

# ELAD-SILDA

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

**ELAD-SILDA**

ISSN : 2609-6609

Éditeur : Université Jean Moulin Lyon 3

**3 | 2019**

**Diglossie et bilinguisme en Équateur**

**Droits d'auteur**

CC BY-NC 3.0 FR

Vous êtes autorisé à :

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

**Adapter** — transformer et créer à partir du document

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

Selon les conditions suivante :



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



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

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



# “Aprendiendo las letras del poder”

## *Estado y experiencia escolar intercultural bilingüe en Otavalo (Ecuador)*

---

**Salomé Cárdenas Muñoz**

**CESPRA-EHESS/CNRS**

cardenas.salome@ehess.fr

À partir de l’analyse des réformes de l’Éducation interculturelle bilingue (EIB), ainsi que de l’étude d’un cas mené dans une zone périurbaine d’Otavalo (Andes septentrionales), j’essaie de comprendre comment se produisent les processus d’étatisation et d’altérisation (P. López [2016]) durant la période du gouvernement de Rafael Correa (2007-2017). En croisant l’analyse de documents institutionnels avec une « ethnographie scolaire » — entretiens biographiques et observation *in situ* —, cet article explore les conflits éducatifs-territoriaux, les frontières de l’(auto)identification et les distinctions sociales qui se produisent dans une école « interculturelle bilingue – gardienne de la langue », située entre deux communautés qui, quoique s’autodéfinissant comme étant de nationalité quichua, sont historiquement antagoniques depuis la promulgation des lois de la réforme agraire de 1964 et 1973. Cette unité éducative a vu le jour en 2014, après l’unification de six établissements éducatifs fondés et refondés entre les années 1950 et 1970. Premièrement, je démontre que les réformes éducatives promeuvent simultanément trois perspectives : (1) celle, plurinationale et interculturelle, de l’État ; (2) l’essentialiste et culturaliste ; (3) la technocratique et méritocratique. Deuxièmement, à partir de l’analyse de la socialisation entre les proviseurs, les professeurs et les parents d’élèves de l’unité éducative unifiée, j’évalue les effets des réformes. J’essaie de répondre aux questions suivantes : comment les sentiments d’appartenance du territoire et de la communauté influencent-ils le processus de réaménagement éducatif-territorial ? Quelles tensions émergent entre les formes de l’*identification* de l’État et l’*image sociale* que les acteurs scolaires ont d’eux-mêmes ? Et, finalement, quels sont les principaux effets de la politique d’unification, chez les acteurs concernés, par rapport à leurs aspirations d’égalité et de mobilité sociales ? Le corpus a été établi à partir d’archives scolaires, entretiens individuels et notes de terrain dans le cadre de l’observation participante.

**Mots-clés** : Éducation interculturelle bilingue (EIB), Équateur, (auto)identification ethnique, image sociale, socialisation scolaire

A partir del análisis de las reformas de la educación intercultural bilingüe (EIB) y de un estudio de caso llevado a cabo en una zona periurbana de Otavalo (Andes septentrionales), se intenta comprender cómo se producen los procesos de estatización y alterización (P. López [2016]) durante el gobierno de Rafael Correa (2007-2017). Combinando el análisis de

documentos institucionales con la "etnografía escolar" —entrevistas a profundidad y observación *in situ*—, este artículo explora los conflictos educativos-territoriales, las fronteras de la (auto)identificación étnica y las distinciones que tienen lugar en una "unidad educativa intercultural bilingüe-guardiana de la lengua [vernácula]" situada entre dos comunidades que, aunque se autoidentifican con la nacionalidad quichua, son históricamente antagónicas (desde la promulgación de las leyes de Reforma Agraria 1964, 1973). Este escuela nace en 2014 como resultado de la unificación de seis otros establecimientos educativos fundados y refundados entre los años 1940 y 1970. En primer lugar, se demuestra que las reformas promueven la coexistencia de tres enfoques: (1) el plurinacional e intercultural del Estado, (2) el esencialista y culturalista y (3) el tecnocrático y meritocrático. En segundo lugar, a partir del estudio de la socialización entre autoridades, maestros, padres y madres de familia en la UE unificada de Otavalo, se evalúan los efectos de las reformas. Se intenta responder a las siguientes interrogantes: ¿Cómo influye el sentido de pertenencia territorial-comunitario en el proceso de reordenamiento educativo-territorial? ¿Qué tensiones emergen entre las formas de *identificación* estatales y la *imagen social* que los actores escolares tienen de sí mismos? Finalmente, ¿qué efectos tiene esta política educativa en las aspiraciones de igualdad ciudadana e inclusión/movilidad social de los actores involucrados? El corpus de análisis está constituido por archivos escolares, entrevistas individuales y anotaciones derivadas de la observación participante.

**Palabras claves:** Educación Intercultural Bilingüe (EIB), Ecuador, (auto) identificación étnica, imagen social, socialización escolar

From the analysis of the reforms of intercultural bilingual education (IBE) and a case study carried out in a peri-urban area of Otavalo (Northern Andes), an attempt is made to understand how the processes of nationalization and alteration take place (P. López [2016]) during the government of Rafael Correa (2007-2017). Combining the analysis of institutional documents with "school ethnography" —in-depth interviews and on-site observation— this paper explores educational-territorial conflicts, ethnic (auto)identification boundaries and social distinctions that take place in a "bilingual intercultural educational school - guardian of the language". This school is the result in 2014 of the unification of six others founded between 1940 and 1970 in antagonistic Quichua-Otavalo communities (since the enactment of the Agrarian Reform laws 1964, 1973). First, it shows that the reforms promote the coexistence of three approaches: (1) the plurinational and intercultural from the State, (2) the essentialist and culturalist, and (3) the technocratic and meritocratic. Second, from the study of socialization, the interactions, practices, positions and subjectivities of the actors of these schools (principals, inspectors, (former) teachers, psychologists, (former) students and parents) are addressed around the following questions: How does the sense of territorial-community belonging influence in the process of territorial-educational reordering? What tensions emerge between the forms of state *identification* and the *social image* that school actors have of themselves? Finally, what effects does this educational policy have on the aspirations of citizenship equality and social mobility of the actors involved? School files, individual interviews, collective interviews and annotations derived from participant observation constitute the corpus of this analysis.

**Keywords:** Bilingual intercultural education, Ecuador, ethnic (auto) identification, social image, school socialization

## Introducción

En Ecuador, la educación para indígenas<sup>1</sup> resulta de un proceso sociohistórico complejo. En parte, encuentra su origen en las experiencias educativas autónomas —las “escuelas prediales bilingües” (quichua-castellano) fundadas clandestinamente en el Complejo Hacendatario Pesillo-Cayambe (1945-1963)<sup>2</sup>— o particulares —la iglesia protestante, la iglesia católica<sup>3</sup>, la cooperación internacional (1950-1990)— así como de la emergencia de las organizaciones indígenas y de sus reivindicaciones educativas (1970)<sup>4</sup> (E. Sinardet [2007: 17]; R. Rodas [1998: 37]; M. Prieto & C. Páez [2017: 125]; F. Chiodi [1990: 345]). En este sentido, se trata de una institucionalización ambigua, ya que el Estado la delega o la coordina con instancias externas u organizaciones indígenas a lo largo del siglo xx y xxi<sup>5</sup>. Es el caso de la Dirección Nacional de Educación Indígena Intercultural Bilingüe (DINEIIB<sup>6</sup>) que, como parte del Ministerio de Educación y Cultura (MEC), estuvo bajo la gestión autónoma de la Confederación de Nacionalidades Indígenas de Ecuador (en adelante CONAIE) desde 1989 hasta 2009.

El gobierno de Rafael Correa (2007-2017), con el argumento de descorporativizar el Estado y en base a la Constitución de 2008, establece que el Ministerio de Educación debe asumir —tanto financiera como técnicamente— la educación para la población indígena, conocida en América Latina, desde los años 70, como Educación Intercultural Bilingüe (en adelante EIB) (C. Degregori & P. Sandoval [2007: 321]). Entre las principales reformas, resuelve transversalizar la interculturalidad al sistema

- 
- 1 Somos conscientes de que, como explica P. López [2016: 12], categorías como “indígena” y “mestizo” hacen parte de la construcción de identidades en América Latina.
  - 2 Fundadas por Dolores Cacuango —nacida en una familia *huasipunguera*, sindicalista agrícola y secretaria general de la Federación Ecuatoriana de Indios, filial del Partido Comunista Ecuatoriano (FEI-PCE)— con el apoyo de Luisa Gómez de la Torre —maestra del Colegio Nacional Mejía y militante del PCE (R. Rodas [1998], M. Prieto & V. Guaján [2013]).
  - 3 Por ejemplo, el Instituto Lingüístico de Verano (1950-1981) o las escuelas radiofónicas populares de iniciativa del obispo de Riobamba, Leonidas Proaño (1963-1972). En este artículo, no analizamos el vínculo del Estado con las misiones religiosas. Para más información sobre los diferentes de educación intercultural y/o bilingüe indígena desde los años 40 hasta la actualidad, referirse a M. Haboud en esta publicación.
  - 4 Según S. Iñiguez y G. Guerrero en C. Paladines [2018: 398], “la apertura al uso del idioma vernáculo en la escuela primaria” por parte de la Constitución del Ecuador (1945, art. 143) representa “el primer paso a la conformación de la educación bilingüe”. Adicionalmente, de acuerdo con E. Sinardet [2007: 16], esta Constitución reconoció “el quechua y demás lenguas aborígenes como elementos de la cultura nacional” (art. 5). M. Prieto [2004: 201-210] demuestra cómo, en la década de 1940, la Unión Nacional de Periodistas (UNP) lideró una campaña de alfabetización a nivel nacional; por pedido de la Federación Ecuatoriana de Indios (FEI), la campaña fue traducida al quichua. La misión alemana, bajo la dirección de Matthias Abram, consolida, junto a la CONAIE, el proyecto de Educación Bilingüe Intercultural (o EBI) (C. Paladines [2018: 401]).
  - 5 En referencia a la categoría de “Estado por delegación” propuesta por C. Krupa [2010], útil para comprender la particular gestión del Estado en las naciones andinas a lo largo del siglo xx.
  - 6 En 1992, el Decreto n.º 203 suprime la palabra “indígena”, aduciendo que el país no es solamente indígena sino intercultural (M. González [2011: 47]).

