

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

Los impactos del cierre de escuelas en el medio rural

Luis Alberto Tuaza Castro¹

Mediante un acercamiento etnográfico se analizan los impactos del cierre de las escuelas en el medio rural de Colta y Guamote. Esta situación genera conflictos y los indígenas luchan por mantener sus establecimientos educativos en sus comunidades.

Introducción²

Una de las políticas públicas a aplicarse por el Estado en el medio rural, después de la primera y segunda Reforma Agraria en el Ecuador (1964 y 1973) fue la creación de las escuelas en las comunidades indígenas (Barsky, 1988; Bretón, 2012). Durante el auge del régimen de hacienda, la escuela sólo existía en los centros cantonales, parroquiales y en ciertas comunidades conocidas como “anejos libres”, pero una vez parcialmente disuelta la hacienda y con la emergencia de nuevas comunidades y asociaciones agrícolas, los dirigentes de estas organizaciones gestionaron la creación de las escuelas en sus propias localidades. Hasta el año 2010 la mayor parte de las comunidades y recintos contaban con una escuela. En algunos casos, estos centros educativos

poseían profesores para cada grado y excepcionalmente, dada la poca densidad poblacional eran escuelas unidocentes (González Torreros, 2011). Sin embargo, a partir del 2012 las pequeñas escuelas fueron cerradas y fusionadas con otras más numerosas en alumnos y docentes, en virtud de las políticas de unificación determinadas por el Ministerio de Educación (ME). Esta situación ha provocado el descontento de las comunidades indígenas y, en el caso de los moradores de Chismaute, a defender la permanencia del establecimiento educativo en su comunidad. ¿Por qué los indígenas prefieren el mantenimiento de la escuela en sus comunidades? ¿Cuáles son los impactos que genera el cierre de las escuelas en el medio rural? Son las dos preguntas básicas que se pretende responder en este artículo, a partir del acercamiento etnográfico a las comunidades

1 Universidad Nacional de Chimborazo, lalberto6@hotmail.com

2 Este trabajo forma parte del Proyecto de Investigación “El papel del Estado y de las políticas públicas: transformaciones agrarias y sociales tras la reforma agraria”, presentado a la Universidad Nacional de Chimborazo y desarrollado en coordinación con Víctor Bretón de la Universidad de Lleida y de FLACSO - Ecuador y el Dr. Javier Martínez del IAEN. Dejo constancia de mi profunda gratitud al Máster Lexinton Cepeda, Vicerrector de Posgrado e Investigación de la UNACH por su apoyo y confianza. Mi agradecimiento a Cristina Cucurí de CEDIS por proporcionarme los datos del Informe de Alerta Educativa 2015, preparada por el Proyecto Colectivos Ciudadanos por la Educación.

indígenas de Colta y Guamote y en parte a los datos estadísticos proporcionados por el “Informe de la encuesta Alerta Educativa 2015” del Proyecto Colectivos Ciudadanos por la educación. La reflexión consta de tres partes: de entrada se señala la situación del cierre de las escuelas. En la segunda parte, se describe la importancia que posee para las comunidades indígenas contar con la escuela y en la tercera parte se señalan los impactos sociales, económicos y culturales que ocasiona el cierre de las escuelas.

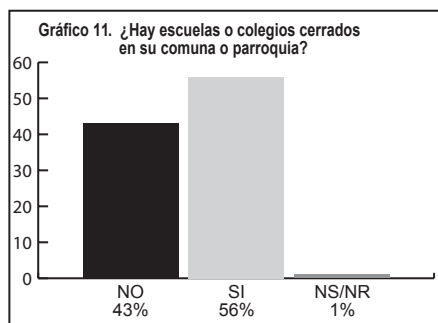
El cierre de las escuelas en el medio rural

