

ECUADOR **Debate**⁹⁸

Quito/Ecuador/Agosto 2016

Educación Bilingüe Intercultural

Ocaso y muerte de una revolución que al parecer nunca nació. Reflexiones a la sombra de una década desperdiciada

Conflictividad socio política: marzo-junio 2016

El desmantelamiento del estado multicultural en el Ecuador

Educación comunitaria y EIB en el Ecuador contemporáneo

Estrategia didáctica para la etnoeducación

Los impactos del cierre de escuelas en el medio rural

Educación Intercultural bilingüe para el Buen vivir: el caso de una comunidad Kichwa en Chimborazo-Ecuador

Los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas del Ecuador: ¿Interculturalidad o asimilación? (2007-2014)

Cambios agrarios, migración y territorio en Manabí (Ecuador)

Repensando la devastación del trabajo y de la naturaleza a la luz del ecomarxismo

La filosofía de la historia en la visión de pensadores bolivianos contemporáneos

ECUADOR DEBATE 98

Quito-Ecuador • Agosto 2016

PRESENTACIÓN / 3

COYUNTURA

- Ocaso y muerte de una revolución que al parecer nunca nació.
Reflexiones a la sombra de una década desperdiciada / 7
Alberto Acosta, John Cajas Guijarro
- Conflictividad socio-política: marzo-junio 2016 / 29
Patricio Pilca

TEMA CENTRAL

- El desmantelamiento del Estado multicultural en el Ecuador / 35
Carmen Martínez Novo
- Educación comunitaria y EIB en el Ecuador contemporáneo / 51
Sergio Enrique Hernández Loeza
- Estrategia didáctica para la etnoeducación / 65
*Carlos Enrique Pérez; Sandra Ruiz; Jury Ivanor Cabezas; Matilde López;
José Alejandro Vargas*
- Los impactos del cierre de escuelas en el medio rural / 83
Luis Alberto Tuaza Castro
- Educación intercultural bilingüe para el Buen Vivir:
el caso de una comunidad Kichwa en Chimborazo-Ecuador / 97
Ana Isabel Meneses Pardo
- Los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas del Ecuador:
¿Interculturalidad o asimilación? (2007-2014) / 113
Adriana Rodríguez Caguana

DEBATE AGRARIO-RURAL

- Cambios agrarios, migración y territorio en Manabí (Ecuador) / 125
Fernando Guerrero

ANÁLISIS

- Repensando la devastación del trabajo y de la naturaleza a la luz del ecomarxismo / 141
Miguel A. Ruiz Acosta

- La filosofía de la historia en la visión de pensadores bolivianos contemporáneos / 157
H. C. F. Mansilla

RESEÑAS

- El inca barroco. Política y estética en la Real Audiencia de Quito, 1630-1680 / 173
- ¡Pachakutik! Movimientos indígenas, proyectos políticos y disputas electorales en el Ecuador / 177

TEMA CENTRAL

El desmantelamiento del Estado multicultural en el Ecuador

Carmen Martínez Novo¹

La educación bilingüe intercultural asociada a la gestión del movimiento indígena ha sido progresivamente desmantelada por el gobierno de Correa. La definición de Estado multicultural y plurinacional que maneja el gobierno se encuentra en oposición a la que postuló el movimiento indígena. Las prácticas homogeneizantes de reforma del sistema escolar evidencian una modernización autoritaria que implanta un simulacro de multiculturalidad con el predominio de concepciones asimilacionistas.

Introducción

En este artículo argumentaré que el Estado multicultural neoliberal, relativamente tolerante y participativo pero no redistributivo, que se fue creando con limitaciones y dificultades desde los años noventa del pasado siglo como resultado de las luchas del movimiento indígena así como de los intentos de cooptar a este movimiento, está siendo progresivamente desmantelado por el régimen del Presidente Rafael Correa (2007-presente). Seguidamente resumiré en qué consistió el multiculturalismo estatal y cómo se ha ido transformando. Me enfocaré en el caso de la educación intercultural bilingüe para entender la crisis del multiculturalismo en el Ecuador. Argumentaré que el proceso de castellanización de la educación intercultural y el cierre o consolidación de las escuelas comunitarias no son sólo un ataque a la diversidad cultural del país,

sino también un fuerte golpe a la columna vertebral del poder político de los movimientos sociales y a su capacidad de oponerse a las políticas de desarrollo capitalista.

Como sabemos, el Ecuador alojó al movimiento indígena más poderoso de América Latina en la década de los 1990 (Yashar 2005, Lucero 2008). Este movimiento se originó en las comunidades y provincias y, a diferencia de otros movimientos indígenas del continente, pudo unificarse a escala nacional (Zamosc, 1994). El movimiento indígena ecuatoriano protagonizó levantamientos nacionales recurrentes con tomas de carreteras que paralizaron al país e impidieron que se lleven a cabo algunas reformas neo-liberales (Guerrero y Ospina 2003). También participó en la caída de dos presidentes, Abdalá Bucaram en 1997 y Jamil Mahuad en el 2000 (Zamosc, 2007). La Confederación de Nacionalidades Indígenas del

1 Universidad de Kentucky. <carmen.martinez@uky.edu>

Ecuador (CONAIE) se creó en 1986 y el movimiento político Pachakutik se formó diez años después en colaboración con la Coordinadora de Movimientos Sociales. A partir de ese momento, Pachakutik obtuvo significativos porcentajes de votos en las elecciones nacionales así como importantes éxitos electorales en las elecciones provinciales y locales (Zamosc 2007, Van Cott 2008, Mijeski y Beck 2011, Becker 2011).

El movimiento indígena ecuatoriano logró que se creen una serie de instituciones públicas para el desarrollo y bienestar de las nacionalidades y pueblos. La educación intercultural bilingüe (EIB), se oficializó en 1988. Antes de esa fecha existieron importantes experiencias locales y no gubernamentales de educación intercultural. A diferencia de las experiencias de otros países latinoamericanos, la EIB en Ecuador fue manejada por las organizaciones indígenas de forma autónoma, estando éstas a cargo de la contratación de administradores y profesores y del diseño curricular (Yáñez Cossío 1996). Mientras tanto, el ministerio de educación siguió controlando las finanzas y en particular la creación de partidas presupuestarias para contratar a los profesores. La EIB en Ecuador fue un caso paradigmático de “multiculturalismo neo-liberal” (Hale 2005), definido como el reconocimiento de las culturas indígenas sin que este reconocimiento conlleve políticas redistributivas o cambios estructurales. Siguiendo esta lógica, las organizaciones indígenas manejaron el sistema educativo intercultural de forma participativa, pero no se les concedió suficiente presupuesto para que la EIB pudiera funcionar bien.