educativo nacional e iniciar un proceso de reordenamiento educativo-territorial que consiste en la creación, fusión y cierre de establecimientos. Esto último implicó la clausura de escuelas comunitarias, muchas de ellas interculturales bilingües, así como la inauguración de establecimientos escolares como son las Unidades Educativas del Milenio (en adelante UEM). ¿Cuál es el impacto de estas reformas en la EIB?

Al respecto, la literatura especializada presenta dos perspectivas de análisis. Por un lado, desde la sociología política, autores como P. Ospina [2010] o C. Martínez [2016] coinciden en que, a través de las reformas a la EIB, se limitó la participación de las autoridades y de los pueblos indígenas en la construcción de políticas para su propia educación. Para los autores, esto tuvo como consecuencia el fin de la gestión autónoma de la EIB por parte de la CONAIE y, por lo tanto, el desmantelamiento de la EIB tal como el sector indígena la había concebido (P. Ospina [2010], C. Martínez [2016]). Además, a nivel local, se explica que la fuerza organizativa de las comunidades indígenas se ha visto debilitada, ya que, históricamente, está asociada a las reivindicaciones de la EIB (L. Tuaza [2016]).

M. Rodríguez [2017] explica que las reformas de la EIB se basaron en el modelo educativo occidental e hispano, así como en planes de innovación o modernización de la educación. Para la autora, este enfoque impidió que la educación integrase los principios de la plurinacionalidad, la interculturalidad y el *Sumak Kawsay* (o Buen Vivir en quichua) —modelo alternativo al desarrollo occidental— tal como lo establece la Constitución de 2008. Las reformas son calificadas como “homogeneizantes”, “asimilacionistas”, difusoras de “la cultura del mestizaje” (C. Martínez [2016]) e, incluso, “folklorizantes” de la diversidad (A. Rodríguez [2016]).

Por otro lado, etnográficamente, L. Tuaza [2016] demuestra que, en la Sierra Centro, el cierre de las escuelas comunitarias y la inauguración de las UEM han tenido como efecto la deserción escolar de estudiantes indígenas, debido a la distancia que separa sus comunidades de las nuevas UEM, y el riesgo de que la “tradición indígena” y la transmisión de las lenguas vernáculas desaparezcan. Mientras que M. Rodríguez [2017], a partir de un estudio de caso en la Sierra Norte, revela que se ha producido una suerte de asimilación —por parte de las unidades educativas “hispanas”— de los estudiantes indígenas a la lengua nacional (español), en detrimento del bilingüismo (quichua-español).

El propósito de este artículo es, a partir del análisis de las reformas de la EIB y de un caso de estudio en la zona periurbana de Otavalo (Andes septentrionales), comprender los procesos de “estatización” y de “alterización” (P. López [2016]) que se producen durante el gobierno de Correa, a través del análisis de los conflictos educativo-territoriales, las

fronteras de (auto)identificación<sup>7</sup> étnica y las distinciones sociales que tienen lugar en una “unidad educativa intercultural bilingüe-guardiana de la lengua” a la que llamaremos *Los cuatro bloques*<sup>8</sup>. Esta unidad educativa (o UE) resulta en 2014 de la unificación de seis otras, fundadas entre los años 1940 y 1970, en comunidades que se autoidentifican como quichuas otavalos, históricamente antagónicas (a partir de la promulgación de las leyes de Reforma Agraria en 1964 y en 1973) y provenientes de diferentes tradiciones educativas: la *católica* de la Hermanas Lauritas (1940), la diocesana-fiscomisional (1980), la fundamental de la UNESCO (Programa Indigenista Andino o PIA de la OIT) (1970), la intercultural bilingüe de la DINEIB-CONAIE (1980-1990) y la técnica agraria del Estado (1990).

En primer lugar, se demuestra que las reformas promueven la coexistencia de tres enfoques: (1) el plurinacional e intercultural de Estado, (2) el esencialista y culturalista y (3) el tecnocrático y meritocrático. En segundo lugar, a partir del estudio de la socialización entre autoridades, maestros, padres y madres de familia en la unidad educativa (UE) unificada de Otavalo, se evalúan los efectos de las reformas. Se intenta responder a las siguientes interrogantes: ¿Cómo influye el sentido de pertenencia territorial-comunitario en este proceso a raíz de la unificación? ¿Qué tensiones emergen entre las formas de *identificación* estatales y la *imagen social*<sup>9</sup> que los actores escolares tienen de sí mismos? Finalmente, ¿qué efectos tiene esta política educativa en las aspiraciones de igualdad ciudadana e inclusión/movilidad social de los actores involucrados? A estas dos primeras partes, les antecede un apartado en el que se presentan algunas características territoriales, sociales y económicas de la zona de Otavalo estudiada.

Los dispositivos metodológicos movilizados responden a una metodología cualitativa que combina el análisis de documentos institucionales y la etnografía escolar realizada durante el segundo semestre de 2017<sup>10</sup>. Por lo tanto, el corpus de análisis está constituido por archivos escolares (e.g.

7 M. Avanza & G. Laferté [2017: 197, 199], en base a R. Brubaker [1999], hipotéticamente sostienen que la “identificación” es una técnica administrativa de “certificación de identidades”, es decir, de “atribución categorial”. La autoidentificación corresponde a “la apropiación de las categorías identificadoras por los grupos sociales [...]”. En Ecuador, el censo y ciertos documentos de Estado (e.g. fichas de inscripción estudiantil) corresponden a técnicas de certificación de identidades que dan lugar a procesos de identificación y de autoidentificación.

8 La unidad educativa (UE) y las comunidades han sido anonimizadas. El denominativo de *bloque* lo tomamos del lenguaje tecnocrático con el que el Ministerio de Educación rebautiza a las escuelas que fueron cerradas.

9 M. Avanza & G. Laferté [2017: 201], apoyándose en los trabajos de J. C. Chamboredon & A. Méjean [1985], explican que la imagen social, como “producción discursiva”, se observa en los procesos de socialización en relación con “los discursos estereotipados” sobre una región. Desde los años 60, la elaboración de artesanías posicionó a Otavalo como uno de los más importantes referentes turísticos de Ecuador.

10 Nos inspiramos de P. Pasquali [2017: 42] que propone combinar “archivos, entrevistas, observaciones directas y a veces estadísticas para estudiar fenómenos antiguos, pero siempre vinculados con el periodo actual y, sobre todo, analizados como procesos de construcción social [...]”.

*curriculum vitae* de maestros/maestras y otros documentos institucionales técnico-administrativos), entrevistas biográficas (a autoridades escolares, maestros/maestras, padres y madres de familia) y anotaciones derivadas de la observación participante en espacios de socialización escolar (e.g. el primer día de clases, las aulas, las salas de maestros/maestras, las reuniones institucionales, en lengua quichua y español, entre padres de familia, autoridades ministeriales y autoridades de la UE).

## 1. Otavalo periurbano: territorio y quichuas-otavalos artesanos y agricultores

La UE *Los cuatro bloques* se encuentra ubicada en una parroquia periurbana del cantón Otavalo (provincia de Imbabura, Andes septentrionales de Ecuador). Tiene 4883 habitantes (52 % mujeres, 48 % hombres) y se encuentra entre los 2520 y 4600 metros sobre el nivel del mar. A pesar de que la parroquia fue, desde su creación en 1947, oficialmente definida como rural, algunos estudios censales sobre ordenamiento territorial y asentamientos humanos en Ecuador la redefinen, hoy en día, como "centro urbano menor", ya que el 62 % de su población habita en "sectores censales amanzanados" y el 38 % en "sectores censales dispersos" (M. Cevallos et. al. [2015: 43]).

De acuerdo con M. Cevallos et. al. [2015], la parroquia está compuesta por seis comunidades (Cx) que se autoidentifican como de la nacionalidad quichua y del pueblo otavalo<sup>11</sup>: C1 (840 familias), C2 (800 familias), C3 (75 familias), C4 (209 familias), C5 (150 familias) y C6 (68 familias); y por una comunidad (la C7) que se autoidentifica, a la vez, como quichua-otavalo y mestiza (874 familias). Esta última se encuentra a su vez dividida en siete barrios. Del total de la población, el 89,45 % se autoidentifica como indígena (7 % a nivel nacional), el 9,95 % como mestizo (71,9 % a nivel nacional) y el 0,6 % como siendo parte de otros grupos étnicos minoritarios en la zona (INEC [2010]; M. Cevallos et. al. [2015]).