A partir de marzo del 2012, el Ministerio de Educación acogiendo la décima disposición transitoria de la Ley Orgánica de Educación Intercultural, que sugiere “una evaluación general de las instituciones educativas unidocentes y pluridocentes públicas, y tomará medidas efectivas con el fin de superar la precariedad y garantizar una educación de calidad con condiciones de equidad y justicia social”, propuso la unificación de los planteles educativos en los cuales existan un número bajo de estudiantes, consecuentemente, cerrar las escuelas pequeñas. Esta estrategia permitiría conformar los centros de educación básica, donde se establece que haya desde primero a décimo año de educación básica. El objetivo primordial del Ministerio de Educación al aplicar el cierre de las escuelas e instaurar la unificación sería “fortalecer y mejorar la calidad de la educación intercultural”,³ transformar en una unidad educativa del milenio y optimizar los recursos, opiniones que difunden los funcionarios del Dis-

trito Educativo Colta-Guamote, quienes, además considerarán, “

...no podemos seguir con una escuela y otra escuela a 200 metros. No tiene sentido tener escuelas con profesores pagados a poca distancia. Tenemos que exigir que los niños estén en una sola escuela, aunque se vean obligados a caminar. Ellos en el campo están acostumbrados a caminar bastante y no sería un problema.

Según el “Informe de la encuesta Alerta Educativa 2015” que recoge los estudios ejecutados por “Proyectos Colectivos Ciudadanos por la Educación”, patrocinados por Contrato Social por la Educación, la Cooperación Belga al Desarrollo y Plan Internacional en los cantones de Pujilí y Latacunga en Cotopaxi, Colta, Guamote y Chunchi en Chimborazo entre 2013 y 2014, en base a las encuestas realizadas a dirigentes, líderes, profesores o directivos comunitarios, más la información oficial del Ministerio de Educación se llegaron a las siguientes conclusiones:

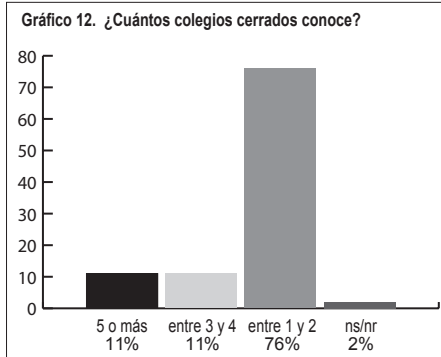


Fuente: Proyecto Colectivos Ciudadanos por la Educación, Informe de la encuesta alerta educativa 2015.

El 56% de los encuestados responde que conocen los casos de las escuelas

3 El Comercio, “Reclamo por las escuelas que han sido fusionadas”, 26-01-2015. <http://www.elcomercio.com/>

y colegios cerrados, mientras que 43% señalan que no conocen. El 1% afirman desconocer. A la pregunta “¿Cuántos colegios o escuelas cerradas conoce?” el resultado es el siguiente:



Fuente: Proyecto Colectivos Ciudadanos por la Educación, Informe de la encuesta alerta educativa 2015.

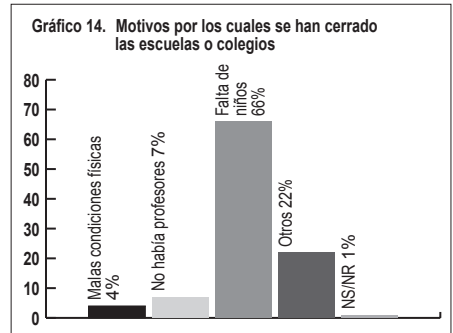
El 76% de los encuestados afirman conocer de 1 a 2 escuelas o colegios cerrados. El 11% sostienen conocer el cierre de 3 a 4 escuelas, el otro 11% manifiesta conocer el cierre de 5 o más escuelas y el 2% declara no conocer. El estudio concluye señalando que en la provincia de Cotopaxi hay una alta proporción de escuelas o colegios cerrados: en Latacunga 71,9%, en Pujilí, 39,9%. En Chimborazo, Colta el 70,9%, Chunchi el 74,1%, mientras que Guamote alcanza el 33,6%. Con mayor detalle en el caso particular de Colta de las 297 escuelas que existían en el 2008, para el 2014 se redujeron a 139. En total fueron cerradas 188 escuelas.