Otra institución estatal descentralizada fue el CODENPE (Consejo de Desarrollo de las Nacionalidades y Pueblos

del Ecuador), que se creó en 1998 para administrar un proyecto de etnodesarrollo financiado por el Banco Mundial. Se ha señalado que el Banco Mundial diseñó este proyecto para cooptar a un movimiento social que dificultaba las reformas estructurales y que contribuía en gran medida a la inestabilidad política (Bretón, 2005).

Como resultado de las luchas de las organizaciones indígenas y sus aliados, los derechos colectivos se reconocieron en la Constitución de 1998 en la que el Estado ecuatoriano se declaró pluricultural y multiétnico. Se reconoció, por ejemplo, el derecho de las nacionalidades y pueblos a utilizar sus propios sistemas de justicia y sus autoridades. Ecuador firmó el Convenio 169 de la OIT, la legislación internacional más avanzada hasta el momento en relación a derechos de los pueblos indígenas. La Constitución del 2008 mantuvo y expandió estos derechos, declarando al Ecuador intercultural y plurinacional, un término que no fue aceptado en 1998 por temor a la fragmentación nacional, prohibiendo la discriminación, estableciendo el Sumak Kawsay o Buen Vivir como objetivo prioritario de desarrollo y otorgando derechos a la naturaleza. Como he señalado en otras publicaciones (Martínez Novo 2013; 2014a), la Constitución de 2008 adolece de limitaciones a los derechos colectivos tales como las dificultades procesales para crear circunscripciones territoriales indígenas (García 2014), la no aceptación del kichwa como idioma oficial en igualdad con el castellano, y la no aceptación de la consulta previa vinculante, a los pueblos indígenas cuando sus derechos o territorios son afectados por nueva legislación o por políticas públicas. Además, la Constitución del 2008 estableció las

bases para el fortalecimiento del poder ejecutivo por sobre los otros poderes del Estado, hecho que permitió que se impongan tendencias autoritarias, centralizadoras y monoculturales que como señalaremos están en la raíz del desmantelamiento del Estado multicultural.

He discutido en otras publicaciones que el régimen de Correa no se ha comportado como neoliberal (Martínez Novo 2014a, Elwood et al. 2016). Este gobierno expandió el número de dependencias estatales y de funcionarios, aumentó el gasto público, así como el control del Estado sobre la sociedad y el territorio. El gobierno no ha sido partidario del libre comercio y de la globalización, sino de establecer tarifas para las importaciones, de promover, con mayor o menor éxito, la sustitución de importaciones por producción nacional, del control a la salida de capitales y del control público de la banca. En lugar de pactar con empresas transnacionales privadas del norte capitalista para la extracción de los recursos naturales y para la construcción de infraestructura, el régimen ha preferido trabajar con empresas estatales, preferentemente chinas. El gobierno de Correa aumentó la inversión en salud y educación, aunque la calidad y eficiencia de este gasto están siendo fuertemente cuestionadas. El correísmo aumentó el salario mínimo y sus leyes laborales, prohibieron hasta principios del 2016 la precarización laboral. La redistribución llevada a cabo durante la pasada década se ha limitado a repartir parte de las rentas petroleras a los más pobres en forma de transferencias monetarias y subsidios. Sin embargo, no se han llevado a cabo transformaciones estructurales más duraderas, como la reforma agraria.

Este proceso, de fortalecimiento del Estado y de redistribución limitada, ha tenido lugar durante una década de bonanza económica ligada al alto precio del petróleo y otras mercancías causados a su vez por la fuerte demanda asiática. Cuando han bajado los precios del petróleo a partir del 2014, el régimen ha dependido en mayor medida de créditos chinos con altos intereses y malas condiciones para el Estado ecuatoriano. Al continuar el descenso de los precios del petróleo, y en el contexto de la desaceleración económica China, el panorama ha empeorado y el gobierno ha resucitado algunas estrategias neoliberales. Se han privatizado propiedades estatales como las gasolineras de Petroecuador, se ha amenazado con despedir o reducir el sueldo a los funcionarios, y se ha comenzado a negociar con el Fondo Monetario Internacional. Desesperado por incentivar la inversión privada, Correa anunció en Febrero de 2016 una propuesta de ley para volver a la “flexibilidad” laboral. Por lo tanto, el denominado “postneoliberalismo”, parece ser un periodo ligado a la bonanza económica, revertido en estrategias neoliberales en época de crisis.

En el contexto del fortalecimiento estatal basado en el extractivismo, el gobierno se enfrentó con los movimientos sociales que se oponían a esta estrategia de desarrollo, así como con aquellos grupos de la sociedad civil que tenían la capacidad de crear inestabilidad política. La CONAIE cumplía ambos requisitos. Durante esta confrontación que comenzó a principios del 2009, la administración de Correa asoció la autonomía de las nacionalidades y pueblos indígenas con el abandono de las responsabilidades del Estado durante la denominada “larga noche neoliberal.” Por otro lado,

el correísmo ha mantenido un discurso oficial de celebración de la diversidad étnica y cultural, ha enfatizado la interculturalidad, el Sumak Kawsay y las políticas antidiscriminación. La plurinacionalidad se ha exaltado menos, ya que implica autonomía territorial y autogobierno, derechos que ponen en peligro los intereses extractivistas y agroindustriales. Por otro lado, la interculturalidad y el Sumak Kawsay se han convertido en términos muy vagos que sirven para legitimar al régimen, pero que no conlleven la expansión de los derechos.

En este artículo me enfocaré en las prácticas de gobierno más que en los discursos estatales. Describiré el desmantelamiento progresivo de la educación intercultural bilingüe. La crisis de la EIB se relacionará con la decadencia del poder político de los movimientos sociales, así como de su capacidad para confrontar las políticas de desarrollo capitalistas. Sin embargo, el deterioro del multiculturalismo como política de Estado se está dando en otros ámbitos tales como el cierre del CODENPE y su sustitución por un Consejo de la Igualdad controlado por el ejecutivo en vez de las organizaciones sociales, y la sentencia del tribunal constitucional sobre el caso La Cocha en 2014 que delimitó el alcance de la justicia indígena y el pluralismo jurídico a conflictos entre indígenas que se encuentren dentro de su propio territorio y que se relacionen con temas que afecten a los valores comunitarios.² Espero que el análisis de los cambios en el campo educativo intercultural nos den algunas pistas importantes sobre la crisis del multiculturalismo en Ecuador.

