
- Cabrera Hanna, S. (2015). Hispanismo, mestizaje y representaciones indígenas durante el quinto centenario en Ecuador. *Historia Social y de la Cultura*, 213-244.
- Callejo Gallego, J. (2002). Observación, entrevista y grupo de discusión: el silencio de tres prácticas de investigación. *Revista española de Salud Pública*, 2173-2203.
- Camou, A. (2018). Seminario optativo: Las políticas públicas como campo de debates: Intelectuales y expert@s en América Latina. *Memoria Académica, UNLP*.
- Cardoso de Oliveira, L. (2011). Concepciones de igualdad y (des)igualdad en Brasil. En A. Grimson, S. Merenson, & N. Gabriel., *Antropología ahora. Debates sobre la alteridad* (págs. 125-140). Buenos Aires: Siglo XXI.

- Cazzaniga, S. (2016). La desigualdad social: una interpretación ética y política para el Trabajo Social. En A. M. Contreras Duarte, *Las desigualdades sociales como campo de investigación* (págs. 35-43). Buenos Aires: Espacio Editorial.
- CEPAL. (2014). *La hora de la igualdad. Brechas por cerrar, caminos por abrir*. Santiago de Chile: Naciones Unidas.
- CEPAL- Naciones Unidas. (2016). *La matriz de la desigualdad en América Latina*. Santo Domingo- República Dominicana: Santiago CEPAL LC/G. 2690.
- Chaparro, F. (2001). Conocimiento, aprendizaje y capital social como motor del desarrollo. *Ciência da informação, Brasília*, 19-31.
- Chamarro, M. (2018). La herencia de la década: Los pelucones. Revista digital. 4Pelagatos. Disponible en: <https://4pelagatos.com/2018/02/04/4-la-herencia-de-la-decada-los-pelucones/>
- Cheresky, I. (2008). Poder presidencial y liderazgo de popularidad. En I. Cheresky, *Poder Presidencial, opinión pública y exclusión social*. Buenos Aires: CLACSO-Manantial.
- Chernobilsky, L. (2006). El uso de la computadora como auxiliar en el análisis de datos cualitativos. En I. Vasilachis, *Estrategias de la Investigación Cualitativa*. Barcelona: Ediciones Gedisa.
- Cirelli, C. E. (2013). Movimiento indígena y educación intercultural en Ecuador. Prohistoria. *Revista Prohistoria* 19, 149-152.
- CLACSO. (2018). *Elsie Rockwell. Vivir entre escuelas: relatos y presencias. Antologías esencial*. Buenos Aires: CLACSO, compilado por Arana, Nicolas; Escalante, Juan Carlos y Padawer, Ana.
- Clérigo, L., & Aldao, M. (2011). Nuevas miradas de la igualdad. *Lecciones y ensayos*, 141-179.
- CODAE, CODEPMOC, CODENPE. (2013). *Agenda Nacional para las Nacionalidades y Pueblos 2013-2017*. Quito: SENPLADES.
- Colella, L., & Díaz-Salazar, R. (2015). El discurso de la calidad educativa: un análisis crítico. *Educ. Educ No. 18*, 287-303.
- Coleman, J. S. (1969). The concept of equality of educational opportunity. *Harvard Educational Review*.
- CONAIE. (2003). *Políticas para el Plan de Gobierno Nacional. El mandato de la CONAIE*. Quito: CONAIE.
- CONAIE. (22 de febrero de 2018). *conaie.org*. Obtenido de <https://conaie.org/2018/02/22/conaie-realizara-asamblea-plurinacional-la-restitucion-la-educacion-bilingue/>

- Conejo Arellano, A. (2008). Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador. *Comunicación y sociedad*, 64-82.
- Consejo Nacional de Educación. (2007). *Plan Decenal de Educación*. Quito: Ministerio de Educación.
- Consejo Nacional Electoral- CNE. (2006). *elecciones.gob.ec*. Obtenido de <http://cne.gob.ec/es/>
- Correa, R. (2012). Ecuador's Path. *New Left Review*, 89-104.
- Cortada, A. (1993). *Niñas y niños en la escuela de otros tiempos. Materiales no sexistas para Primaria*», en *Cuadernos para la coeducación*. Barcelona: Cortada, A. (1993): «Niñas y niños en la escuela de otros tiempos. Materiales no sexistas para Primaria», en CuadeEditorial Institut de Ciències de l'Educació, Universitat Autònoma de Barcelona.
- Cortés Padilla, M. T. (2014). *Metodología de la Investigación*. Buenos Aires: Trillas.
- Dávila, M., & Soto, X. (2011). ¿De qué se habla cuándo se habla de políticas públicas? DÁVILA, M.; SOTO, X. ¿De qué se habla cuándo se habla de políticas públicas? Estado de la discusión y agentes en el Chile del bicentenario. *Revista Chilena de Administración Pública*, 5-33.
- De Certeau, M. (2000). *La invención de lo cotidiano*. México: Cultura Libre.
- Di Caudo, M. V. (2016). La Interculturalidad. Cuando lo distinto (no) cabe en el mismo molde. En V. Di Caudo, D. Llanos Erzo, & M. C. Ospina, *Interculturalidad y Educación desde el Sur. Contextos, experiencias y voces* (págs. 93-130). Quito: Abya Yala, CLACSO, CINDE Univeersidad de Manizales.
- Di Caudo, M. V., Llanos Erzo, D., & Ospina, M. C. (2016). *Interculturalidad y educación desde el Sur. Contextos, experiencias y voces*. Quito: Abya Yala/ Universidad Politécnica Salesiana, CLACSO, CINDE, Universidad de Mazinales.
- Dietz, G., & Mateos, L. S. (2011). *Interculturalidad y educación intercultural en México: un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. México: CGEIB- SEP.
- Dubet, F. (2005). *La escuela de las oportunidades. ¿Qué es una escuela justa?* Barcelona: Gedisa. Editorial
- Dubet, F. (2011). *Repensar la justicia social*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Dubet, F. (2013). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Dubet, F. (2015). *¿Por qué preferimos la desigualdad?* Buenos Aires: Siglo XXI.
- Dusell, I. (2015). *Educación y Nuevas Tecnologías*. Buenos Aires: Fundación Santillana.
- Edelman, M. (1991). *La construcción del espectáculo político*. Buenos Aires: Manantial.