Número de escuelas en el Cantón Colta

2008	2010	2012	2014
297	295	273	139

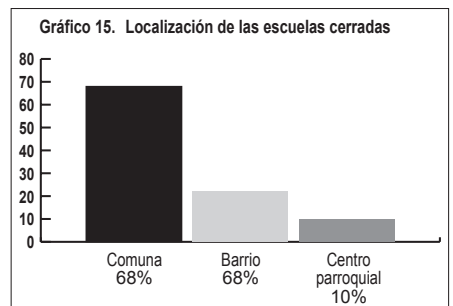
Fuente: Proyectos colectivos ciudadanos por la Educación, Informe de la encuesta alerta educativa 2015.

Las razones por las cuales se cierran las escuelas, según los funcionarios del Distrito Educativo Colta- Guamote, son “porque ya no hay niños en las comunidades, todos han migrado a la ciudad, solo quedan los ancianos, para que tener escuelas vacías”. Mientras que el Informe Alerta Educativa 2015, a más de estas causas señala otros motivos:



Fuente: Proyectos Colectivos Ciudadanos por la Educación, Informe de la encuesta alerta educativa 2015.

El 66% de los encuestados responden que la causa del cierre de las escuelas sería la falta de niños, el 7% consideran que no hay profesores, el 4% responden que obedece a malas condiciones físicas, el 22% señalan otras razones y el 1% no responde a la pregunta. La mayor parte de las escuelas cerradas están en las comunidades indígenas, tal como se puede apreciar en el siguiente gráfico:



Fuente: Proyectos Colectivos Ciudadanos por la Educación, Informe de la encuesta alerta educativa 2015.

Pero, no en todos los casos hay escuelas o colegios que son cerrados por falta de niños. Los indígenas de las comunidades de la Vaquería y Yurak Uksha sostienen que “sí existen los niños, sino que el interés del distrito es crear escuelas del milenio en las comunidades que respaldan a Pachakutik del prefecto y a Alianza País”. En efecto, la Unidad Educativa Pompeyo Montalvo de Chismaute tiene 337 estudiantes, mientras que la Comunidad Gualipite Jatun Pampa posee 40 estudiantes. En esta última, el distrito propone construir la escuela del milenio. Sin embargo, los chismauteños se resisten a esta propuesta, porque consideran que es distante y perjudica a los niños. Frente a esta consideración, uno de los funcionarios del ministerio señala,

con GPS (Global Positioning System) nos damos cuenta que está a escasos 3 km. No entiendo, por qué los compañeros se resisten y no quieren que sus hijos vengán acá. En Jatun Pampa tendrán buenas aulas con tecnología de punta. Atrás no tienen nada, pero no entienden las ventajas.

No obstante, el mencionado funcionario no toma en cuenta las condiciones geográficas de la zona, 3 km pero de empinadas laderas, los conflictos por disputas territoriales entre estas comunidades, desde el tiempo de la repartición de las tierras de la antigua hacienda Totorillas (Tuaza, 2014) y los fracasos de las experiencias previas de unificación.

En los diálogos mantenidos con los moradores de Chismaute, ellos revelan que siempre han tenido problemas con los de Jatun Pampa, no quieren unirse “porque todo se quieren llevar hacia allá –la escuela, el subcentro de salud, la iglesia–, los políticos mantienen vín-

culos con los dirigentes de esa comunidad y quieren poner orden al resto de las comunas”. Reconocen también que es difícil alcanzar el vínculo profundo entre las comunidades y la creación de una organización indígena sólida en esa zona, a pesar de los esfuerzos hechos en el pasado.