El desmantelamiento de la educación intercultural bilingüe

El primer cambio significativo en la educación intercultural bilingüe fue la derogación de la autonomía del sistema a través del decreto ejecutivo 1585 de Febrero de 2009, situación que fue más tarde ratificada por la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) publicada en 2011. Este hecho tuvo lugar poco después de que la CONAIE se manifestara contra la Ley de Minería, publicada en enero del 2009, que legalizaba la expansión de la minería a gran escala en el Ecuador. Simultáneamente, el ejecutivo redujo drásticamente el presupuesto del CODENPE, acusando a su Secretaria Ejecutiva Lourdes Tibán de haber usado los fondos de esa institución para organizar protestas.

El decreto presidencial 1585 estableció que la educación intercultural bilingüe pasaba a depender del ministro de Educación, el cual estaba a cargo a partir de ese momento de la contratación de administrativos y profesores así como del currículum y de la producción de materiales educativos. Según el ministerio de Educación, el Estado ecuatoriano había delegado la educación intercultural a un grupo corporativo (CONAIE), en el contexto del debilitamiento del Estado durante el periodo neoliberal. Este grupo había monopolizado la educación y era responsable de las fallas del sistema así como de politizarlo y corromperlo. Tanto el decreto como la LOEI previeron la creación de un Consejo de Nacionalidades para regir la educación intercultural, pero éste únicamente tenía papel consultivo y propositivo y sus miembros

2 Sentencia de la Corte Constitucional N° 113-14-SEP-CC, caso N° 0731-10-EP, 30 Julio 2014.

no eran elegidos directamente por las organizaciones sino a través del Consejo de Participación Ciudadana y Control Social. Como vemos, los pueblos indígenas dejaron de tener su propia agencia y pasaron a convertirse en invitados de piedra.

La LOEI eliminó la separación entre el sistema de educación llamado hispano y el intercultural bilingüe, y declaró a todo el sistema educativo “intercultural.” La LOEI define la interculturalidad 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” (LOEI, Título IV, Capítulo 2, Artículo 79, p. 30). Así, la interculturalidad pasó de ser un proyecto político del movimiento indígena a una vaga declaración estatal que incluye tanto a los ámbitos nacionales como internacionales. En un estudio sobre discriminación y ciudadanía en el sistema educativo ecuatoriano (Martínez Novo y de la Torre, 2010), encontramos que en los colegios de élite de Quito la interculturalidad se interpretaba como la celebración de las costumbres y comidas de los países europeos y de Estados Unidos, concepto que parece relacionarse con esta definición de la interculturalidad en la LOEI. La interculturalidad, que de acuerdo a la LOEI también comprende la enseñanza de las lenguas denominadas “ancestrales” y de la historia y culturas denominadas “no-oficiales y saberes locales” (LOEI Título II, capítulo 2, artículo 6, letra I, p. 12), no se ha implementado hasta la fecha en las escuelas antes llamadas hispanas o en los colegios privados. Sin embargo, como veremos, las escuelas indígenas han dejado de impartir una educación bilingüe e intercultural.

Lo primero que ocurrió al abolirse la autonomía de la educación intercultural bilingüe fue un recambio de autoridades. Los líderes históricos de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB), y de las Direcciones Provinciales (DIPEIBs), fueron sustituidos por profesionales cercanos al régimen. En una institución educativa intercultural, un profesor indígena con título de maestría que era miembro de la CONAIE, fue removido de su cargo directivo, rebajado a la condición de profesor regular, y reemplazado en la dirección por un profesor mestizo con estudios de licenciatura. El gobierno compró la renuncia a profesionales que eran parte del movimiento indígena y los sustituyó por profesores jóvenes que no tenían experiencia política. El control gubernamental de la contratación de personal fue un duro golpe para el movimiento indígena. Profesor bilingüe es uno de los escasos puestos de trabajo disponibles para los profesionales indígenas en un mercado de trabajo racista. El control gubernamental de los puestos de trabajo permitió controlar también las voluntades políticas, mientras que se debilitaba al movimiento indígena ya que éste perdía su capacidad de proveer empleo.

Otro cambio importante tuvo que ver con el currículo y los libros escolares. Los materiales en kichwa y otras lenguas indígenas, desarrollados durante décadas de trabajo e investigación por las organizaciones indígenas, en colaboración con actores tales como la iglesia progresista, la GTZ (cooperación alemana), o los antropólogos y etnolingüistas, fueron reemplazados por materiales estandarizados para todo el sistema educativo público, escritos en castellano y de los cuales se borraron las referencias

a los movimientos, levantamientos y luchas indígenas. Cuando entrevisté al Director Zonal de Educación Intercultural de la zona 6 (Azuay, Cañar y Morona Santiago), en Julio de 2015, éste manifestó que el ministerio estaba preparando textos en las lenguas de las nacionalidades pero que éstos todavía no estaban disponibles. Las escuelas interculturales bilingües llevan siete años operando con textos en castellano (entrevista 22 Julio 2015). Sin embargo, como estrategia de resistencia, algunos profesores han conservado copias de los textos anteriores y los siguen utilizando en sus aulas como material de lectura. Una característica del actual régimen es no querer construir sobre las experiencias pasadas, por más interesantes que éstas hayan sido. Esto se relaciona a una actitud autoritaria que no reconoce o dialoga con las ideas ajenas.

El cierre de las escuelas comunitarias

El proceso más dramático, que está tomando lugar en la educación intercultural bilingüe en el Ecuador, es el cierre de las escuelas comunitarias y la relocalización de sus estudiantes en escuelas-eje que sirven entre 500 y 1.000 estudiantes. El arquetipo de estas escuelas son las llamadas “escuelas del milenio” que se enfocan en la oferta de infraestructura y nuevas tecnologías. En el marco de la reestructuración territorial del sistema de educación público, el régimen decidió disminuir el número de escuelas del país de 19.023 a 5.189. Se prevé que para 2017 se habrán cerrado más de 13.000 escuelas (Mena y Terán 2014). Las escuelas clausuradas son todas las escuelas unidocentes, así como todas las escuelas pluridocentes, de segundo a séptimo de básica, que tengan menos de 25 estudiantes por profesor. La mayoría de estas

escuelas están localizadas en comunidades indígenas y zonas rurales. El presidente Correa ha justificado el cierre de las escuelas comunitarias argumentando que son “escuelitas de la pobreza” y que para promover la equidad y la calidad es necesario que estas escuelas se fusionen.