El nivel de escolaridad alcanza los 5,38 años (9 años a nivel nacional) y el índice de analfabetismo es del 22,22 % (6,8 % a nivel nacional) (INEC [2010]). En la parroquia, existen tres UE donde, para el año escolar 2014-2015, se encuentran matriculados 1964 estudiantes y laboran 93 docentes. La tasa de abandono escolar en este año lectivo fue de 0,84 % (MINEDUC, Distrito Otavalo [2015] en M. Cevallos et. al. [2015: 16]).

---

11 En Ecuador, el discurso estatal jurídico y el discurso político indígena parecen diferenciar *nacionalidad* y *pueblo*. D. Macías Barrés, en esta publicación, sostiene que la *nacionalidad* comparte el mismo *idioma* (i.e. sistema lingüístico); mientras que el *pueblo* comparte, más bien, el mismo *habla* (i.e. uso de dicho sistema). Si bien ambas nociones tienen puntos de encuentro, no son lo mismo. El *pueblo* sería, pues, un subgrupo dentro del grupo *nacionalidad*.

Desde los años 1950 hasta el día de hoy, la mayoría de la población económicamente activa de la parroquia se dedica a la manufactura y al comercio al por mayor y al por menor de artesanías (e.g. sacos de lana, ponchos, chalinas, hamacas, tapices, bayetas de orlón, bolsos, pulseras, cojines, fajas, guantes, alpargates, camisas y kimonos de lienzo y estampados con diferentes diseños) elaborados manual y mecánicamente. Actualmente, la C7 concentra la mayor parte de la producción (45 %), seguida de la C2 (20 %), la C6 (10 %), C5 (12 %), C4 (7 %) y C1 (6 %) (M. Cevallos et. al. [2015: 34]). En la mayoría de los casos, los talleres artesanales y mecánicos se encuentran instalados en los hogares en los que trabajan todos los miembros de la familia nuclear. Los productos elaborados son comercializados en Cotacachi (el fin de semana), Otavalo (los miércoles, viernes y sábado en la Feria de la Plaza de Ponchos) y exportados a Colombia, Brasil y Europa. La producción agrícola y pecuaria complementa la actividad artesanal y solo tiene fines de autoconsumo y subsistencia familiar. Se cultivan maíz, fréjol, chocho y quinua; se crían animales menores como cuyes, gallinas, chanchos, ovejas y conejos destinados al consumo durante los festejos del *Inti Raymi* (fiesta de la cosecha, celebrada a partir del 21 de junio), del *Pawkar Raymi* (fiesta del florecimiento, celebrada a partir del 4 de febrero) o de Santa Lucía, patrona de la C7 (segunda semana de noviembre). Tan solo la crianza de cerdos tiene fines comerciales (M. Cevallos et. al. [2015: 34]).

Según M. Cevallos et. al. [2015: 29], el 6,7 % de la población ha migrado al exterior por motivos laborales (83 %), por unión familiar (11 %) y por estudios (5 %); los principales destinos son Europa (España, Francia, Alemania, Holanda, Italia), América Latina (Brasil, México, Chile, Colombia y Venezuela), Estados Unidos (M. Cevallos [2015: 33]) y Japón (A. Brysk [2009: 222]). De acuerdo con nuestras observaciones, existe migración estacionaria. En efecto, los padres o madres de familia viajan para comercializar sus productos durante periodos de tres a cuatro meses en el año<sup>12</sup>.

A. Brysk [2009: 222] explica que “Otavalo es la comunidad indígena más próspera de Ecuador (y quizá de toda América Latina)”. A inicios de los 1980, las exportaciones implicaron más de 2 millones de dólares, mientras que en los años 1990 se registró la llegada de 140 000 turistas extranjeros por año que visitaron Otavalo y gastaron alrededor de 7 millones de dólares (L. Meisch en A. Brysk [2009: 222]). Es importante señalar que, a pesar de su internacionalización en el mercado étnico, “los otavalos han evitado las redes de distribución multinacionales y, en gran parte, mantienen el control sobre su propio producto cultural y sus ganancias” (L. Meisch en A. Brysk [2009: 223]). Sin embargo, según la autora, la inestabilidad del

12 “Cerca de un 10 por 100 de la comunidad [Otavalo] está en el extranjero de modo temporal, mientras que unos 4000 otavalos han emigrado de forma permanente” (L. Meisch en A. Brysk [2009: 222]).

mercado étnico ha profundizado las brechas socioeconómicas al interior de la comunidad otavalo; muchos de ellos dependen de la producción agrícola. Los artesanos-productores-comerciantes se ven obligados a producir en masa para ser más competitivos, sobre todo frente al mercado asiático. El marketing de su identidad tiene un impacto directo en el producto artesanal, cada vez menos complejo y más adaptado al gusto de los consumidores extranjeros. Su condición de viajeros ha provocado el aumento de la "violencia, matrimonios fuera de la comunidad y atenuación cultural" (A. Brysk [2009: 224]).

## **2. De la autonomía multicultural a la tecnocracia intercultural-ancestral**

### **2.1. Gestión multicultural neoliberal**

Poco antes de que el Convenio internacional 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) sobre pueblos indígenas y tribales<sup>13</sup> fuese aprobado en 1989, y por presión de las organizaciones indígenas, el Estado creó, vía Decreto Ejecutivo n.º 203, la DINEIIB. Bajo el argumento de que la educación de los niños indígenas debía estar o bien en manos del pueblo indígena, o bien en las manos de sus propias organizaciones, la CONAIE asumió la autonomía de la EIB con el apoyo técnico y financiero de la cooperación técnica alemana (GTZ). La intención inicial era que, después de una primera fase de cooperación internacional, la EIB formara parte de la estructura del MEC y fuese totalmente oficializada (F. Chiodi [1990: 399, 401]).

Desde entonces, la administración indígena se convirtió en la responsable de fundar unilateralmente un subsistema de EIB para la población indígena, ya que el subsistema hispano no mostró interés en el bilingüismo. Para esto, se propuso realizar investigación lingüística, producir material educativo, formar recursos humanos, así como difundir el bilingüismo y la "cultura indígena" (R. Moya [1990: 374, 377-378]; F. Chiodi [1990: 397-399, 401-407]). Así, se vio confrontada al riesgo de construir una suerte de "apartheid educativo" (F. Chiodi [1990: 374, 377-378]) o, como se ha planteado para otros casos de estudio, una "guetización escolar"<sup>14</sup> (M. Salaün & B. Baronnet [2016: 10]). En la práctica, el principal problema que encontró fue la falta de maestros bilingües. La mayoría de ellos desconocía el quichua unificado o era analfabeta en este idioma; por lo tanto, sus clases terminaban siendo dictadas en castellano (R. Moya [1990: 376]) (párrafo 3). Además, no todos estaban comprometidos con la EIB. Otros revelan haberse sentido expuestos

---

13 Su promulgación repercute en el reconocimiento de la multiétnicidad y la multiculturalidad del Estado por parte de algunas naciones de América Latina, a través de reformas constitucionales: Nicaragua (1987), Brasil (1988), Colombia (1991), México (1992), Perú (1993), Bolivia (1994) y Ecuador (1998) (J. P. Lavaud & F. Lestage [2006: 51]).

14 Las traducciones son nuestras.

a actitudes racistas por parte de los maestros hispanos. En este contexto, el sistema hispano continuó imponiéndose en las escuelas bilingües (F. Chiodi [1990: 429-433]; J. Massal [2005: 118]).

En los años 90, la DINEIB continuó recibiendo apoyo técnico y financiero de la cooperación internacional. Es el caso de, por ejemplo, el Proyecto de Desarrollo de la EIB para las Nacionalidades Indígenas (PRODEIB), que estuvo vigente entre 1995-2002 y fue asesorado por Ibis Dinamarca (SUBSEIB [2014: 18]). El rol político y a la vez técnico de los funcionarios de la DINEIB, las tensiones entre la educación hispana y la EIB, así como la falta de recursos humanos, pedagógicos y, en ocasiones, económicos constituyen los principales problemas de la gestión autónoma indígena.

Según C. Hale en C. Martínez [2016: 36], esta forma de gestión representa un caso paradigmático de multiculturalismo neoliberal. Se trata de un modelo que asume las demandas culturales étnicas, sin que esto implique una crítica al modelo de acumulación. Se produce en un contexto sociopolítico latinoamericano de liberalización económica. Para G. Boccaro [2011: 196], tiende a constituir un campo etnopolítico que tiene como efecto “la estandarización de las culturas indígenas, la profesionalización de los individuos portadores de esta cultura estandarizada y la delegación del poder político”. A su vez, como explica V. Bretón [2013: 77], tiende a profundizar “el asistencialismo en las comunidades”, a través de proyectos de desarrollo que amortiguan “el costo social del modelo neoliberal”.