- Educación, Revista Colombiana de Educación. (2015). Interculturalidad y Educación, aproximaciones históricas. *Revista Colombiana de la Educación*, 13-16.
- Espín Real, G. (2017). *Impactos de la aplicación del reordenamiento de la oferta educativa, en la parroquia Zumbahua, Provincia de Cotopaxi*. Quito: Pontificia Universidad Católica del Ecuador- PUCE.
- Espinosa Apolo, M. (2003). *Mestizaje, cholificación y blanqueamiento en Quito*. Quito: Abya Yala y Corporación Editora Nacional.
- Evans, P. (1996). El Estado como problema y como solución. *Desarrollo Económico*, 529-562.
- Fernández-Alcántara, M., García-Caro, M. P., Pérez-Marfil, M. N., & Cruz-Quintana, F. (2013). Experiencias y obstáculos de los psicólogos en el acompañamiento de los procesos de fin de vida. Análisis con Atlas ti. *Anales de Psicología*, 29(1), 1-8.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata, S. L.
- Flintoff, A. (1994). Sexism and homophobia in physical education: the challenge for teacher education. *Physical Education Review*, 2(17), 97-105.
- Fraser, N. (2008). La justicia social en la era de la política de identidad: redistribución, reconocimiento y participación. *Revista de Trabajo*, 83-101.
- Freidenberg, F. (2012). Ecuador 2011: Revolución Ciudadana, estabilidad presidencial y personalismo político. *Revista de Ciencia Política*, 129-150.
- García Canclini, N. (2005). *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Barcelona: Gedisa.
- García Linera, Á., Mignolo, W., & Walsh, C. (2014). *Interculturalidad, descolonización del Estado y del conocimiento*. Buenos Aires: Ediciones del Siglo.
- Garretón, M. A. (2015). La recomposición de la triple vocación de las Ciencias Sociales en América Latina. *Polis, Revista Latinoamericana*, 9-25.
- Geertz, C. (1980). Géneros Confusos. la refiguración del pensamiento social. *American Scholar*, 165-179.
- Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. España: Gedisa.
- Gentili, P. (26 de febrero de 2014). *elpais.com*. Obtenido de https://elpais.com/elpais/2014/02/26/contrapuntos/1393416438_139341.html
- Goffman, E. (2015). *Estigma: la identidad deteriorada* (2da edición, 3era reimpresión ed.). Buenos Aires: Amorrortu/editores.
- González Terrero, M. I. (2015). Las escuelas clandestinas en Ecuador. Raíces de la Educación Indígena Intercultural. *Revista colombiana de Educación No. 69*.
- Grimson, A (1999). *Relatos de la diferencia y la igualdad. Los bolivianos en Buenos Aires*. Buenos Aires: Editorial Eudeba.

- Grimson, A., & Tenti Fanfani, E. (2014). *Mitomanías de la educación argentina*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Grimson, A., Merenson, S., & Noel, G. (2011). *Antropología ahora. Debates sobre la alteridad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Grosfoguel, R. (2016). Del «extractivismo económico» al «extractivismo epistémico» y al «extractivismo ontológico»: una forma destructiva de conocer, ser y estar en el mundo. *Tabula Rasa*, 123-143.
- Haboud, M. (1998). *Quichua y Castellano en los Andes Ecuatorianos*. Quito: Abya Ayala.
- Hernández, S. (2016). Los diversos sentidos de lo intercultural en las experiencias de la educación superior en Ecuador. En M. V. Di Caudo, D. Llanos Erazo, & M. C. Ospina, *Interculturalidad y educación desde el Sur. Contextos, experiencias y voces* (págs. 159-192). Quito: Abya Yala, CLACSO, CINDE, Universidad de Manizales.
- Hernández Samperi, R., Fernández Collado, C., & Baptita Lucio, P. (2012). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Hernández-Ayala, H., & Tobón-Tobón, S. (2016). Análisis documental del proceso de inclusión en la educación. *Ra Ximhai*, 399-420.
- Hecht, A. C. (2007). Pueblos indígenas y escuela. Políticas homogeneizadoras y políticas focalizadas en la educación argentina. *Políticas Educativas*, 183-194.
- Hecht, A. C. (2018). Yo quiero estudiar por mi comunidad. Trayectorias educativas de maestras tobas/qom y mbyá guaraní en Argentina. *Cuadernos de Antropología*, 105-122.
- Hecht, C. (2013). Niñez, escolarización y lengua indígena. Una mirada antropológica sobre la diversidad lingüística en la escuela. *R. Educ. Pública Cuiabá*, 405-419.
- Hobbes, T. (2012). *El Leviatán, o la materia, forma y poder de una república eclesiástica y civil*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ibarra Mendoza, T. X., & González, J. S. (2008). Competencia Cultural: Una forma humanizada de ofrecer Cuidados de Enfermería. *Index de Enfermería*, 44-48.
- INEC. (2004). *La población Indígena del Ecuador*. Quito: Inec. Disponible en: http://www.ecuadorencifras.gob.ec/documentos/web-inec/Bibliotecas/Estudios/Estudios_Socio-demograficos/Poblacion_Indigena_del_Ecuador.pdf.
- INEC. (2010). *Resultados del Censo 2010, Fascículo Tungurahua*. Quito: INEC.
- INEC (2011). *Resultados del Censo 2010. Análisis Nacional*. Quito: INEC
- INEC. (2012). *Evolución de las variables investigadas en los censo de población y vivienda del Ecuador (1959, 1962, 1974, 1982, 1990, 2001 y 2010)*. Quito: inec.