El proceso de cierre de las escuelas comunitarias se produce de manera bastante brutal. Inicialmente se utilizó la estrategia de la “sorpresa”, consistente en que el director distrital convocaba a padres, alumnos y profesores y les comunicaba el cierre de la escuela. Seguidamente, se solicitaba a los alumnos y padres de familia que tomaran el pupitre y lo llevaran caminando hasta la nueva escuela. Después se utilizaron estrategias más sutiles, como el envío de funcionarios del ministerio de educación para convencer a los padres de familia de las desventajas de la educación intercultural bilingüe comunitaria y de las ventajas de las escuelas-eje (Mena y Terán 2014).

El cierre de las escuelas comunitarias conlleva múltiples y profundos efectos. En primer lugar, la conexión entre escuela y la comunidad es un pilar fundamental de la educación intercultural bilingüe. El origen de la EIB es político, ya que cuestiona el colonialismo y la asimilación forzada de los pueblos indígenas y busca tanto la preservación y fortalecimiento de las lenguas y culturas indígenas como el acceso de los pueblos indígenas a la educación (Cortina 2014; Martínez Novo, 2004). Históricamente, la EIB fue un medio para fortalecer la organización política de los indígenas, creando una conciencia crítica y formando líderes que reclamen de manera más efectiva el acceso a la tierra y otros objetivos socio-económicos y políticos (CRIC, 2009; Arnold y Yapi-ta 2006; Martínez Novo, 2004). El mo-

vimiento indígena se organizó desde el nivel comunitario, ya que el Estado colonial fragmentó las identidades e institucionalidad indígenas más amplias y sólo permitió la existencia de élites y organización indígenas a nivel local, las llamadas Repúblicas de Indios. Por lo tanto, la conexión escuela-comunidad en el mundo indígena supone el enraizamiento de la educación en lo político. Por otra parte, esta conexión permite la participación de padres y autoridades en la esfera educativa (Cortina, 2014). La conexión escuela-comunidad fomenta el intercambio con los mayores y los sabios indígenas, conectando la educación con la lengua y la cultura indígenas que en el contexto colonial también se refugiaron en las comunidades (CRIC, 2009; Martínez Novo, 2014b). Por lo tanto, el separar a la educación intercultural bilingüe de la comunidad significa despolitizarla, alejarla de la lengua y de la cultura y volverla menos participativa.

En una entrevista con la autora, José Manangón señaló que la creación de la escuela comunitaria fue una forma de descolonizar la educación porque permitió que los indígenas no tengan que desplazarse desde las comunidades a los centros parroquiales y cantonales mestizos, donde estaban localizadas las primeras escuelas del mundo rural y dónde los indígenas eran cotidianamente maltratados y explotados. Según Manangón, la escuela comunitaria estructuró a la comunidad y arraigó a la población en los años setenta del pasado siglo, un momento en el que existían fuertes tendencias migratorias del campo a la ciudad y de las zonas de agricultura de subsistencia a las agro-industriales (Entrevista de la autora con José Manangón, 30/7/15).

La escuela unidocente puede no ser la mejor opción educativa, pero tampo-

co es un sinónimo del fracaso educativo como ha señalado el gobierno. Por ejemplo, Luis Alberto Tuaza, uno de los primeros profesores universitarios indígenas con PhD y un puesto a tiempo completo en la Universidad Nacional de Chimborazo, estudió en una de estas escuelas. Tuaza comenzó sus estudios en una institución dónde una sola profesora educaba a 60 niños distribuidos en 6 grados. Según Tuaza, el ministerio de educación pagaba el sueldo de la maestra y la comunidad proveía el espacio. Su primera escuela fue una casita de paja. Para Tuaza, fue importante la presencia de esta escuela en su comunidad porque se le hubiera dificultado estudiar fuera de este medio debido a la situación económica de su familia (entrevista de la autora con Luis Alberto Tuaza 7/16/15).

Ahora los estudiantes deben desplazarse a escuelas que están a dos horas y a veces más de distancia de donde viven. Las autoridades argumentaron que se proveería transporte, pero esto no ha ocurrido en todos los casos (Entrevista de la autora con José Manangón 30/7/15), y es posible que el transporte público disponible se reduzca aún más con la crisis económica. El resultado es que los niños caminan un largo tiempo por terrenos andinos y amazónicos accidentados cruzando carreteras y otros obstáculos, lo cual además de agotador es peligroso para los menores. Algunos niños de comunidades que tienen acceso a la carretera piden a los transportistas que les acerquen a la escuela. La costumbre es pagar 50 centavos por este transporte. Eso supone 1 dólar diario por niño, cantidad que puede descalabrar economías familiares ya de por sí precarias (entrevista de la autora con J. Manangón 30/7/15).

La alternativa para muchas familias es enviar a los niños a las capitales de provincia o a la capital del país donde tienen parientes, en vez de enviarlos diariamente a las escuelas-eje provistas por el gobierno. A veces toda la familia se desplaza a la ciudad para que los hijos tengan mayores posibilidades de estudiar. Esto está acelerando el ya fuerte proceso de migración campo-ciudad. Un problema adicional es que en una situación que ya era de importante migración, los menores contribuían por las tardes al trabajo en la parcela familiar. Si se tienen que desplazar a la nueva escuela, se reducen sus posibilidades de trabajar en la explotación familiar. Según Mena y Terán (2014) esto ha dado lugar a que algunos niños renuncien a la educación.

El cierre de las escuelas causa el declive de las comunidades. La consolidación escolar al ser un incentivo más al proceso acelerado de migración a las capitales de provincia y a Quito, privando a las comunidades de niños y adultos jóvenes. La transferencia de los maestros de las escuelas comunitarias a las escuelas-eje también priva a las comunidades de un líder intelectual y político. Además se pierde el papel de la escuela como un centro social, cultural, organizativo y político.