## **2.2. Descorporativización o fin de la autonomía de la EIB**

El gobierno de Correa interpreta la forma de gestión de la EIB como una forma de corporativismo de Estado. Como lo señala S. Stoessel [2016: 34], a través de una reforma, propone eliminar lo que considera como “acuerdos corporativistas que habían emergido durante el periodo neoliberal y que subsistían en las estructuras del Estado”, con el fin de que este último “recupere autonomía frente a la injerencia ejercida por los diferentes actores sociales, tales como las cámaras de comercio, los sindicatos populares o las fuerzas del orden. Discursivamente, sostiene que “las representaciones gremiales y corporativas son las culpables de los problemas en la calidad de las instituciones estatales”, siendo uno de los casos el de la educación bilingüe, como lo afirma P. Ospina [2010: 1, 7]. Según C. Martínez [2016: 37], para Correa, “la autonomía de las nacionalidades y pueblos indígenas” está directamente asociada al abandono por parte del Estado de las políticas de educación durante el neoliberalismo. Por lo tanto, en 2009, emite el Decreto Presidencial n.º 1585 en el que propone:

apoyar y fortalecer el Sistema de [EIB], bajo la rectoría de las políticas públicas del Estado a través de la autoridad educativa nacional [el Ministerio de educación], que formulará la política para todo el sistema educativo, con

total respeto a los derechos de comunidades, pueblos y nacionalidades; regulando y controlando las actividades y el funcionamiento de las entidades del sistema, bajo los principios de interculturalidad y plurinacionalidad, procurando la concepción y prácticas en todo el sistema educativo nacional.

Este decreto se apoya en la declaración constitucional de Ecuador como un Estado plurinacional e intercultural, así como en los artículos 344 y 347 de la Constitución de 2008. El artículo 344 estipula que el Estado es el único ente rector de la educación pública. El artículo 347, numeral 9, asigna al Estado la responsabilidad de garantizar en las comunidades, pueblos y nacionalidades indígenas, el sistema de EIB, así como el uso de su respectiva lengua como lengua principal de educación y “el castellano como lengua de relación intercultural”. Además, el decreto insiste en la necesidad de “adecuar el sistema de EIB” a las políticas nacionales de educación con el objetivo de “alcanzar una acción educativa eficiente”.

Para el gobierno, este decreto sirve de herramienta para la descorporativización de la EIB, mientras que para la CONAIE es el dispositivo gubernamental que pone fin a la autonomía de la EIB. Para P. Ospina [2010: 1], con este decreto, las atribuciones que están en manos de las organizaciones indígenas pasan a manos del ministro de educación. Por ejemplo, “nombrar al subsecretario de diálogo intercultural, al director nacional de la DINEIB y a sus directores provinciales”, así como definir la “composición del Consejo asesor” en educación bilingüe. S. Hernández [2016: 57] advierte que el Decreto Presidencial n.º 196 de 2010 posibilita el paso definitivo de la EIB a manos gubernamentales. En términos prácticos e institucionales, los dos decretos dan la pauta para que se emita una nueva ley de educación que transversalice la interculturalidad a todo el sistema educativo e implemente un plan de reordenamiento de la oferta educativa. Se plantea una suerte de EIB eficiente y de calidad. En este contexto, cabe preguntarse: ¿En qué consisten las reformas educativas e institucionales que resultan a partir de la llegada al poder de Correa y la emisión de una nueva Constitución Política de 2008? ¿Qué impacto tienen en la EIB?

### **2.3. Educación plurinacional, intercultural y ancestral**

La Ley Orgánica de Educación Intercultural o LOEI (de 2011, actualizada en 2016) define a la plurinacionalidad y a la interculturalidad como principios que garantizan “el reconocimiento, el respeto, la valoración, la recreación, de las diferentes nacionalidades, culturas y pueblos del Ecuador y del mundo; así como sus saberes ancestrales, propugnando la unidad en la diversidad, propiciando el diálogo intercultural e intracultural [...]” (artículo 2). Elimina la división entre el sistema de educación hispano y el sistema de EIB indígena, al declarar a todo el sistema educativo nacional como “intercultural”, como lo recalca C. Martínez [2016: 39]. No obstante, la ley mantiene dos sistemas educativos: el Sistema Nacional de Educación y el Sistema de Educación

Intercultural Bilingüe. El primero se encarga, entre otras cosas, de “diseñar y asegurar la aplicación de un currículo nacional” en todas las instituciones públicas, municipales, privadas y fiscomisionales, a nivel nacional, tomando en cuenta “la diversidad cultural y lingüística”, es decir, aplicándolo en “los idiomas de las diversas nacionalidades de Ecuador” (artículo 19). Mientras que el segundo es concebido como “parte sustancial” del primero “a través de la Subsecretaría de EIB de manera desconcentrada [...]” (artículo 77). Además, establece que “para los pueblos ancestrales y nacionalidades indígenas rige el SEIB [...]” (artículo 92).

El currículo de la EIB “est[á] conformado por el currículo nacional y el currículo de EIB”. Según el artículo 92, tiene por objetivo fomentar:

el desarrollo de la interculturalidad a partir de las identidades culturales, aplicando en todo el proceso las lenguas indígenas, los saberes y prácticas socioculturales ancestrales, valores, principios, la relación con la Pachamama, de conformidad a cada entorno geográfico, sociocultural y ambiental, propendiendo al mejoramiento de la calidad de vida de los pueblos y nacionalidades indígenas.

Los tres tipos de asignaturas que contiene el bachillerato general unificado intercultural bilingüe ilustran la forma cómo los dos currículos coexisten. Las asignaturas que son fieles al currículo nacional son *Lengua y literatura castellana*, *Matemáticas*, *Inglés* y *Emprendimiento y gestión*. A las que son parte del currículo nacional, se les ha añadido destrezas con enfoque de la nacionalidad indígena: *Física*, *Química*, *Biología*, *Educación para la ciudadanía*, *Educación cultural y artística* y *Educación física*; así como las que son identificadas como propias de la EIB, *i.e.* *Lengua y literatura de las nacionalidades*, *Historia y etnohistoria*, *Filosofía y cosmovisión de la nacionalidad*. Por ejemplo, la asignatura *Educación cultural y artística* debe tomar en cuenta que los pueblos y nacionalidades indígenas tienen expresión, percepción del mundo y de la naturaleza propios, que son transmitidas de generación en generación, que se recrean intra-generacionalmente en convivencia mutua con la *Pachamama* (*i.e.* madre tierra en quichua) y de acuerdo con el *Sumak Kawsay* (*i.e.* el Buen Vivir también en quichua), según lo estipula el SEIB [2017: 6-7, 242, 228].

M. Avanza & G. Laferté [2017: 189], basándose en R. Brubaker [1999], explican que el uso común de las reivindicaciones identitarias (*i.e.* de sexo, raza, pertenencia étnica o nacional) por parte de los actores políticos, y de cierto enfoque de las ciencias sociales, ha fijado la noción de identidad como un hecho preexistente, intangible, innegociable y desposeído de un actor que la produce. Es el caso de las nociones de “cultura e identidad indígena” que articulan la EIB a lo largo de su historia. Los actores políticos — parte de la elite nacional y de la *intelligentsia* indígena— que las producen se sirven de éstas para afirmar, como explican los autores inspirados en el trabajo de A.-M. Thiesse [2000; 2002], “una continuidad histórica, una cultura

‘más verdadera’, más auténtica, más antigua, más profunda que la cultura nacional calificada como artificial”. En el caso ecuatoriano, corresponde a la idea de la ancestralidad indígena dotada de una cosmovisión propia, en vínculo, por ejemplo, con la *Pachamama* o con el *Sumak Kawsay*, que la LOEI difunde.

## 2.4. EIB eficiente y de calidad

La preocupación por la eficiencia y la calidad de la educación nacional e intercultural bilingüe es reiterativa en los discursos gubernamentales — Correa, por ejemplo, bautiza a las escuelas comunitarias como “escuelitas de la pobreza” (C. Martínez [2016: 40])— así como en los documentos institucionales; sin embargo, el proyecto de modernización de la educación se remonta al Plan decenal de educación 2006-2015 que fue aprobado vía consulta popular en 2006 (66,1 % de votos) durante el gobierno de Alfredo Palacio (2005-2007). Sus principales objetivos eran mejorar la calidad de los servicios educativos (físicos y tecnológicos) y optimizar la capacidad instalada, tomando en cuenta la identidad de la región y la arquitectura de los diferentes pueblos. Entre las metas para el año 2007, constan, por ejemplo, la “construcción de 85 escuelas del milenio” y la “eliminación de las escuelas unidocentes hasta el año 2011”<sup>15</sup>. De hecho, la disposición transitoria n.º 19 de la Constitución de 2008 establece que “[e]l Estado realizará una evaluación integral de las instituciones [...] unidocentes y pluridocentes públicas, y tomará medidas con el fin de superar [su] precariedad [...]” (Disposición transitoria n.º 19).

Para esto, en 2012, el Ministerio de Educación inicia un proceso de reordenamiento territorial y optimización de la oferta y demanda educativas a nivel nacional. Se basa en un dispositivo técnico que contempla seis etapas: la caracterización de la demanda; la caracterización de la oferta; el cálculo del déficit o superávit de cobertura; el reordenamiento de la oferta; los resultados; y el levantamiento de información de campo. Toma en cuenta el nivel territorial administrativo (zona, distrito y circuito), la población en edad escolar (3 a 17 años), la autoidentificación étnica y las capacidades especiales de la población. Su fin es identificar un establecimiento educativo en el territorio —al que se le denomina *establecimiento eje*— que cumpla con las siguientes características: ser de fácil acceso, así como tener amplia cobertura escolar y espacio físico para realizar posibles readecuaciones. En el caso de que no exista, se construye uno nuevo. Después de esta etapa, se procede a la fusión o cierre de las UE menores (unidocentes y pluridocentes).