En efecto, al reconocer la ausencia de la unidad entre las comunidades, varios cooperantes han intentado promover la reconciliación y la constitución de una organización sólida e incluyente. En la década de los noventa del pasado siglo, la Fundación Acción Integral Guamote, intentó crear la zona Pastoral Jatun Pampa, integrando a Chismaute Telán, Chismaute Alto, Gramapampa, Guantug, Yurak Rumi, Gualipite y Guasan. Para esto, construyó la casa pastoral y la iglesia, centralizó los actos litúrgicos y la celebración de los sacramentos, suprimió las misas en cada comunidad, nombró llakta michik,⁴ responsable de animar y coordinar la vida espiritual. Esta iniciativa buscaba no sólo la conexión de las comunidades, sino la posibilidad de crear una parroquia, similar a las parroquias indígenas de Cacha y Santiago de Quito en Chimborazo, fundadas en la década de los ochenta (Arrieta, 2015). La zona pastoral funcionó por más de diez años, pero no todas las comunidades estuvieron de acuerdo, hubo resistencias de acudir hacia Jatun Pampa. Los moradores de Chismaute, Gramapampa y Guantug preferían los servicios religiosos en su propia comunidad. Aún los miembros de Jatun Pampa y Gualipite miraban con desprecio la presencia de los chismautes, gramapampas y guantugs. Exigían que cada uno vaya a

4 Líder indígena religioso.

su anejo, a pesar de haber recibido las explicaciones de la mencionada fundación, sobre las ventajas que tendrían al constituirse en parroquia. Al continuar la centralización pastoral, la mayoría de los miembros de Jatun Pampa abrazaron la fe evangélica.

En 1998, cuando las comunidades de Chismaute Telán y Guantug solicitaron los proyectos de agua potable, la construcción de casas comunales y botiquines, el mejoramiento agropecuario a la Fundación Yachachik, organismo de cooperación que trabajó con los fondos provenientes de CARE, los funcionarios de Yachachik recomendaron a los potenciales beneficiarios unirse con otras comunidades del sector, estableciendo como sede Jatun Pampa. Inicialmente aceptaron gestionar los proyectos desde ese lugar, pero al cabo de dos meses vinieron los desacuerdos, hasta que, finalmente los cooperantes terminaron trabajando con cada comunidad.

En el año 2003, la Dirección Provincial de Educación Intercultural Bilingüe fusionó las escuelas de Yurak Rumi y Gualipite en Jatun Pampa. Entre los argumentos que justificaban esta acción fue que las dos comunidades están cerca, Jatun Pampa está constituida con los miembros provenientes de las mencionadas comunidades, hay familias en los dos lados que garantizan la comprensión y el adecuado funcionamiento del establecimiento educativo, la existencia de dos escuelas era necesario en los ochenta, cuando Yurak Rumi estuvo situado a 5 km de Jatun Pampa. La escuela funcionó por tres años, posteriormente concluyeron separándose. En las entrevistas con los moradores de Yurak Rumi indican que “los de Jatun Pampa, Gualipite consideraban que “la escuela era parte de la propiedad comunal y que el

resto no tenían por qué estar en una institución que no era suya”. Además, quienes asistían a las mingas y las reuniones eran ellos. La Dirección de Educación Intercultural Bilingüe tuvo que aceptar la separación y autorizar la existencia de dos escuelas en su respectiva comunidad, aunque la distancia de una escuela a la otra sea apenas de 300 metros.

¿Cuáles son las causas que provocan la resistencia a los procesos de unificación? Para mediados del siglo XX, en la zona adyacente a la antigua hacienda Pasñac, anexa a la hacienda Totorillas, propiedad de Nicolás Vélez Merino, se encontraban dos anejos: San Felipe de Chismaute y Gualipite. El primero data de finales del siglo XVIII, mientras que el segundo fue creado en 1938, a un año de haberse promulgado la Ley de organización y de régimen de comunas en el Ecuador. Cada uno de estos anejos tenían sus propios alcaldes y regidores, su capilla y cementerio. Cuando sentían la amenaza de abusos por los diezmeros y atropellos de los mayordomos de la hacienda presentaban sus quejas a la Gobernación de Chimborazo, argumentando ser “anejos libres, desde los tiempos de Eloy Alfaro” (Tuaza, 2014_a). Al interior de los anejos se sentía seguros frente a cualquier intimidación externa, no obstante, dada que las condiciones estériles y desérticas de los suelos comunales dependían de la hacienda Pasñac, para el pastoreo de sus rebaños de llamas y ovejas, para proveerse de leña y de agua. A cambio trabajaban gratuitamente tres días a la semana en los predios de la hacienda (Tuaza, 2014_b).