En Estados Unidos se dio un proceso similar de consolidación de las escuelas rurales durante todo el siglo XX, que ha dejado algunas lecciones que pueden ser útiles. La bibliografía señala que los efectos de la consolidación escolar fueron más políticos que pedagógicos o administrativos. Thomas Lyson (2002), en su estudio sobre la consolidación escolar en el estado de Nueva York, anota que las escuelas de los pueblos pequeños jugaban múltiples papeles. Además de

proveer educación, eran centros sociales y culturales y símbolos de la vitalidad e identidad de la comunidad. Los poblados viables tenían una escuela, los que no, carecían de ella. Lyson señala que la consolidación escolar se dio por la creencia de que, la calidad y eficiencia de la educación mejoraría, si las escuelas eran de mayor tamaño. Sin embargo, la investigación pedagógica ha cuestionado el que a mayor tamaño haya mayores logros académicos. Por ejemplo, las mejores universidades de los Estados Unidos anuncian el tamaño pequeño de sus clases y el número reducido de alumnos por profesor, como prueba de su calidad educativa. Además de no impactar positivamente en la educación, la consolidación afecta negativamente a las poblaciones rurales. Como la escuela es un centro social y cultural, este tipo de sociabilidad declina o desaparece al cerrarse la institución. Según Lyson, el cierre de la escuela afecta al tipo de vida cívica que arraiga la población a un sitio. De Young y Howley (1990) en su estudio de la consolidación escolar en el estado de Virginia del Oeste (West Virginia), un estado montañoso, rural y muy pobre caracterizado por la minería de carbón, están de acuerdo en que las escuelas son lugares en los que la gente construye su realidad social y la cultura democrática. Aunque la consolidación se justificó por razones de costos y efectividad, los autores sugieren que las razones fueron más bien políticas, relacionadas con la imposición de visiones de desarrollo nacionales que habrían de reemplazar a las lógicas políticas locales. De forma similar, Sell y Leistritz (1997), en un estudio sobre las consecuencias de la consolidación escolar en Dakota del Norte, señalan que la participación en organizaciones comunitarias declinó en las

comunidades que perdieron su escuela. Además, estas comunidades perdieron una fuente de empleo y la presencia de profesionales. Los pequeños negocios localizados en las comunidades que perdieron su escuela, declinaron o desaparecieron.

En Ecuador, algunas comunidades han reaccionado contra la consolidación escolar. Maestros, padres de familia y estudiantes, están resistiendo este proceso. J. M. argumenta que una opción factible es resistir y promover la recreación de la educación, al margen del Estado tal y como ya se hizo en los años sesenta y setenta del pasado siglo. Según él, el ministerio de educación no provee recursos a las escuelas que rehúsan fusionarse (entrevista con la autora 30/7/2015). El rechazo al cierre de las escuelas comunitarias y al ataque gubernamental a la educación intercultural bilingüe fue una de las demandas principales de la marcha indígena de agosto del 2015.

¿Por qué pretendería debilitar a la comunidad el régimen de Correa? Según el entrevistado, la comunidad y el pensamiento andino que ésta permite, se oponen a la lógica capitalista. En palabras del religioso, “la comunidad es la piedra en el zapato del desarrollo del capitalismo.” Como señalé, la comunidad es la espina dorsal del movimiento indígena ecuatoriano que se opuso a las reformas neo-liberales, contribuyó a las caídas de dos gobiernos, y se opone a las políticas de desarrollo extractivistas del actual gobierno. Además opina que, la migración acelerada desde las comunidades a las ciudades, liberará tierras que podrán ser utilizadas por las industrias madereras y en otros casos por las compañías mineras y petroleras.

El ataque del gobierno de Correa a las comunidades no se limita a la consoli-

dación escolar. El 30 de Septiembre de 2015, la fuerza pública acompañada de elementos de seguridad de la compañía minera china ECSA, desalojaron de manera brutal un barrio de la comunidad amazónica de Tundayme. Como sabemos, Tundayme es el centro de un proyecto de megaminería de cobre concedido por el gobierno ecuatoriano a esta empresa china. Un reporte de investigación titulado “Entretelones de la megaminería en Ecuador” (Sacher *et al.* 2015: 18) señala:

Recientemente la población ha vivido de manera más intensa aún, tanto física como simbólicamente, el acaparamiento de tierras por parte de la ECSA. Hace poco más de un año la ECSA/Tongling-CRCC ordenó la destrucción de la iglesia y la escuela del barrio de San Marcos, que habían sido construidas a través de mingas con el esfuerzo de la comunidad. Los testimonios de sus habitantes hablan de un impacto psicológico muy fuerte al ver el derrocamiento y observar cómo la policía impedía que la gente se acerque. El barrio de San Marcos, situado en el sitio de la futura piscina de relave del megaproyecto minero es quizás el más simbólico para los habitantes de Tundayme y es allí donde se celebraban sus fiestas tradicionales.

Esta cita muestra la colaboración del gobierno con las empresas mineras. El hecho de que la comunidad de Tundayme dificulte este proyecto, y la relación de la destrucción de la escuela comunitaria, y en este caso también de la iglesia, con el desplazamiento forzado de sus habitantes para liberar la tierra para la actividad extractiva.

La confrontación del gobierno con la comunidad indígena como entidad política también fue patente en la represión de las marchas de Agosto de 2015. Como respuesta a la marcha indígena,

el gobierno militarizó la comunidad de Saraguro. El ejército entró a las casas y maltrató a las personas, incluyendo a ancianos y mujeres embarazadas frente a sus familiares y vecinos; detuvieron a 29 personas. Saraguro es la comunidad de origen de importantes líderes como Luis Macas, líder histórico del movimiento indígena ecuatoriano, y Salvador Quishpe, Prefecto de Zamora Chinchipe y líder de conflictos medio ambientales en esa provincia. La militarización de Saraguro y la violación de los derechos humanos de sus habitantes representaron una amenaza para otras comunidades políticamente activas.

A pesar de estas políticas que han buscado debilitar a las comunidades, cuando visité en julio de 2015 las oficinas del ministerio de Educación de la Zona 6 que incluye Azuay, Cañar y Morona Santiago y que están localizadas en Cuenca, un funcionario me explicó el interés de ese ministerio de que sus políticas de interculturalidad recuperen la cultura y el espíritu de la comunidad. Pregunté cómo podría recuperar la educación intercultural el espíritu comunitario si se habían clausurado las escuelas de las comunidades y las escuelas-eje tendían a estar localizadas en centros parroquiales o capitales cantonales mestizas. El funcionario explicó que, aunque algunas de estas escuelas estaban situadas en pueblos más grandes, se planeaba que el edificio imitara las casas de una comunidad y que tuviera comunidades y animalitos dibujados en sus paredes. Esta forma de recuperar lo andino como simulacro o lo que el movimiento indígena ha llamado “la folklorización de lo étnico” es una perspectiva más amplia del gobierno de Correa. Por ejemplo, cuando el Papa Francisco visitó Ecuador en julio de 2015, no se encontró con re-

presentantes de la CONAIE o de las nacionalidades indígenas. Por el contrario, el gobierno rodeó al pontífice de personas mestizas disfrazadas de indígenas. Los indígenas de las comunidades a las que los disfraces aludían denunciaron en las redes sociales a los disfrazados. Otro ejemplo, en las paredes de la dirección zonal de educación de la Zona 6 colgaban carteles de niños mestizos disfrazados de indígenas. Un partidario de Correa manifestó, en las redes sociales, que era claro lo mucho que el gobierno de Correa había hecho por el mundo indígena, como prueba de este esfuerzo, envió una foto de Gabriela Ribadeneira disfrazada de indígena. Esta apropiación de lo indígena como simulacro muestra que el gobierno desea asociarse con “lo indígena” como idea o estética, pero no como seres humanos concretos y menos como seres humanos organizados autónomamente. Esta actitud por otra parte no es novedosa, sino característica de un indigenismo anterior a las luchas políticas indígenas y representado, por ejemplo, por el ballet Jacchigua en el que mestizos disfrazados de indígenas danzan al ritmo de músicas autóctonas para ensalzar al espíritu nacional. Rafael Correa en persona entregó el Premio Eugenio Espejo al ballet *Jacchigua* en el salón amarillo en 2010.