---

15 Cf. [https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2012/08/Rendicion\\_2007.pdf](https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2012/08/Rendicion_2007.pdf)

La intención es que la demanda educativa sea mayoritariamente absorbida por el *establecimiento eje*, bajo diferentes modalidades educativas: regímenes diurnos y vespertinos, así como el “hospedaje-internado”<sup>16</sup>.

El carácter tecnocrático de este dispositivo no contempla un estudio histórico, sociológico o antropológico de la educación en los territorios intervenidos. Tampoco contempla la socialización de las reformas o la participación de los representantes comunitarios y de los actores escolares: autoridades, maestros, padres de familia y estudiantes. El cierre y la fusión de las escuelas son fuente de conflicto educativo-territorial entre el Estado y las comunidades intervenidas.

Al respecto, C. De la Torre [2013: 128-129] explica que, en el gobierno de Correa, se configura una “elite de expertos”, encargada de elaborar las diferentes políticas públicas en diferentes ámbitos como en educación. Se trata de una tecnocracia que, junto al liderazgo de Correa, habla “en nombre de toda la nación y no de intereses particulares ni de grupos sociales calificados como corporativistas, como maestros, indígenas o servidores públicos”. Según el autor, esta elite “v[e] a la sociedad como un espacio vacío donde pued[e] diseñar instituciones y prácticas nuevas”, así como políticas en beneficio de “toda la nación”. El objetivo es superar los “particularismos de la sociedad”, imponiendo un proyecto de “redención universalista”.

La perspectiva tecnocrática en educación sintoniza con el modelo económico de cambio de la matriz productiva y la construcción de una “sociedad del conocimiento” que propone la Revolución Ciudadana, poco tiempo después de haber llegado al poder. S. Hernández [2016: 58] sostiene que, en este periodo, el gobierno de Correa concibe a la educación nacional como un sistema que produce individuos capaces y competitivos, integrando “nociones de calidad, excelencia, evaluación y meritocracia, a partir de las cuales se establecen rankings de instituciones y se premia el esfuerzo individual”.

¿Qué podemos comprender a partir del caso de una UE fusionada en Otavalo? ¿Cómo los actores escolares reaccionan frente a las reformas de la política educativa? ¿En qué medida interiorizan o son críticos a los enfoques de EIB -el plurinacional e intercultural del Estado, el esencialista y culturalista y el tecnocrático y meritocrático- propuestos por el gobierno de Correa?

---

16 Cf. [https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/03/Reordenamiento\\_de\\_la\\_oferta\\_educativa.pdf](https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/03/Reordenamiento_de_la_oferta_educativa.pdf)

### 3. Conflicto educativo–territorial en Otavalo

#### 3.1. Fusión y cierre parcial de escuelas

La UE *Los cuatro bloques* se inscribe en el proceso de reorganización de la oferta educativa nacional. Resulta, en 2014, de la unificación y cierre definitivo de seis establecimientos escolares que estuvieron ubicados, desde los años 1940, en cuatro comunidades rurales. Como ya lo indicamos, dichas comunidades se autoidentifican como quichuas-otavalos, y, desde las leyes de Reforma Agraria (de 1964 y de 1973), son antagónicas entre sí. Cada uno de estos establecimientos perteneció a una tradición educativa diferente y estuvo a cargo de distintos niveles educativos. El actual *bloque 1*, desde los años 80, tiene por vocación la educación técnica-agraria del MEC y fue parte del sistema educativo hispano. Cuando fue fusionado, contaba con 242 alumnos inscritos entre noveno de básica y tercero de bachillerato, y corresponde al *establecimiento eje*. El *bloque 2* proviene de una tradición educativa católica. En los años 40, estuvo a cargo de las Hermanas Lauritas; posteriormente fue convertido en escuela diocesana fiscomisional, y finalmente fue transformado en escuela intercultural bilingüe (IB). Hasta el día de hoy, continúa reproduciendo algunas prácticas de la educación católica. Cuando la escuela fue cerrada, contaba con 416 estudiantes inscritos entre primero y décimo de básica. El *bloque 4* tiene una tradición intercultural bilingüe. Al momento de su cierre, acogía a 298 alumnos entre el nivel inicial y décimo de básica. Los centros de educación inicial intercultural bilingüe de dos comunidades, que después constituirán el *bloque 3*, recibían a 111 niños y niñas. Una de las escuelas comunitarias IB desaparece por completo. En el momento de su cierre, recibía a 53 estudiantes inscritos entre primero y séptimo de básica<sup>17</sup>.

La UE *Los cuatro bloques* se crea vía resolución del Ministerio de Educación. En el documento se la define como “UE comunitaria intercultural bilingüe” que ofrece “el servicio educativo de Educación Inicial, General Básica y Bachillerato”; es pública y funciona en horario matutino y vespertino desde el año lectivo 2014-2015, acogiendo aproximadamente a 1000 alumnos.

A partir de un estudio etnográfico escolar, constatamos que, en la práctica, la UE fusionada —916 estudiantes (2017-2018)— no funciona exclusivamente en el *establecimiento eje* (*i.e.* en el *bloque 1*) como el documento ministerial lo estipula, sino que funciona en cuatro de las seis instalaciones de las UE

---

17 En los años 1970, todas las escuelas comunitarias hicieron parte de un Centro de “educación fundamental” creado por el Programa Indigenista Andino o PIA de la OIT-UNESCO en coordinación con el Estado. La “educación fundamental” de la UNESCO se basa en la educación rural (primaria infantil, para adultos, alfabetización); la tecnificación de las prácticas agrícolas y artesanales (innovación y comercialización); la difusión de prácticas de higiene doméstica; la formación a maestros indígenas y el adiestramiento de técnicos; y la promoción del desarrollo comunitario y de la productividad, en comunidades de los Andes de Ecuador, Perú, Bolivia y Chile (F. Chiodi [1990: 346]; V. Bretón [2001]; F. Lazarín [2013]; M. Prieto & C. Páez [2017]).

que, en 2014, habían sido cerradas. Actualmente, el *bloque 1* se encarga de impartir la educación básica superior y el bachillerato. El *bloque 2* y el *bloque 4* se encargan de impartir educación preparatoria, básica elemental y media. El *bloque 3* acoge a niños y niñas de educación inicial. El rector, el vicerrector, los inspectores y la psicóloga escolar residen en el *bloque 1*, mientras que el resto de los bloques cuenta con coordinadores que cumplen roles pedagógicos, administrativos y disciplinarios.

La unificación de las seis UE no se logró en su totalidad sino de manera parcial. Como lo veremos en detalle más adelante desde una perspectiva *bottom-up*, la ambigüedad del reordenamiento educativo territorial que promueve el Estado en la zona se explica principalmente por tres principales razones: socio-histórica, *i.e.* sentido de pertenencia<sup>18</sup> territorial-comunitario y de clase; técnico-administrativa, *i.e.* la desorganización, la falta de socialización, la distancia entre la nueva UE y las comunidades, la infraestructura pedagógica inadecuada; y, por fin, la discordancia entre la “gestión de la etnicidad” (V. Robin & C. Salazar [2010]) promovida por el Estado a través de la implementación de la EIB y las diferentes formas de *imagen social*<sup>19</sup> que la población intervenida posee.

### 3.2. “Aprendiendo las letras del poder”

Una madre de familia [B2 10/2017] (*i.e.* madre de familia perteneciente al *bloque 2* entrevistada en octubre 2017) explica que la fusión de las seis UE desencadena el conflicto educativo-territorial en la zona. Para ella, esto se debe a que el Estado no socializó con la comunidad el proyecto de reordenamiento educativo. En sus propias palabras dice: “el primer día de clases, llegamos los padres de familia con nuestros hijos y la escuela estaba cerrada con candado”. Otros padres de familia y maestros relatan que, “de un día para el otro”, las autoridades solicitaron que las escuelas sean desalojadas y que todos los materiales sean llevados al *bloque 1*. Los docentes cuentan que, desde el *bloque 1*, se podía ver a los estudiantes y maestros de las escuelas cerradas atravesar los potreros que separan a las comunidades “jalando sillas y pupitre”<sup>20</sup> y cargando las computadoras, los instrumentos musicales y los libros hacia su dirección. La mudanza tomó alrededor de dos semanas [Diario de campo, 10/2017].

---

18 A diferencia de la *identificación* y la *imagen*, la pertenencia no es una prescripción externa al individuo, sino que corresponde a su socialización. Se trata de una autodefinition de sí o incluso de un trabajo de apropiación de identificaciones e imágenes difundidas por las instituciones sociales en las cuales el individuo participa (M. Avanza & G. Laferté [2017: 202]).

19 Remitirse a la nota al pie n.º 9.

20 A lo largo de todo texto se ha resuelto conservar la forma coloquial en la que los actores escolares se expresan oralmente, con el objetivo de no perder información etnográfica de relevancia.