- INEC. (2015). *Reporte de pobreza y desigualdad en el Ecuador*. Quito: Inec.
- INEVAL. (2016). *Resultados educativos, retos hacia la excelencia*. . Quito: Ineval.
- INEVAL. (2017). *Modelo de Evaluación Docente*. Quito- Ecuador: Publicaciones INEVAL.
- Instituto Nacional de Metereología e Hidrología- INAMI. (2014). Obtenido de <http://www.serviciometeorologico.gob.ec/>
- Isch, E. (2011). Las actuales propuestas y los desafíos en Educación. *Revista Educ. Soc., Campinas*, v. 32, n. 115, 373-391.
- Jiménez Naranjo, Y. (2005). *El proceso cultural en educación escolarizada*. Granada: Universidad de Granada.
- Jiménez Naranjo, Y., & Mendoza Zuany, R. (2016). La educación indígena en México: una evaluación de política pública interal, cualitativa y participativa. . *Revista LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos*, 60-72.
- Kessler, G. (2016). *Controversias sobre la desigualdad 2003-2013*. Buenos Aires: EFE.
- Kingman Garcés, E. (2002). Identidad, mestizaje, hibridación: sus usos ambiguos. *Revista Proposiciones-Chile*, 18-26.
- Kraimer, A., & Guerra, M. (2016). *Interculturalidad y educación. Desafíos docentes*. Quito: Flacso Ecuador.
- Krawczyk, N. R., & Vieira, V. L. (2007). Homogeneidad y heterogeneidad: Un estudio comparativo sobre las Reformas Educativas. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)* , 59-80.
- Krüger, N. (2012). La segmentación educativa argentina: reflexiones desde una perspectiva micro y macro social. *Páginas de Educación*, 137-149.
- Lafuente López, R. (2001). Sobre el análisis y representación de documentos. *Investigación Bibliotecológica- UNAM*, 163-193.
- Lahire, B. (2006). *El espíritu sociológico*. Buenos Aires: Manantial.
- Lareau, A. (2003). The power and limits of social class. En A. Lareau, *Unequal Childhoods. Class, Race, and Family Life*. (págs. 233-258). Berkeley, USA: University of California Press.
- Lechner, N. (1997). Tres formas de coordinación social. Un esquema. *CEPAL*, 143-163.
- León Trujillo, J. (2010). Las organizaciones indígenas y el gobierno de Rafael Correa. *Íconos*, 13-23.
- León, M. (2017). *Protección Social de la Niñez en el Ecuador*. Santiago de Chile: CEPAL - UNICEF. Disponible en: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/41233/S1700082_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

- Lindon, A. (1987). Caracterización del proceso de expansión urbana de Quito, agentes intervinientes. *Paisajes Geográficos CEPEIGE. IPGH No. 20*, 50-78.
- López Noguero, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *Revista de la Educación, Universidad de Huelva.*, 167-179.
- López, N. (2005). *Equidad educativa y desigualdad social. Desafíos de la educación en el nuevo escenario latinoamericano*. Buenos Aires: IPE- UNESCO .
- Luna Tamayo, M. (2017). Políticas públicas en educación y participación ciudadana. La experiencia del contrato social por la educación. *Polemika, Universidad San Francisco de Quito*, 50-55.
- Marín Agudelo, S. A. (2012). Apropriación social del conocimiento. Una nueva dimensión de los archivos. *Revista Interamericana de Bibliotecología.*, 55-62.
- Martinic, s. (2015) El tiempo y el aprendizaje escolar. La experiencia de la extensión de la jornada escolar en Chile. *Revista Brasileira de Educação* v. 20 n. 61 abr.-jun. 2015 p. 479-499
- Marradi, A., Archenti, & Piovani, J. (2012). *Metodología de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires-Argentina: Editorial Cengage Learning. .
- Massey, D. (2008). *Geometrías internacionales del poder y la política de una ciudad global: pensamientos desde Londres, conferencia en Cendes*. Caracas-Venezuela: Tercera Época. Universidad Central de Venezuela.
- Mercado, R. (1997). Procesos de negociaciónn local para la operación de las escuelas. En E. Rockwell, *La Escuela Cotidiana* (págs. 58-87). México: EFE.
- Mendizábal, N. (2013). Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. En I. Vasilachis de Gialdino, *Estrategias de investigación cualitativa* (págs. 65-106). Buenos Aires: Gedisa Editorial.
- Ministerio de Educación. (2007). *educacion.gob.ec*. Obtenido de https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2012/09/K1_Plan_Estrategico_Parte1.pdf
- Ministerio de Educación. (2010). *Actualización y fortalecimiento curricular de la Educación General Básica*. Quito: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación. (2016). *educacion.gob.ec*. Obtenido de <https://educacion.gob.ec/98-de-estudiantes-del-sistema-educativo-fiscal-a-nivel-nacional-aprueba-el-ano-lectivo-2014-2015/>
- Ministerio de Educación. (2016). *Estadísticas educativas. Reporte de Indicadores 2015*. Quito: Miinisterio de Educación.
- Ministerio de Educación. (2017). *El impacto de las Unidades Educativas de Milenio y del Bachillerato Internacional fue evaluado* . Quito: Disponible en:

- <https://educacion.gob.ec/el-impacto-de-las-unidades-educativas-de-milenio-y-del-bachillerato-internacional-fue-evaluado/>.
- Ministerio de Educación. (2017). *Lineamientos pedagógicos para la implementación del Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe*. Quito: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación. (2018). Obtenido de https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/06/Listado_Variables_AMIE.pdf
- Ministerio de Educación. (10 de abril de 2018). *educacion.gob.ec- Categorización de los docentes*. Obtenido de <https://educacion.gob.ec/recategorizacion/>
- Ministerio de Educación. (8 de abril de 2018). *educacion.gob.ec- Descripción de la educación General Básica del Ecuador*. Obtenido de https://educacion.gob.ec/educacion_general_basica/
- Ministerio de Patrimonio Cultural y Ambiental (2008). *Pueblos y Nacionalidades Indígenas. Las políticas interculturales en el Ecuador. Una mirada desde la Educación*. Quito: Manthra Editores Obtenido de: <https://studylib.es/doc/4739114/nacionalidades-y-pueblos-ind%C3%ADgenas>
- Morin, E. (1997). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Mouffe, C. (1996). Por una política de identidad nómada. *Debate feminista*, 57-89.
- Muyolema Calle, A. (2007). Colonialismo y representación. Hacia una re lectura del latinoamericanismo, del indigenismo y de los discursos etnia-clases en los andes del siglo XX. Pittsburgh, Estados Unidos: Universidad de Pittsburgh.
- Muyolema, A. (2018). La creación de la Secretaría de Educación Intercultural, ni restauración, ni autonomía. *Línea de fuego*, Disponible en: https://lalineadefuego.info/2018/08/14/la-creacion-de-la-secretaria-de-educacion-intercultural-ni-restitucion-ni-autonomia-por-armando-muyolema/?fbclid=IwAR04_3JQ0gpwQ9ku7_UWotd6fR4c3a-noEZL8bEJMo0CoSvRMkh7m1utZms.
- Novaro, G. (2006). Educación Intercultural en la Argentina: potencialidades y riesgos. *Cuadernos Interculturales* , 49-60.
- Novaro, G. (2011). Niños migrantes y escuela: ¿identidades y saberes en disputa? En G. Novaro, *La interculturalidad en debate* (págs. 179-204). Buenos Aires: Editorial Biblos. Antropología y Educación.
- OCDE. (2018). ¿Cómo algunos estudiantes superan su entorno socioeconómico de origen? *Pisa, infocus 5. Disponible en: <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/48789439.pdf>*, 2.
- OCDE. (2018). *El programa Pisa de la OCDE, ¿qué es y para qué sirve?* París: Grupo Santillana. Disponible en: <https://www.oecd.org/pisa/39730818.pdf>.

- Ortega-Carbajal, M. F., Hernández-Mosqueda, J. S., & Tobón-Tobón, S. (2015). Impacto de la cartografía conceptual como estrategia de gestión del conocimiento. *Ra Ximhai*, 171-180.
- Oszlak, O. (1983). Reflexiones sobre la formación del Estado y la construcción de la sociedad argentina. *Desarrollo Económico. Revista de Ciencias Sociales*, 1-18.
- Oszlak, O., & O'Donnell, G. (1984). Estado y políticas estatales en América Latina: Hacia una estrategia de investigación. *Redes- Flacso*.
- Padawer, A. (2015). Ser del monte, ser de la chacra; experiencias formativas e identificaciones étnicas de jóvenes rurales en el noreste argentino. *Cuicuilco*, 265-286.
- Padilla Magaña, R. A. (2007). El sentido del examen ¿reproducción o demostración de lo aprendido? *Reencuentro*, 22-33 UNAM.
- Peña, F. (2012). La masificación de la educación y la búsqueda de igualdad, justicia y equidades sociales en Colombia. *Folios*, 189-200.
- Pérez Saínz, J. P. (2016). *Una historia de la desigualdad en América Latina*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Pérez Serrano. (1994). *La Investigación cualitativa. Retos, interrogantes y métodos*. España.: La Muralla.
- Peters, G. B. (2005). *El Nuevo institucionalismo. Teoría institucional en ciencia política (1999)*. Barcelona: Gedisa.
- Pinos Montenegro, J. (2016). El Imaginario Creador. Estudio etnográfico de pobreza. *Diálogo Andino*, 31-43.
- Pinos Montenegro, J. (2017). El género en los libros de texto de historia, Caso Ecuador. *En Letra*, 199-213.
- Pinos Montenegro, J. (2017). La sindicalización docente. Entre el derecho a la huelga y la prohibición de suspender un servicio público. *Contribuciones a la Ciencias Sociales*.
- Pinos Montenegro, J. (2019). Dubet y Rancière. Debates en torno a la igualdad. *Contribuciones a las Ciencias Sociales*.
- Pollak, N (2006). *Memoria, silencio y olvido. La construcción social de identidades frente a las situaciones límite*. La Plata: Al Margen Editorial. 2006.
- Portillo Riascos, L. H. (2014). Extractivismo clásico y neoextractivismo. *Tendencias*, 11-29.
- Prefectura de Tungurahua. (10 de septiembre de 2018). *tungurahua.gob.ec*. Obtenido de <http://tungurahua.gob.ec/index.php>