Las escuelas-eje: entre la modernidad anticuada y el retorno a la asimilación forzada

Las escuelas-eje y las escuelas del milenio, están poco preparadas para recibir a los estudiantes de las comunidades indígenas y para proveer una educación relevante a su diversidad étnica y cultural. Por ejemplo, en la escuela del milenio de Zumbahua, Cotopaxi, que fue la primera que se creó, no se acepta la

indumentaria indígena ni el sombrero, sino que los estudiantes deben usar uniforme de inspiración occidental y urbana. El movimiento indígena luchó por el derecho a usar la indumentaria propia en las escuelas, lo que si se permitía en las escuelas interculturales comunitarias.

Las escuelas del milenio son escuelas masificadas con gran número de niños por aula y profesor. Se basan en un currículo estandarizado en castellano. Es interesante que el gobierno entienda la masificación y la estandarización como calidad, cuando la educación de la élite en el norte global, así como en el sur, busca la atención personalizada, las aulas con pocos estudiantes y los saberes adaptados a la trayectoria e intereses particulares del alumno. La idea de modernidad del régimen recuerda a la gran empresa fordista que fabricaba productos estandarizados de forma masiva y que dominó el mercado mundial hasta los años 1970s. Quizás se esgrime este modelo en oposición al post-fordismo neoliberal que el gobierno reprueba, basado en los nichos de mercado especializados y en la producción diferenciada en pequeñas cantidades para aumentar el consumo (Harvey, 1990).

Las escuelas del milenio poseen instalaciones nuevas y tecnologías avanzadas tales como: pizarras digitales, centro de cómputo y biblioteca virtual (no se qué significa esto último, quizás acceso a la bibliografía por el Internet). Sin embargo, en su visita a la unidad del milenio Jatun Kuraka localizada en Otavalo, la ex-ministra de educación Rosa María Torres, descubrió que los profesores no sabían utilizar las pizarras digitales ya que no había llegado la capacitación. Como señala Torres (2013), el modelo de la unidad educativa del milenio está enfocado en la infraestructura y la tec-

nología, pero; no ha cambiado la orientación pedagógica ni el ministerio se ha enfocado en capacitar a los profesores. Además, existen problemas de seguridad que tienen repercusiones en el uso de la tecnología, delincuentes entraron a la escuela Jatun Kuraka y se llevaron algunas computadoras. En consecuencia, el resto fueron almacenadas en un lugar seguro fuera del alcance de estudiantes y profesores.

La escuela Cacique Tumbalá, en la parroquia de Zumbahua, es otro ejemplo de la idea de modernidad del régimen. Construida en una parroquia de preeminencia mestiza, rodeada de comunidades indígenas. Se construyó sobre la antigua escuela hispana, instalada en una antigua casa de hacienda, ya que Zumbahua era una gran hacienda propiedad de la orden de los agustinos y más tarde de la estatal Asistencia Social. La casa de hacienda, más allá de los malos recuerdos que pueda traer a los campesinos del lugar, era un edificio histórico que fue completamente demolido para construir la escuela del milenio. Así, el gobierno busca destruir lo que se haya originado en el pasado y construir de nuevo bajo parámetros homogeneizadores. Otra vez vemos que, la idea de modernidad que se usa es anticuada: la destrucción de edificios históricos para construir nuevas estructuras estuvo muy en boga en los años sesenta y setenta del pasado siglo. A partir de los años ochenta, la tendencia internacional ha sido preservar los cascos históricos.

Es interesante analizar los nombres de las escuelas del milenio. "Jatun Kuraka" significa Gran Jefe y "Cacique Tumbalá" también hace referencia a un líder masculino. Por otro lado, la escuela Bosco Wisuma, localizada en el municipio de Sevilla-Don Bosco en la amazonía

Sur, adquiere su nombre de un maestro shuar que murió en 2009, de un disparo, en enfrentamientos entre organizaciones indígenas y la policía, en protestas por los cambios en la educación intercultural y la ley de aguas. El gobierno ha acusado a los líderes shuar, en particular a José Acharo, de la muerte del profesor. El régimen se ha apropiado de la memoria de Wisuma. Según un informante shuar, el gobierno construyó una casita a la viuda y a los cuatro hijos de Wisuma y éstos viven bajo amenazas para que no hablen o den entrevistas (entrevista 7/8/2015).

Otro problema en las escuelas-eje, es la creciente escasez de profesores bilingües. La directriz es que los profesores indígenas de las escuelas comunitarias sean transferidos a las escuelas consolidadas. Sin embargo, esto ocurre en un contexto en que el gobierno está aplicando evaluaciones estandarizadas a los docentes. Estas evaluaciones son exámenes de opción múltiple, inspirados en los exámenes de admisión a las universidades norteamericanas. El examen se administra en castellano (a no ser de que se trate de acreditación en la lengua indígena), está basado en la cultura urbana mestiza y se aplica en una computadora a través del Internet (grupo focal, SEIC, Latacunga, 5, agosto 2015). Este examen no toma en cuenta las diferencias culturales o lingüísticas o las desigualdades socio-económicas de las que parten los maestros rurales. Además, algunos profesores no están familiarizados con la computadora o el internet, según manifestó una maestra indígena de mayor edad (grupo focal, Latacunga, 5, agosto de 2015). Si el maestro reprueba dos veces el examen es separado del sistema educativo. El régimen argumenta que los exámenes estandarizados fo-

mentan la meritocracia y la calidad educativa. Sin embargo, son excluyentes para los docentes indígenas y rurales y sobre todo para las mujeres. El resultado es la reducción del número de docentes indígenas bilingües. Esto es un problema muy grave ya los profesores bilingües eran insuficientes en el periodo anterior.