En este contexto, el descontento de los maestros, las madres y los padres de familia, sobre todo del *bloque 2*, es crucial. Una de las razones, pragmáticas, es la modalidad horaria. Consideran que la jornada vespertina es peligrosa, ya que los estudiantes estarían obligados a regresar a sus casas a pie por la noche. Además, observan que el *bloque 1* no cuenta con las instalaciones pedagógicas especializadas para los estudiantes inscritos en los niveles inicial, preparatoria y básica elemental.

La medida también representa una amenaza para el sentido de pertenencia territorial-comunitario. La misma madre de familia [B2 10/2017] explica que, desde la desaparición de la hacienda, se legaliza y delimita el territorio de cada comunidad. Esto implica que cada una de ellas posee su propia administración política y, por lo tanto, ninguna decisión puede ser impuesta desde afuera (*top-down*). Afirma que, para los pueblos indígenas, el territorio es indispensable, porque en él se define la vida de cada individuo. Más aún si se toma en cuenta la heterogeneidad de la población de la zona. Por estos motivos, para ella, el hecho de “mantener una institución educativa es esencial para una comunidad porque estás aprendiendo las letras del poder, estás cogiendo esas letras para saber qué estás haciendo, de qué se trata, te acerca, estás ahí”.

A. Guerrero [1991: 173-174, 178-189] da cuenta de la heterogeneidad de la composición social de la zona, así como de la delimitación del territorio, después de que las leyes de Reforma Agraria fueron promulgadas. Hasta finales de los años 70, existen dos tipos de comunidades en la zona: *las de arriba* —artesanas comerciantes, *i.e.* independientes de la hacienda— y *las de abajo* —huasipungueras, *yanaperas*, *i.e.* agrarias y dependientes de la hacienda. Las condiciones socioeconómicas establecen una diferenciación social entre los dos tipos de comunidades. Las primeras adquieren “una fuerte conciencia de sí mismas” y, por lo tanto, “tratan al hacendado de ‘igual a igual’”. Mientras que las segundas, “permanec[en] con una visión de sí mism[as] como ‘indios de hacienda’, sin existencia comunal que reivindique su propia autonomía”. Los comuneros de arriba son vistos por los de abajo como el indígena que se relaciona con el blanco-mestizo, negocia en el mercado y está inserto en el sistema capitalista. Los de arriba miran a los de abajo como “tontos, pobres, débiles, menos adelantados, que se dejan explotar por el patrón”. El hacendado, en lugar de cumplir con las leyes de la Reforma Agraria, vende sus tierras a los comuneros pudientes. En señal de protesta, los comuneros de abajo ocupan esas mismas tierras con chozas y sembríos. Esto reafirma los antagonismos de clase ya existentes y acentúa el conflicto territorial. Finalmente, ya sea por la venta o por la redistribución de la tierra, los territorios de cada comunidad indígena quedan delimitados.

A pesar de que, en la actualidad, las miradas ya no sean las mismas y las comunidades ya no sean rurales sino periurbanas —la mayoría de los habitantes se dedican a la producción y comercialización artesanal—,

la *hacienda* y el *proceso de comunalización* (A. Guerrero [2000]) son dos instituciones políticas que inciden, históricamente, en su forma de diferenciarse socialmente, así como en su sentido de pertenencia territorial-comunitario. Por lo tanto, si seguimos a M. Avanza & G. Laferté [2017: 194], repercuten en sus formas de identificación. Además, entre las comunidades y sus unidades domésticas, continúan existiendo lo que A. Guerrero [1991: 178-189] llama “nudos de estructuración de jerarquías de prestigio y de reconocimiento locales, de alianza y antagonismos”. Estos son movilizados en función de los intereses en conflicto, como demuestra la oposición por parte de padres de familia y maestros a la unificación de las seis escuelas en Otavalo. La intervención del Estado tecnocrático de Correa ignora el peso de esas instituciones —hacienda y comunidades— en los procesos identitarios y los mecanismos que se activan cuando los actores consideran que estos procesos han sido vulnerados.

Los maestros y padres de familia del *bloque 2* se organizan y toman por la fuerza la escuela de su comunidad que había sido cerrada. Con el apoyo de estudiantes universitarios, constituyen improvisadamente una escuela experimental para educar a los niños de su comunidad, que tiene una duración de tres meses. A causa de la conflictividad desatada, la presión de los maestros, madres y padres de familia, así como la falta de espacio en el *bloque 1*, el Ministerio de Educación resuelve que los estudiantes del *bloque 2* y del *bloque 4* regresen a los establecimientos de sus comunidades. Las UE comunitarias pierden sus nombres originales y adoptan la nomenclatura tecnocrática de *bloque*. La unificación se produce, pero de manera fragmentada.

### **3.3. EIB: esencialista, estigmatizante, excluyente o artificial**

El reordenamiento educativo no es la única causa de controversia. La declaración de la UE como IB y guardiana de la lengua también es motivo de divergencias entre los actores escolares. Existen diferentes percepciones con respecto a la EIB y la educación intercultural, a la que siguen llamando “hispana”. Identificamos cuatro posturas por parte de las autoridades escolares, los maestros, padres y madres de familia, así como de los representantes estudiantiles<sup>21</sup>:

- Esencialista: evita que la lengua materna y las costumbres ancestrales se pierdan; impide que la educación se homogeneice y que los niños sean modernizados (Autoridades escolares y maestros B1, B2, B4 11/2017).

---

<sup>21</sup> Por falta de espacio, en este artículo es imposible distinguir sociológicamente cada una de las posturas. Esta caracterización estará claramente definida en nuestra tesis doctoral en proceso de elaboración.

- Estigmatizante: es “discriminatoria porque solo está dirigida a los indígenas y no a los mestizos”; “los docentes deben conocer la lengua quichua”; al ser “ancestral”, debe ser impartida en las comunidades “bien metidas” de la Sierra Centro o de la Amazonía, pero no en Otavalo donde las personas están en contacto con la tecnología y con personas extranjeras. La EIB es sinónimo de ruralidad; por lo tanto, no goza de prestigio a nivel cantonal. Desde la fusión y desde que es declarada IB-guardiana de la lengua, la UE ya no es invitada a las ceremonias cívicas en la ciudad de Otavalo (Maestros, estudiantes, padres y madres de familia B1 y B2 11/2017).
- Excluyente: al no ser tomada en cuenta en los contenidos del examen “ser bachiller” ni en las pruebas de ingreso a la universidad y al ser de “baja calidad”, “condena a las nuevas generaciones a seguir migrando para trabajar en la ciudad como comerciantes o empleadas domésticas”; no cuenta, al igual que el sistema “hispano”, con profesores capacitados en las “principales materias”: inglés, matemáticas, física, química y biología; los docentes mestizos que desconocen la lengua quichua son excluidos (Maestros, estudiantes, padres y madres de familia B1 y B2 11/2017).
- Artificial: el estatus de guardiana de la lengua es “tan solo una carátula”; a pesar de existir autoridades y docentes bilingües, “ni siquiera en el minuto cívico se pronuncia una sola palabra en quichua”; las autoridades desconocen los saberes ancestrales como la etnomatemática, “iponen títulos de algo que ni siquiera saben!” (Padre de familia B2 11/2017).

Durante nuestro trabajo de campo, un grupo de madres y padres de familia (B1 y B2 11/2017), identificado con las tres últimas posturas, recolectó firmas para solicitar al Ministerio que la UE se convirtiera en “hispana”. Sostiene que en sus comunidades la “cultura quichua” está viva. Que las familias y la comunidad se encargan de transmitir a las nuevas generaciones los *raymis* (i.e. las fiestas en quichua), el trabajo en la *chakra* (i.e. sementera en quichua) y en los telares, así como la lengua y la forma de vestir tradicional. Para ellos, las prácticas y saberes ancestrales transmitidos en la escuela “folklorizan” su cultura. Consideran que la escuela debe ser el espacio para la reproducción de la cultura nacional y la transmisión del castellano y de los idiomas extranjeros como el inglés, el alemán y el francés, para que, así, los estudiantes adquieran los conocimientos y las herramientas necesarias y, en el futuro, puedan ingresar a la universidad o negociar con el mestizo y con el extranjero. Ellos tienen una *imagen social* de sí mismos como pueblo *mindalae* (i.e. viajero comerciante) que diverge con la forma en que son identificados históricamente por la educación estatal como “rural”, “campesino”, “hombre de limitados recursos económicos”, “indígena”

“indigenado”, “indio”<sup>22</sup> y, actualmente, como lo vimos anteriormente, como “de cultura e identidad quichua”, “comunitario”, “intercultural bilingüe”, “ancestral”, “en vínculo con la *Pachamama* y el *Sumak Kawsay*” y “étnico”.

Además, este grupo critica a los promotores y defensores de la EIB — directores zonales, distritales, autoridades escolares y dirigentes indígenas— por no conocer la lengua quichua y, “desde siempre”, matricular a sus hijos en UE públicas hispanas emblemáticas, como la UE “República del Ecuador”, la UE “Otavalo”, la UE “Teodoro Gómez” de Ibarra e, inclusive, en instituciones educativas privadas católicas como son la “Santa Juana de Chantal”, la “Inmaculada de Otavalo” o la “Sánchez y Cifuentes” de Ibarra, con el fin de garantizar que sus hijos formen parte del proceso de movilidad social (Padres y madres de familia B1 y B2 11/2017).