- Quilaqueo, D., & San Martín C., D. (2008). Categorización de saberes educativos mapuche mediante la teoría fundamentada. *Estudios Pedagógicos XXXIV*, 151-168.
- Quijano, A. (1989). *Colonialidad y modernidad/razionalidad. Los conquistados 1492 y la población indígena de las Américas*. Quito: Tercer Mundo Editores.
- Rausky, M. E. (2010). Los abordajes metodológicos en el campo de estudios sociales sobre la niñez: principales tendencias y perspectivas. *Renglones*, 134-158.
- Redondo, P. (2015). Infancias latinoamericanas entre lo social y lo educativo. *Espacio en blanco*, 153-172.
- Revista Colombiana de la Educación. (2015). Presentación. *Revista Colombiana de la Educación*, 14-22.
- Ribes Ñesta, E. (2009). Reflexiones sobre la aplicación del conocimiento. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta.*, 3-17.
- Rivera Cusicanqui, S. (2010). *Violencias (re) encubiertas*. La Paz: Editorial Piedra Rota.
- Rockwell, E. (1995). *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultural Económica.
- Rockwell, E., Aguilar, C., Candela, A., Edwards, V., Mercado, R., & Sandoval, E. (1997). *La Escuela Cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rodríguez Cruz, M. (2014). La educación intercultural bilingüe en el Ecuador del Buen Vivir. De la normativación legislativa a la praxis educativa. En U. d. Sevilla, *Actas del Congreso Universal Derechos Humanos Emergentes y Medios de Comunicación* (págs. 656-692). Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Rodríguez Cruz, M. (2017). Construir la interculturalidad. Políticas educativas, diversidad cultural y desigualdad en Ecuador. *Íconos, Flacso Ecuador*, 50-78.
- Rodríguez Caguana, A. (2016). Los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas del Ecuador ¿interculturalidad o asimilación? (2007-2014). *Debates- FLACSO Ecuador*, 113-124.
- Rosanvallon, P. (2012). *La sociedad de iguales*. Buenos Aires: Manantial.
- Saccone, M., & Weiss, E. (2017). La acreditación de asignaturas en la vida cotidiana escolar: Un estudio etnográfico en el contexto de la obligatoriedad de la educación media superior. *Propuesta educativa (47)*, 119-128.
- Safocarda, F., & Vassiliades, A. (2011). Las leyes de educación en los comienzos del siglo XXI: del neoliberalismo al postconsenso de Washington en América Latina. *Educação e Sociedade*, 287-304.
- Sain Martin, M. (1968). Les facteurs de l'élimination et de la sélection différentes dans les études de sciences". *Saint Martin, Monique de, "Les facteurs de l'élimination et de la Revue française de sociologie, 1967-1968 Paris*, 183.