El sistema de evaluación de los maestros rurales es tan absurdo que para obtener un ascenso o recategorización, el maestro debe estudiar 330 horas en la Universidad Nacional de Educación o en una universidad de categoría A o B (generalmente una universidad de élite del país localizada en grandes centros urbanos). Se le pide un título académico reconocido por la Secretaría Nacional de Ciencia y Tecnología, pasar un examen estandarizado de las características comentadas anteriormente con un 7 sobre 10, y tener publicaciones en revistas indexadas con evaluadores pares (Mena y Terán, 2014).

A pesar de haber disminuido el número de profesores indígenas bilingües, el ministerio de Educación requiere desde 2013 que la educación intercultural imparta entre 10 y 5 horas semanales de enseñanza de la lengua indígena (las horas van disminuyendo en los cursos más avanzados demostrando la ideología asimilacionista del régimen), y que se impartan las asignaturas de etnomatemática, etnociencia, etnohistoria, estética intercultural y educación física intercultural en las escuelas definidas como interculturales. Según las investigadoras Mena y Terán (2014) estos requisitos en vez de fortalecer a la educación intercultural la han debilitado. Los maestros interculturales bilingües no se sienten preparados para impartir esas asignaturas. Éstas, no son parte del currículum de la Universidad Nacional

de Educación, donde deben formarse los maestros. El resultado es que cuando las escuelas se consolidan, debido a las complicaciones para declararse interculturales y cumplir con estos requisitos, deciden inscribirse como “hispanas.” Esto es paradójico ya que según la LOEI todas las escuelas son ahora “interculturales.”

Además, la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas-Amawtay Wasi perdió su acreditación, según la evaluación del Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES). La razón principal que dio el gobierno para desacreditar a esta institución intercultural de educación superior, fue la falta de calidad (Figueroa, 2015). La Amawtay Wasi fue inscrita en el momento de su fundación como una universidad privada ya que para inscribirse como pública hubiera tenido que estructurarse de la misma manera que las grandes universidades públicas del país, lo cual se contradecía con el principio de interculturalidad. Amawtay Wasi solicitó en varias ocasiones al Estado ecuatoriano fondos para fortalecer sus programas de enseñanza pero; estos fondos no fueron concedidos por tratarse de una universidad privada (Mato, 2014). Así, la Amawtay Wasi, como el resto de la educación intercultural, vivió una existencia precaria. Cuando fue evaluada por el CEAACES, se le trató como a cualquier otra universidad y se le evaluó en términos del número de profesores con PhD, del número de profesores a tiempo completo, de su infraestructura, del número de volúmenes en la biblioteca, e incluso de su cafetería y parqueaderos. Se evaluó a esta institución, que vivía en la precariedad, con el mismo baremo que a

la Universidad San Francisco de Quito, una universidad privada a la que asisten las élites del país. José Antonio Figueroa, quien dirigió la evaluación, argumenta que Amawtay Wasi estaba explotando a los profesores indígenas ya que no tenían condiciones laborales dignas y que esta universidad era un engaño para los estudiantes. Por lo tanto, según Figueroa, la universidad intercultural creaba condiciones discriminatorias para los indígenas (Figueroa, 2015). De esta manera, el régimen de Correa cerró esta institución con el argumento de promover la igualdad y la calidad educativa. Igualdad y calidad significan de nuevo socialización forzada en la cultura dominante pues se cierran en vez de fortalecerse las alternativas.

Reflexiones finales

¿Qué nos indica esta discusión sobre el llamado Estado postneoliberal y su relación con los grupos indígenas en el Ecuador? En primer lugar, aunque la Constitución de 2008 declare al Ecuador intercultural y plurinacional, se están desmantelando avances importantes del multiculturalismo del periodo anterior sin sustituirlos por una forma de convivencia mejor, sino por una vuelta al pasado monocultural y asimilacionista. Por ejemplo, la educación intercultural bilingüe ya prácticamente no existe en los niveles primarios, secundarios, o de educación superior. La educación se imparte en castellano, sus ideólogos son tecnócratas mestizos, se privilegia a los profesionales mestizos, y se ha vuelto a centralizar la educación en las parroquias y cantones mestizos. El Estado sigue elogiando la interculturalidad, pero esta celebración es un mero simulacro, tal como los mestizos disfrazados de nacionalidades indígenas que se

le presentaron al Papa Francisco, o las escuelas-eje disfrazadas de comunidad. Se desea lo étnico como declaración o decoración, como mero folklore ya que esto legitima al régimen frente a ciertas audiencias progresistas nacionales e internacionales bastante despistadas por cierto. Pero esto se da sin la participación de las personas de carne y hueso, sin su agencia, desplazándoles de sus medios geográficos, e intensificando las dinámicas de marginación de los indígenas de los puestos de trabajo y de las oportunidades educativas que permiten su movilidad social.

El Estado se presenta como centralizante, homogeneizante, autoritario (no está dispuesto a negociar con los actores o a considerar puntos de vista alternativos) y modernizador. Se trata de una modernización forzada y bastante brutal en la que las experiencias anteriores así como sus actores, sus geografías y hasta los edificios que recuerdan al pasado son arrasados. Por otra parte, se trata de una modernidad anticuada, que retorna al pasado fordista de la factoría, del consumo de masas y de la estandarización de los productos. Tanto el mestizaje, como la modernización y la estandarización armonizan bien con el estado autoritario que trata de imponer la sustitución de importaciones (aunque con poco éxito) que describimos al comienzo de este trabajo. Más que un socialismo del siglo XXI, lo que observamos es un retorno a las políticas del modelo de sustitución de importaciones y a la cultura del mestizaje de asimilación de los años sesenta y setenta en América Latina.

Este proceso de modernización ha sido financiado con los fondos logrados por el Estado a partir de la extracción de petróleo y minerales. También se ha financiado con préstamos chinos a altos

intereses y a cambio de permitir que las empresas estatales chinas realicen jugosos negocios en el Ecuador. Tal como señala José Manangón, el pueblo indígena organizado es la piedra en el zapato de este modelo de desarrollo por lo que se le desaloja de sus territorios, se le reprime, y se le relocaliza en las ciudades alienándolo y transformando su cultura, un proyecto que tampoco suena muy novedoso. El cierre de las escuelas comunitarias es también un ataque a la espina dorsal del poder político indígena y de su fuerte arraigo territorial: migración y muerte de la comunidad significan también desmovilización política, un proceso que también se ha llevado a cabo a través de la cooptación, fragmentación y represión de este movimiento social (Martínez Novo 2014a).