Uno de los padres de familia expresa su malestar en una reunión con las autoridades educativas locales en relación con la ejecución de verdaderas políticas y prácticas interculturales:

A lo que me baso es que si nosotros no aprendemos a respetarnos como pueblos jamás vamos a crecer. Aquí hemos estado conviviendo con ustedes [los mestizos] más de 500 años [...] ¿Cuándo nos han saludado en quichua [...]? Y eso que trabajan en el sistema IB. ¿Cuándo? ¡Nunca! Quienes deberían aprender esa famosa frase “interculturalidad” son los que nos están imponiendo [quichua] porque nosotros a fuerza hablamos muchas veces y hablamos mal, no podemos hablar bien sintéticamente, porque nosotros somos quichuahablantes, pero hablamos el español. Y ustedes que viven conjuntamente con nosotros más de 500 años, ¡ni siquiera se han atrevido a aprender! [B3 10/2017].

Las cuatro posturas se confrontan en los espacios de socialización escolar. Por ejemplo, los maestros del *bloque 1* ocupan tres salas de profesores distintas, en función de su postura con respecto a la EIB. En la primera, confluyen maestros, autoidentificados como indígenas y mestizos, que están en contra de que la UE sea IB y guardiana de la lengua. En la segunda, se agrupan únicamente maestros que se autoidentifican como mestizos y que están en contra del sistema de EIB. En la tercera, trabajan únicamente maestros que se reconocen como indígenas y que están a favor de la EIB. Los docentes de las dos primeras salas coinciden en que los de la tercera sala no fueron contratados en función de sus competencias profesionales, sino por el simple hecho de llevar alpargatas, anaco (*i.e.* vestimenta tradicional indígena) y hablar quichua. Explican que después de la declaración de la UE como IB-guardiana de la lengua, algunos profesores “excelentes”, que habían sido formados en el currículo hispano, con 20 años de experiencia en educación, fueron discriminados y reubicados en otras UE hispanas de la zona urbana y fueron sustituidos por los profesores de la sala 3.

---

22 Documento N° 595, archivo escolar, UE *Los cuatro bloques*, 1972.

Algunos de los nuevos docentes que se autoidentifican como indígenas, que tienen como lengua materna el quichua, y que han sido contratados para sustituir a los profesores mestizos removidos, revelan que al fin se sienten incluidos laboralmente. Explican que, con sus títulos universitarios (e.g. ingeniería en turismo, ingeniería forestal o en contabilidad) no habían conseguido un empleo formal. Su condición de desempleo los llevó a postular al programa ministerial *Ser maestro*. Uno de ellos nos confía que “por ser indígenas [han] sido contratados e incorporados al sistema de EIB”. Al comparar sus hojas de vida con su carga horaria, constatamos que, en la mayoría de los casos, estos profesores no asumen asignaturas que corresponden a su especialización profesional. Por ejemplo, una profesora con título de contadora, que se autoidentifica como indígena, imparte la asignatura de *Filosofía y cosmovisión de la nacionalidad*, en la que se debe “destacar el conocimiento y la sabiduría de los pueblos y nacionalidades indígenas”. Según sus propios testimonios, ninguno de estos profesores ha recibido cursos de capacitación después de haber ingresado al magisterio.

## Conclusión

Se demuestra que, durante la presidencia de Correa, las reformas educativas han promovido la coexistencia de tres enfoques: el plurinacional e intercultural del Estado, *i.e.* además del reconocimiento de las nacionalidades indígenas se transversaliza la interculturalidad a todo el sistema educativo; el esencialista y culturalista, *i.e.* la difusión de “los saberes y prácticas socioculturales ancestrales” y “la relación con la *Pachamama* (*i.e.* madre tierra en quichua) y el *Sumak Kawsay* (o Buen Vivir en quichua) como parte esencial de una supuesta identidad indígena; y, por fin, el tecnocrático y meritocrático, en nombre de la igualdad de oportunidades, *i.e.* asegurar calidad, eficiencia, excelencia y optimización educativas.

El Estado tecnocrático de Correa, como “agente dominante”<sup>23</sup>, asocia la supuesta identidad indígena de estos pobladores con la ancestralidad, la madre naturaleza y el Buen Vivir. Según nuestra hipótesis, esto le permite considerar que puede administrar el territorio y sus poblaciones sin contar con su participación y así inscribirlas en la EIB por su condición étnica. En el caso de Otavalo, esta forma específica de “gestión de la etnicidad” (V. Robin & C. Salazar [2010: 2]) desencadena un conflicto educativo-territorial y tiene como efecto una doble homogeneización de sus pobladores. Es decir, una tensión entre las “formas de identificación” étnicas que el Estado reproduce, el sentido de pertenencia que los pobladores han construido en el tiempo y la compleja “imagen social” que éstos tienen de sí mismos: artesanos, campesinos, viajeros, comerciantes, modernos, comunitarios,

---

23 Con respecto a la “la producción de estereotipos y de simbología homogeneizantes, por parte de algunos agentes dominantes que organizan la percepción de los territorios y de los grupos” (M. Avanza & G. Laferté [2017: 200]).

internacionales, periurbanos, runas [humano en quichua], quichuas y otavalos. ¿En qué medida esta última es también homogeneizante y estereotipada?

Al igual que en otras naciones, como en México, la EIB estatal, paradójicamente, puede producir violencia simbólica y estereotipos. J. Métais [2016: 60-61], en base a E. Rockwell [2010], explica que las políticas multiculturales y la EIB pueden instaurar un proceso de “institucionalización de la distinción”, en los que, bajo el pretexto de reconocer la diversidad, se termina por imponer distinciones culturales y raciales. Se cumple el riesgo de que la EIB, en Ecuador, produzca una suerte de “*apartheid* escolar”, como lo advierte F. Chiodi en los años 90. De ahí, la vigencia del dilema que M. Salaün & B. Baronnet [2016: 7] plantean para otros casos a nivel global, acerca de los límites del “deseo de conciliar el derecho universal a la educación con el reconocimiento de la diversidad cultural”.

El conflicto educativo-territorial y sus aspiraciones de igualdad y movilidad social en Otavalo revelan el sentido crítico y la especificidad que los maestros y padres de familia indígenas-otavalos tienen hacia la EIB estatal. En el corazón de su crítica, percibimos la angustia que los padres de familia tienen con respecto a que sus hijos no puedan ser parte de un proceso de movilidad social. Para ellos, sintiéndose *runas*<sup>24</sup>, modernos, periurbanos y tecnológicos, el carácter anacrónico de la EIB es inadmisibles. El hecho de que se promueva la *ancestralidad* es disonante con su modo de vida y las aspiraciones profesionales que tienen para sus hijos. El sistema educativo, en nombre de la excelencia académica y la meritocracia, evalúa a todos los estudiantes en función del currículo nacional. El currículo IB no es tomado en cuenta para el ingreso a las universidades. Por lo tanto, para los padres, la EIB condena a sus hijos al fracaso escolar. A futuro, habría que estudiar en qué medida los estudiantes de *Los cuatro bloques* desean salir de su condición de *mindalaes*<sup>25</sup> (*i.e.* viajeros comerciantes) y traspasar las fronteras sociales y étnicas impuestas.

---

24 M. Prieto [2004: 73] explica que se trata de una “palabra quichua usada para referirse al género humano y a los indios (nativo o persona quichua)”. Apoyándose en L. Cordero [1967], señala que “los blancos y mestizos [la utilizan] para nombrar a la raza indígena; desde M. Weismantel [1997], la autora sostiene que “runa en el Ecuador contemporáneo, en contraste con los Andes del sur, tiene frecuentemente un sentido peyorativo y racial”. Sin embargo, en nuestro caso, ciertos actores entrevistados se autodefinen con orgullo como *runas*, con el fin de distinguirse de aquellos que se autodefinen como “blancos” o “mestizos”.

25 Hacemos un paralelo con el deseo de salir de la condición obrera de la generación “80 % en el bachillerato” de Francia (S. Beaud en M. Avanza & G. Laferté [2017: 204]).

### Lista de abreviaturas

CONAIE	Confederación de Nacionalidades Indígenas de Ecuador
DINEIIB	Dirección de Educación Indígena Intercultural Bilingüe
DINEIB	Dirección de Educación Intercultural Bilingüe
EIB	Educación Intercultural Bilingüe
LOEI	Ley Orgánica de Educación Intercultural
MEC	Ministerio de Educación y Cultura
OIT	Organización Internacional del Trabajo
PRODEIB	Proyecto de Desarrollo de la EIB para las Nacionalidades Indígenas
SEIB	Sistema de Educación Intercultural Bilingüe
SUBSEIB	Subsecretaría de Educación Intercultural Bilingüe
UE	Unidad Educativa
UEM	Unidad Educativa del Milenio
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura

### Bibliografía

- Avanza Martina & Laferté Gilles, 2017 [2005], "¿Trascender la 'construcción de identidades'? Identificación, imagen social, pertenencia", *Revista colombiana de antropología*, n.º 53(1), 187-212, disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6344601>
- Boccard Guillaume, 2011, "Sur le multiculturalisme néolibéral en Amérique latine", *Actuel Marx*, n.º 50(2), 191-206, disponible en <https://www.cairn.info/revue-actuel-marx-2011-2-page-191.htm>
- Bretón Víctor, 2001, *Cooperación al desarrollo y demandas étnicas en los Andes ecuatorianos: ensayos sobre indigenismo, desarrollo rural y neoin-digenismo*, Quito: FLACSO Ecuador, Lleida: Universitat de Lleida GIEDEM.
- Bretón Víctor, 2013, "Etnicidad, desarrollo y 'Buen Vivir': reflexiones críticas en perspectiva histórica", *European Review of Latin American and Caribbean Studies*, n.º 95, 71-95, disponible en <https://www.erlacs.org/articles/abstract/10.18352/erlacs.9231/>
- Brysk Alison, 2009 [2007], *De la tribu a la aldea global. Derechos de los pueblos indígenas, redes transnacionales y relaciones internacionales en América Latina*, Barcelona: Ediciones Bellaterra S.L.