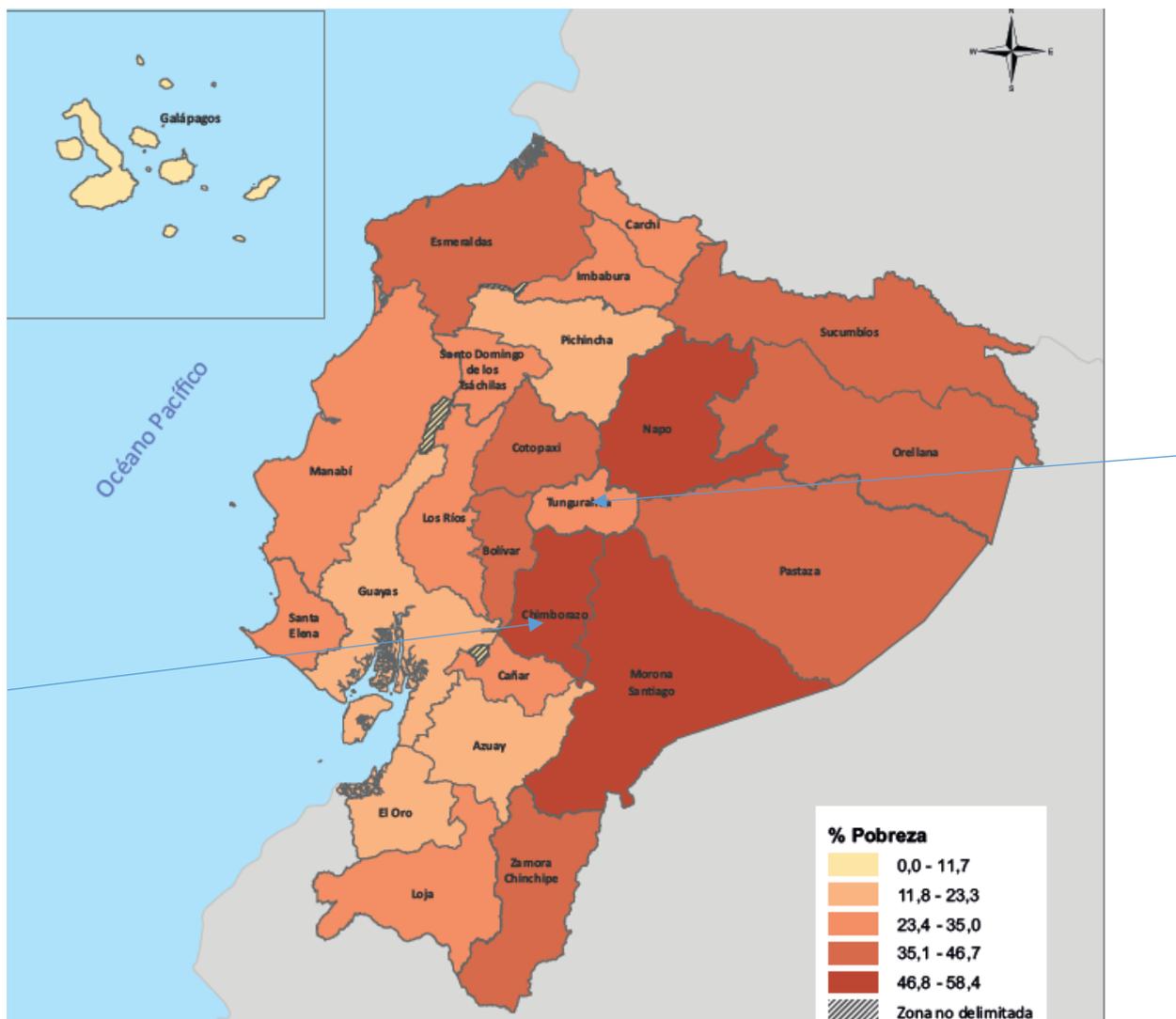
- San Martín Cantero, D. (2014). Teoría fundamentada y Atlas ti: recursos metodológicos para la investigación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 104-122.
- Saraví, G. (2015). *Juventudes fragmentadas: socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*. México: CIESAS/FLACSO.
- Saraví, G. (2015). Capítulo I. Nuevas realidades y nuevo enfoque de la exclusión social en América Latina. En G. (. Savari, *Juventudes fragmentadas. Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*. (págs. 25-56). Buenos Aires: Flacso México - CIESAS.
- Satana Collin, Y. (2015). La interculturalidad en la educación. *Revista Colombiana de Educación, N.º 69.* , , 97-119.
- Segato, L. (2002). Identidades políticas y alteridades históricas. Una crítica a las certezas del pluralismo global. *Nueva Sociedad No. 178*, 104-125.
- Sen, A. (2000). *Development as freedom*. New York: The New York Times.
- SENPLADES. (2007). *Plan Nacional de Desarrollo 2007-2010. Planificación Para la Revolución Ciudadana*. Quito: Senplades.
- SENPLADES. (2010). *Plan Nacional de Desarrollo. Plan Para el Buen Vivir 2009-2013*. Quito: Senplades.
- SENPLADES. (2011). *Plan Nacional de Desarrollo. Planificación para la Revolución Ciudadana*. Quito: Senplades.
- SENPLADES. (2013). *Plan Nacional Para el Buen Vivir 2013-2017*. Quito: Senplades.
- SENPLADES. (2014). *Análisis de las principales transformaciones del Estado ecuatoriano 2007-2012*. Quito: El Telégrafo.
- SENPLADES. (2017). *Plan Nacional de Desarrollo 2017-2010. Toda una vida*. Quito: Senplades.
- SIISE (2018). Sistema de Indicadores Sociales del Ecuador. Portal gubernamental disponible en: <http://www.siise.gob.ec/siiseweb/>
- Silva, E. (2004). *Identidad nacional y poder*. Quito: Abya Ayala.
- Solórzano Granada, M. F. (2016). Reflexiones sobre la educación intercultural en Cotopaxi desde la mirada de los estudiantes de la Carrera de Educación Intercultural Bilingüe de la UPS. En M. V. Di Caudo, D. Llanos Erazo, & M. C. Ospina, *Interculturalidad y educación desde el Sur. Contextos, experiencias y voces*. (págs. 193-214). Quito: Abya Yala, CLACSO, CINDE, Universidad de Manizales.
- Stake, R. E. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stolcke, V. (1999. Marzo). Nuevas retóricas de la exclusión en Europa. *Revista Internacional de Ciencias sociales No. 159*.

- Suasnábar, C., & Rovelli, L. (2011). Política universitarias en Argentina, entre los legados modernizadores y la búsqueda una nueva agenda. *Innovación Educativa*, 21-30.
- Svampa, M. (2010). Movimientos sociales, matrices sociopolíticas y nuevos escenarios en América Latina. *Working Papers, Universitat Kassel*, 29.
- Tamayo Sáez, M. (1997). El análisis de las políticas públicas. En R. Bañón, & E. Carrillo, *La Nueva Administración Pública*. Madrid : Alianza.
- Taylor, C. (1993). *El multiculturalismo y la políticas del reconocimiento*. México: Fondo de Cultura Económica FCE.
- Tedesco, J. (2004). Igualdad de Oportunidades y Política Educativa. *Cuadernos de Pesquisa*, 555-572.
- Tenti Fanfani, E. (2010). Los que ponen el cuerpo. El profesor de secundaria en la Argentina actual. *Educación en Revista. Curitiba- Brasil*, 37-76.
- Tenti Fanfani, E. (2015). *La escuela y la cuestión social*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Therborn, G. (2015). *Los Campos de Exterminio de la Desigualdad*. Buenos Aires: FCE.
- Therborn, G. (2017). Dinámicas de la desigualdad. *New Left Review* 103, 69-88.
- Tilly, C. (2002). *Historical Analysis of Política Processes*. New York: Kluwer.
- Tiramonti, G. (1997). Los imperativos de las políticas educativas de los 90. *Artigo. Fac. Ed. Sao Paulo*, 49-69.
- Tiramonti, G., & Ziegler, S. (2008). *La educación de las élites. Aspiraciones, estrategias y oportunidades*. Buenos Aires: Paidós.
- Torres, Ana María. (2011). Campaña Nacional de Alfabetización "Monseñor Leonidas Proaño" (Ecuador). Disponible en: <https://otra-educacion.blogspot.com/2011/09/la-campana-nacional-de-alfabetizacion.html>
- Tubino, F. (2004). El interculturalismo latinoamericano y los Estados Nacionales. *Foro Latinoamericano sobre Interculturalidad, Ciudadanía y Educación, FLAPE Cuetzalán - México*, 1-14.
- UNESCO. (2015). *Enseñanza y aprendizaje. Lograr la calidad para todos*. Santiago: graficAnimada- Unesco Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.
- UNESCO. (2016). *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago de Chile: Unesco.
- UNESCO. (2017). Informe de Resultados del Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE). *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9-32.