Sin embargo, estos procesos no se dan sin lucha. Los actores que crearon el multiculturalismo tales como el movimiento indígena, la iglesia progresista, los ecologistas, los intelectuales de izquierda y otros están resistiendo. Sin embargo, resisten en un contexto de fortalecimiento del ejecutivo, control por parte del ejecutivo de los otros poderes del Estado, criminalización y represión de la protesta, y falta de libertad de asociación y expresión.

Referencias

- Arnold, Denise y Juan de Dios Yapita.
2006. *The Metamorphosis of Heads: Textual Struggles, Education and Land in the Andes*. Pittsburg, PA: University of Pittsburg Press.
- Becker, Marc.
2011. *Pachakutik: Indigenous Movements and Electoral Politics in Ecuador*. Larham: Rowman and Littlefield.
- Bretón, Víctor.
2005. *Capital social y etnodesarrollo en los Andes*. Quito: CAAP.

- CRIC (Consejo Regional Indígena del Cauca). 2009. *¿Qué pasaría si la escuela? 30 años de construcción de una educación propia*. Popayán, Colombia: PEBI.
- Cortina, Regina. 2014. "Introduction" en Regina Cortina (ed.) *The Education of Indigenous Citizens in Latin America*. Bristol: Multilingual Matters.
- De Young, Alan y Craig Howley. 1990. "The Political Economy of Rural School Consolidation." *Peabody Journal of Education* 67(4): 63-89.
- Elwood, Sarah, Patrick Bond, Carmen Martínez Novo y Sarah Radcliffe. 2016. "Learning from Postneoliberalisms" *Progress in Human Geography* online first, phg.sagepub.com.
- Figueroa, Jose Antonio. 2015. "Educación superior intercultural y postneoliberalismo en el Ecuador: El caso de la universidad Amawtay Wasi." En Ana Luisa Guerrero, Jorge Olvera y Julio César Olvera (eds.) *Pensamiento político y genealogía de la dignidad en América Latina*. Universidad Autónoma del Estado de México.
- García, Fernando. 2014. "Territorialidad y autonomía, proyectos minero-energéticos y consulta previa." *Antropológica* 32: 71-85.
- Guerrero, Fernando y Pablo Ospina. 2003. *El poder de la comunidad: ajuste estructural y movimiento indígena en los Andes ecuatorianos*. Quito: CLACSO.
- Hale, Charles. 2005. "Neoliberal Multiculturalism: The Remaking of Cultural Rights and Racial Dominance in Central America." *Political and Legal Anthropology Review* 28(1): 10-28.
- Harvey, David. 1990. *The Condition of Post-Modernity*. Malden, MA: Blackwell.
- Ley orgánica de educación intercultural, Ecuador.
- Lucero, José Antonio. 2008. *Struggles of Voice: The Politics of Indigenous Representation in the Andes*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- Lyson, Thomas. 2002. "What Does a School Mean to a Community? Assessing the Social and Economic Benefits of Schools to Rural Villages in New York." Arlington, VA, National Science Foundation.
- Martínez Novo, Carmen y Carlos de la Torre. 2010. "Racial Discrimination and Citizenship in Ecuador's Educational System." *Latin American and Caribbean Ethnic Studies* 5(1): pp. 1-26.
- Martínez Novo, Carmen. 2014a. "Managing Diversity in Postneoliberal Ecuador," *Journal of Latin American and Caribbean Anthropology* 19(1): 103-125.
- Martínez Novo, Carmen. 2014b. "The Tension between Western and Indigenous Knowledges in Intercultural Bilingual Education in Ecuador." en Regina Cortina (ed.) *The Education of Indigenous Citizens in Latin America*. Bristol: Multilingual Matters.
- Martínez Novo, Carmen. 2013. "The Backlash against Indigenous Rights in Ecuador's Citizen's Revolution." En Todd Eisenstaedt, Michael Danielson, Moisés Bailón, y Carlos Sorroza (eds), *Latin America's Multicultural Movements: The Struggle Between Communitarianism, Autonomy, and Human Rights*, Oxford and New York, Oxford University Press, pp. 111-131.
- Martínez Novo, Carmen. 2004. "Los misioneros salesianos y el movimiento indígena de Cotopaxi." *Ecuador Debate* 63: 235-268.
- Mato, Daniel. 2014. "Universidades Indígenas en América Latina." *ISEES* 14:17-45.
- Mena, Maria Soledad y Rosemarie Terán. 2014. "Implicaciones educativas y socio-culturales del modelo de territorialización y circuitos escolares en las redes históricas del Sistema de Educación Indígena de Cotopaxi." Informe de Investigación. Universidad Andina Simón Bolívar.
- Mijeski, Kenneth y Scott Beck. 2011. *Pachakutik and the Rise and Decline of the Ecuadorian Indigenous Movement*. Athens: Ohio University Press.

Muyulema, Armando.

2015. "Sobre estadísticas educativas, meritocracia y pueblos indígenas." *La línea de fuego: pensamiento crítico*, Febrero 25.

2015. "La Revolución Ciudadana y el desmantelamiento de la educación bilingüe." *La línea de fuego: pensamiento crítico*, Agosto 18.

Post, David.

2011. "Las reformas constitucionales en el Ecuador y las oportunidades para acceso a la educación superior desde 1950." *Archivos Analíticos de Políticas Educativas* 19(20): 2-24.

Sacher, William, Michelle Báez, Manuel Bayón, Fred Larreátegui y Melisa Moreano.

2015. "Entretelones de la megaminería en el Ecuador." Informe de investigación. Quito: Acción Ecológica y PUCE.

Sell, Randall y Larry Leistritz.

1997. "Socioeconomic Impacts of School Consolidation on Host and Vacated Communities." *Community Development* 28(2): 186-205.

Torres, Rosa María.

2013. "Adiós a la educación comunitaria y alternativa." *La línea de fuego: Pensamiento crítico*, Noviembre 14.

Van Cott, Donna Lee.

2008. *Radical Democracy in the Andes*. Cambridge: Cambridge University Press.

Yáñez Cossío, Consuelo.

1996. *La educación indígena en el Ecuador*. Quito: UASB-Abya Yala.

Yashar, Deborah.

2005. *Contesting Citizenship in Latin America: The Rise of Indigenous Movements and the Post-Liberal Challenge*. Cambridge: Cambridge University Press.

Zamosc, León.

2007. "The Indian Movement and Political Democracy in Ecuador." *Latin American Politics and Society* 49(3), pp. 1-34.

Zamosc, León.

1994. "Agrarian Protest and the Indian Movement in the Ecuadorian Highlands." *Latin American Research Review* 29(3), pp. 37-68.