Si bien es cierto, necesitaban de la hacienda a fin de garantizar su supervivencia, pero en términos organizativos se mostraban libres. Los mayordomos y los *jipus* no podían entrar libremente

a los anejos autodefinidos como libres. “Recuerdo que en tiempos de nuestros abuelos la gente extraña no podían entrar fácilmente. Éste era nuestro anejo y aquí mandábamos nosotros. No nos íbamos también mucho a Guamote, porque aquí teníamos todo” señala M. B., antiguo dirigente de Chismaute. Similar a esta opinión, M. D., antiguo dirigente de Gualpите considera, “desde que era pequeño me acuerdo que en el anejo teníamos todo, la capilla, el cementerio y la vertiente de agua. A Guamote íbamos de vez en cuando”. Esta relativa autonomía funcional que tenían los Chismautes y los Gualpites constituía una seria amenaza para el adecuado funcionamiento del régimen de hacienda. Además, “durante las fiestas de San Pedro y San Pablo ya ni íbamos a trabajar en los predios de los Vélez, y eso ya sabían los dueños”, manifiesta A. G., antiguo *yanapak* de Pasñac.

Pese a los conflictos abiertos por la administración privada de poblaciones (Guerrero, 2010) por parte de los dueños de hacienda y la radicalización de las confrontaciones con la redistribución inequitativa de la tierra por parte del Instituto Ecuatoriano de Reforma Agraria y Colonización (IERAC), imaginariamente, Chismaute sigue siendo el centro comunal y ceremonial de Guantug, Gramapampa, Yurak Rumi y Chismaute Telán. En las entrevistas mantenidas con los moradores de estas comunidades todos consideran a San Felipe de Chismaute como anejo madre. Los jóvenes de las mencionadas comunidades acuden a Chismaute para su formación educativa y no a Jatun Pampa.

La importancia de la escuela en las comunidades indígenas

Los indígenas del Ecuador, junto con las demandas de tierra y libertad, ya desde la década de los cuarenta del siglo pasado, aspiraban contar con escuelas en sus propios anejos. La escuela permitiría que niñas y niños indígenas sepan leer y escribir. En 1944, Dolores Cacuango con el apoyo de la maestra María Luisa Gómez de la Torre, fundó las escuelas de Pesillo y Moyurco en Cayambe (Conejo, 2008; González Torres, 2011). En el contexto de la lucha por la tierra y la libertad, “Conocer la letra” fue una de las grandes aspiraciones que tenían los indígenas. Esto motivó a los indígenas de Palmira que pusieran a las nacientes comunidades los nombres de Letra Totorillas y Letra San Alfonso (Tuaza, 2010). ¿Qué posibilitaba el conocimiento de la letra? A decir de M. A., antiguo dirigente de Columbe Grande, saber la letra permitía “conocer los derechos, poder reclamar los pagos justos, hablar la lengua castellana, acudir a las autoridades”, versión con el que coinciden Arnol y Yapita (2006) para el caso de Bolivia, al manifestar que la lucha de las comunidades indígenas por su derecho a la tierra les hizo darse cuenta de la importancia de aprender a leer y escribir para poder litigar con el Estado sin la necesidad de intermediarios. El conocimiento de la letra y tener una escuela en el anejo garantizaba evitar la sustracción de tierras por parte de los mestizos de los pueblos,

...mis padres no sabían leer y escribir. Antes el chichero del pueblo entregaba gratis la chicha y anotaba en el cuaderno. Después de un tiempo encontraba al deudor en la calle y decía “tanto es la deuda”, si no podía pagar, venía al anejo y tomaba a la brava las mejores tierras. Recuerdo que mis

abuelos perdieron cuatro hectáreas de tierra por fiesteros. Entonces, ya era necesario saber leer y escribir para poder vencer estos atropellos, señala F. S. de la Moya.

Por su parte, F. A. dirigente de Chismaute,

...con el conocimiento de la letra, llegamos a saber que era posible plantear la demanda al amo Pablo Thur de Koos ante el IERAC, ganamos el juicio y tuvo que entregarnos las tierras, más tarde pedimos a las instituciones que nos ayuden a sacar adelante a la comunidad.