- UNICEF. (2007). El Plan Decenal de Educación y los pueblos indígenas. Obtenido de https://www.unicef.org/ecuador/nacionalidades_y_pueblos_indigenas_web_Parte3.pdf
- UNICEF (2014). La niñez y la adolescencia en el Ecuador contemporáneo. Obtenido de https://www.unicef.org/ecuador/NA_Ecuador_Contemporaneo.pdf
- Valdés Pasarón, S., Ocegueda Hernández, J. M., & Romero Gómez, A. (2018). La calidad de la educación y su relación con los niveles de crecimiento económico en México. *Valdés Pasarón, Sergio, Ocegueda Hernández, Juan Manuel, & Romero Gómez, Antonio. (2018). La calidad de la educación y su relación con Economía y Desarrollo, 159, 61-79.*
- Vasilachis de Gialdino, I. (2013). *Estrategias de la investigación cualitativa*. Buenos Aires: Gedisa Editorial.
- Vera Manzo, E. (6 de mayo de 2017). Balance sobre el Ministerio de Educación en los 10 años de gobierno de Rafael Correa. *El Telégrafo*, págs. Disponible en: <https://www.eltelegrafo.com.ec/noticias/columnistas/15/balance-sobre-el-ministerio-de-educacion-en-los-10-anos-del-gobierno-del-presidente-rafael-correa>.
- Verhoeven, M. (2013). Desigualdades múltiples, carreras escolares y pruebas en sistemas educativos post-masificación. *Propuesta Educativa No. 49, Año 22, Vol 2, 87-98.*
- Vivas Moreno, A., & Martos García, A. (2010). La cartografía conceptual y su utilidad para el estudio histórico-cultural. *Investigación Bibliotecológica, 95-124.*
- Walsh, C. (2008). Interculturalidad, pluriculturalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. *Tabula Rasa, 131 - 152.*
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado y Sociedad. Luchas (de) coloniales de nuestra época*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar y Editorial Abya Yala.
- Walsh, C. (2014). *Interculturalidad y colonialidad del poder: Un pensamiento y posicionamiento otro desde la diferencia colonial*. Buenos Aires: Ediciones del Siglo.
- Weir, M., & Skocpol, T. (1993). Las estructuras del Estado: una respuesta 'keynesiana' a la Gran Depresión. *Zona Abierta, 40-63.*
- Woolfolk, A. (2015). *Psicología Educativa*. Ohio: Pearson.
- Zimmerman, M. (2006). *¿Nuevo amanecer? Las dimensiones culturales en los giros a la izquierda en América Latina*. Buenos Aires: LACASA Books.

Anexos

Anexo 1. Mapa del Ecuador según pobreza por consumo – 2014

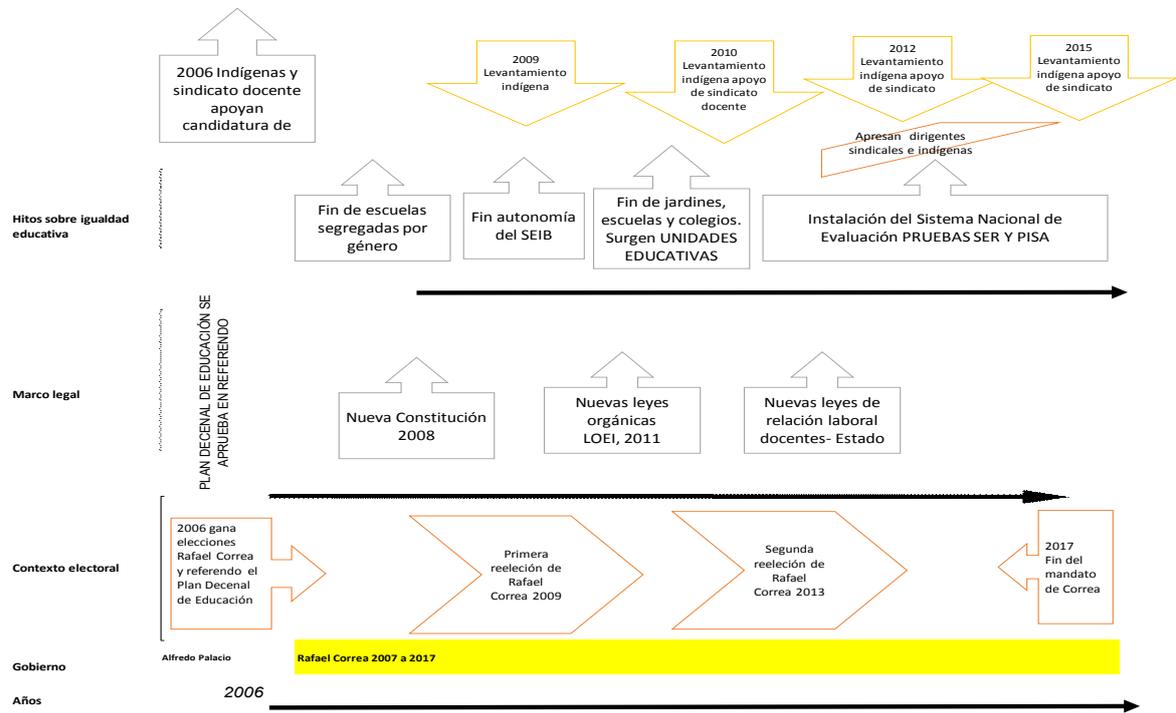


Fuente: Encuesta de Condiciones de Vida, 2014; elaborado por el Instituto Nacional de Estadística y Censos-INEC, Banco Mundial. Diseño visual de mapas: Organización de Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura-FAO.