- Cevallos Marco, Chalan José, Ponce Marcelo, Maigua Kenia, Jiménez Roberth, 2015, *Actualización del plan de desarrollo y ordenamiento territorial de la parroquia Doctor Miguel Egas Cabezas 2015-2019*, Gobierno Autónomo Descentralizado de la Parroquia Doctor Miguel Egas Cabezas.
- Chiodi Francesco, 1990, “Avances, problemas y perspectivas de la pedagogía bilingüe intercultural”, en Chiodi Francesco (comp.), *La educación indígena en América Latina. México, Guatemala, Ecuador, Perú y Bolivia*, Quito: P. EBI (MEC-GTZ) & Abya-Yala, Santiago: UNESCO/OREALC, 329-543.
- De la Torre Carlos, 2013, “El populismo latinoamericano: entre la democratización y el autoritarismo”, *Revista Nueva Sociedad*, n.º 247, 120-137, disponible en [https://nuso.org/media/articles/downloads/3983\\_1.pdf](https://nuso.org/media/articles/downloads/3983_1.pdf)
- Degregori Carlos & Pablo Sandoval, 2007, “La antropología en el Perú: del estudio del otro a la construcción de un nosotros diverso”, *Revista Colombiana de Antropología*, n.º 43, 299-334, disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105015277010>
- González María, 2012, *Movimiento indígena y educación intercultural en Ecuador*, Buenos Aires: CLACSO.
- Guerrero Andrés, 1991, “Determinaciones del pasado y mentalidades del presente: un conflicto entre comuneros (Quinchuquí) – (1981)”, en Guerrero Andrés (ed.) *De la economía a las mentalidades. Cambio social y conflicto agrario en el Ecuador*, Quito: El Conejo, 149-192.
- Guerrero Andrés, 2000, “El proceso de identificación: sentido común ciudadano, ventrioloquía y transescritura”, en Guerrero Andrés (comp.) *Etnicidades*, Quito: FLACSO-Ecuador, 9-60.
- Hernández Sergio, 2016, “Educación comunitaria y EIB en el Ecuador contemporáneo”, *Ecuador Debate*, n.º 98, 51-64, disponible en <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/xmlui/handle/10469/12169?show=full>
- INEC, 2010, “Censo de población y vivienda de Ecuador”, disponible en <https://www.ecuadorencifras.gob.ec/censo-de-poblacion-y-vivienda/>
- Krupa Christopher, 2010, “State by Proxy: Privatized Government in the Andes”, *Comparative Studies in Society and History*, n.º 52, 319-350.
- Lavaud Jean-Pierre & Lestage Françoise, 2006, “Les redéfinitions de l'indianité. Historique, réseaux, discours, effets pervers”, *Esprit*, n.º 1, 42-64, disponible en <https://www.cairn.info/revue-esprit-2006-1-page-42.htm?contenu=resume>
- Lazarín Federico, 2014, “México, la UNESCO y el proyecto de educación fundamental para América latina 1945-1951”, *Signos históricos*, n.º 31, 88-115, disponible en [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-44202014000100003&lng=es&nrm=iso&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-44202014000100003&lng=es&nrm=iso&tlng=es)

- López Paula, 2016, "Les régimes nationaux d'alterité: contextes, positionnements et interactions dans la constitution de l'indianité", en López Paula & Giudicelli Christophe (dir.), *Régimes nationaux d'altérité. États-nations et altérités autochtones en Amérique latine 1810-1950*, Rennes: PUR, 11-26, disponible en <https://books.openedition.org/pur/41915?lang=es>
- Martínez Carmen, 2016, "El desmantelamiento del estado multicultural en el Ecuador", *Ecuador Debate*, n.º 98, 35-50, disponible en <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/12168>
- Massal Julie, 2005, *Les mouvements indiens en Équateur. Mobilisations protestataires et démocratie*, Paris: Éditions Karthala.
- Métais Julie, 2016, "L'École indienne' au Mexique. Transactions contre-hégémoniques, de l'indigénisme au multiculturalisme", *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n.º 15, 52-83, disponible en <https://journals.openedition.org/cres/2880>
- Moya Ruth, 1990, "Dix années d'éducation bilingüe et de participation indigène en Équateur", *Perspectives. Revue trimestrielle de l'éducation*, n.º 75(3), 367-392, disponible en [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000088462\\_fre](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000088462_fre)
- Ospina Pablo, 2009, "Corporativismo, estado y revolución ciudadana: el Ecuador de Rafael Correa", *Estado, movimientos sociales y gobiernos progresistas*, Quito: Instituto de Estudios Ecuatorianos, 85-116.
- Paladines Carlos, 2018, *Historia de la educación y del pensamiento pedagógico ecuatorianos*, Quito: Centro de publicaciones PUCE.
- Pasquali Paul, 2018, "Combinar etnografía y socio-historia. De la unidad de las ciencias sociales a la complementariedad de los métodos", *Revista Colombiana de Antropología*, n.º 54(1), 31-57, disponible en <http://www.scielo.org.co/pdf/rcan/v54n1/0486-6525-rcan-54-01-00031.pdf>
- Prieto Mercedes, 2004, *Liberalismo y temor. Imaginando los sujetos indígenas en el Ecuador postcolonial 1895-1950*, Quito: FLACSO Ecuador, Ediciones Abya Yala.
- Prieto Mercedes & Guaján Verónica, 2013, "Intelectuales indígenas en Ecuador: hablan y escriben mujeres kichwas", *Nueva Sociedad*, n.º 245, 136-148, disponible en <https://nuso.org/articulo/intelectuales-indigenas-en-ecuador-hablan-y-escriben-mujeres-kichwas/>
- Prieto Mercedes & Páez Carolina, 2017, "El programa indigenista Andino. Integración-desarrollo, estado y mujeres indígenas", en Prieto Mercedes (comp.), *El programa indigenista andino, 1951-1973. Las mujeres en los ensambles estatales del desarrollo*, Quito: FLACSO Ecuador, Instituto de Estudios Peruanos, 5-49, [https://biblio.flacsoandes.edu.ec/shared/biblio\\_view.php?bibid=145632&tab=opac](https://biblio.flacsoandes.edu.ec/shared/biblio_view.php?bibid=145632&tab=opac)

- Robin Valérie & Salazar Carmen, 2010, “Introducción”, *Nuevo Mundo, Mundos Nuevos. Matériaux de séminaires*, disponible en <http://nuevomundo.revues.org/59970>
- Rodas Raquel, 1998 [1989], *Crónica de un sueño: las escuelas indígenas de Dolores Cacuango, una experiencia de educación bilingüe en Cayambe. Edición bilingüe kichwa-castellano*, Quito: Ministerio de Educación, Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, Sociedad Alemana de Cooperación Técnica-GTZ, P.EBI.
- Rodríguez Marta, 2017, “Interculturalidad, plurinacionalidad y sumak kawsay en Ecuador. La construcción de un nuevo modelo de Estado a través de la educación intercultural bilingüe: discurso y realidad”, *Perfiles educativos*, n.º 157(39), 70-86, disponible en [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982017000300070&lng=es&nr-m=iso&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982017000300070&lng=es&nr-m=iso&tlng=es)
- Rodríguez Adriana, 2016, “Los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas del Ecuador: ¿Interculturalidad o asimilación? (2007-2014)”, *Ecuador Debate*, n.º 98, 113-124, disponible en <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/12172/1/REXTN-ED98-09-Rodriguez.pdf>
- Salaün Marie & Baronnet Bruno, 2016, “Introduction. Éducatons autochtones contemporaines. Entre droit international et expériences communautaires”, *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n.º 15, 7-26, disponible en <https://journals.openedition.org/cres/2865>
- SEIB, 2017, *Ampliación curricular para el bachillerato general unificado intercultural bilingüe*, Quito: Ministerio de Educación.
- Sinardet Emmanuelle, 2007, “Educación indígena y políticas de incorporación nacional (1925-1946): de la integración a la exclusión”, *HISTOIRE(S) de l'Amérique latine*, n.º 2, 1-18, disponible en <http://www.hisal.org/revue/article/sinardet2007-1>
- SUBSEIB, 2014, *Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe*, Quito: Ministerio de Educación.
- Stoessel Soledad, 2016, “État et représentation politique dans l'Équateur contemporain : le cas des transporteurs syndiqués”, *Cahiers des Amériques latines*, n.º 83, disponible en <https://journals.openedition.org/cal/4450>
- Tuaza Luis, 2016, “Los impactos del cierre de escuelas en el medio rural”, *Ecuador Debate*, n.º 98, 83-95, disponible en <http://200.41.82.22/bitstream/10469/12170/1/REXTN-ED98-07-Tuaza.pdf>