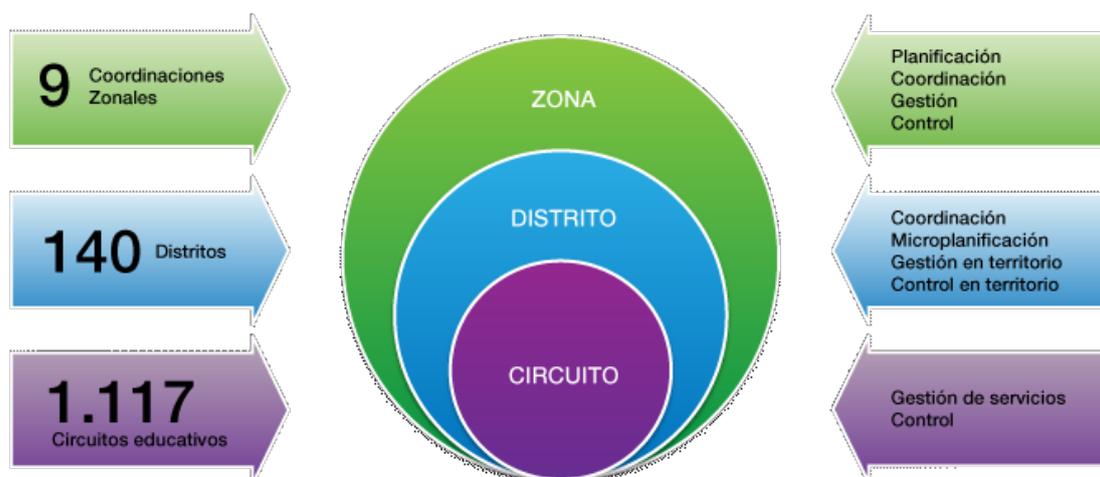
Tungurahua = Provincia a la que migraron las familias fundadoras de la institución educativa.

Chimborazo = Provincia de origen de las familias *kichwa puruwa*

Anexo 2. Contexto



Anexo 3. Zonas, Distritos y circuitos

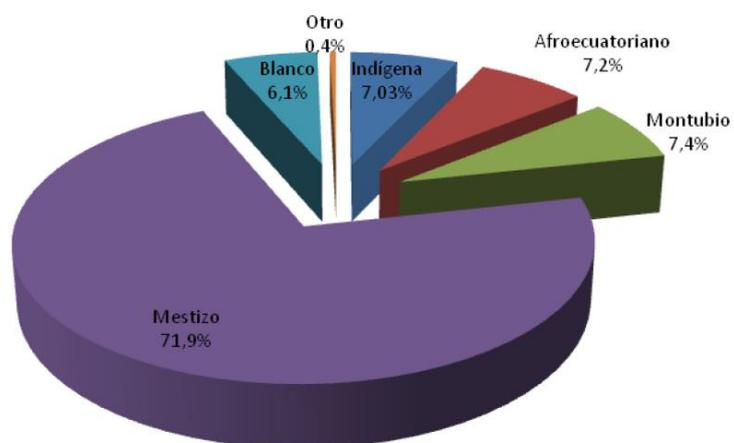


Esta estructura de segmentación territorial se implementó en función de la Constitución 2008 y la LOEI 2011

Fuente: Ministerio de Educación (2017), Disponible en:
<https://educacion.gob.ec/zonas-distritos-y-circuitos/>

Anexo 5. Porcentaje de la población por autoidentificación en Ecuador según Censo (2010)

Población Ecuatoriano por Autoidentificación étnica

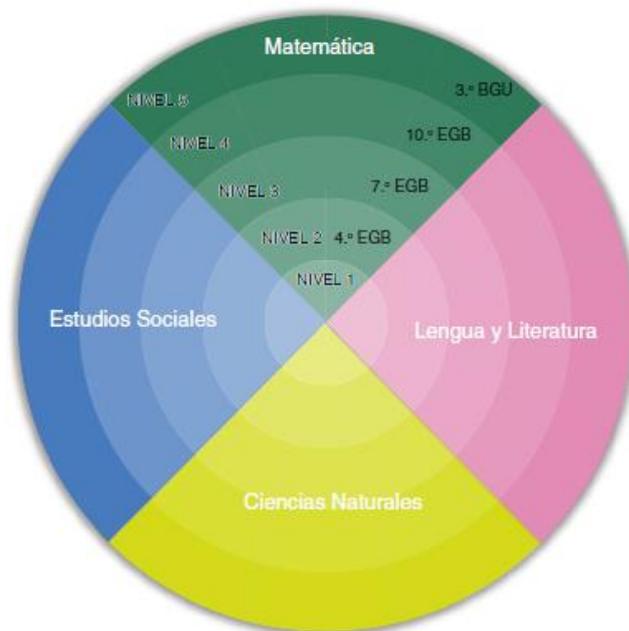


Fuente: INEC, CONEPIA VII Censo de Población y VI de Vivienda 2010
Elaboración: CODENPE, 2012

Anexo 6. Estructura de la evaluación de aprendizajes

4.1 Estructura de la evaluación

Figura 4.1. Estándares de aprendizaje



Fuente: INEVAL (2016, p. 97)