De este modo,

...los campesinos que luchaban por la implementación de la reforma agraria encontraron necesario fundar escuelas de forma que pudieran reclamar apropiadamente al estado ecuatoriano, así como solicitar fondos de sus programas de desarrollo y crédito (Martínez, 2014: 4).

Contar con la escuela en la comunidad hizo que los indígenas que en otra hora no habían podido estudiar vieran la oportunidad de que sus hijas e hijos estudien y sean “alguien en la vida”, tal como sugiere el testimonio de mi abuelo Andrés Tuaza,

...cuando se creó la escuela en nuestra comunidad sentí la profunda alegría, dije por fin mis hijos y nietos no van a sufrir lo que yo sufrí. Yo de niño quería estudiar, hablar el castellano, saber leer, escribir y contar. Pero apenas asistí a la escuela hasta el segundo grado. En aquel tiempo tenía que caminar 3 km para llegar a la escuela y pagar un sucre mensual. Esto era mucho dinero. Mi padre hacía muchos sacrificios, porque no quería que fuera a trabajar en la hacienda, ni que sirviera gratis a los llamados blancos de los pueblos.

M. Y. de Columbe San Francisco manifiesta,

...conociendo la letra fuimos dando cuenta que los indígenas éramos explotados, que teníamos que hacer algo, no permanecer callados”. En este sentido se puede decir que “la lectura y la escritura son simultáneamente las herramientas para darse cuenta de la injusticia (...), así como los medios para luchar contra ella (Martínez, 2014:5).

Para conocer la letra, las comunidades indígenas tuvieron que hacer muchos esfuerzos. No sólo enfrentar la oposición de los mestizos que veía como una amenaza la existencia de las escuelas en las comunidades (Burgos, 1977), sino a la carencia de recursos para la construcción de las aulas. En la nota periódica *El Espectador*, (20 de agosto de 1958), titulada “La comunidad indígena de Nitiluisa solicita creación de Escuela de artes y oficios”, señala que Pedro Celestino Paucar, presidente de la mencionada comunidad solicita al gobernador de Chimborazo la construcción de las aulas, petición a la cual el gobernador responde, “el gobierno dará el profesor, pero no construirá las aulas”, el dirigente le responde: “no importa, pongo a su disposición mi choza, ahí funcionará la escuela”. En San Miguel de Querac, el dirigente de la comunidad dispuso que la capilla se convierta en escuela (Arrieta, 2015). En Rumicruz, los moradores edificaron la primera escuela con paredes de tapial y cubierta de paja. En el caso de la comunidad de Chismaute, el gobierno nacional desde 1980 financia la permanencia de los profesores. Antes de este año, los padres jesuitas pagaban al profesor de la escuela. “Nuestra escuela fue fundada en 1975 por los padres jesuitas, ellos pagaban al profesor y nosotros construimos la pequeña aula” señala F.A. A decir de Basilio Curichumbi, director de la Unidad Educa-

tiva Dr. Pompeyo Montalvo “el Ministerio de Educación hasta ahora solo paga a los profesores, las aulas han sido construidas con el apoyo de las instituciones privadas”.

En efecto, la infraestructura escolar de esta unidad educativa fue construida con el apoyo de la Fundación Esquel, Plan Internacional, la Compañía CODESOLAR y la Fundación canadiense Free The Children⁵ con la mano de obra de madres y padres de familia de la localidad (Meneses, 2014).

Contar con la escuela hizo que la organización comunitaria se fortaleciera y rompiera de alguna manera con la dependencia con los centros cantonales y parroquiales, espacios en donde se reproducía “el colonialismo interno” (Burgos, 1977), la explotación y la manipulación de los mestizos que pedían a las familias indígenas “no mandar a la escuela”, bajo el argumento de “si ellos entran a estudiar el gobierno les llevará para el ejército”.

Con la escuela éramos libres, ya los mestizos no podían manipular a nuestros padres para que no nos manden a estudiar. En la comunidad se podía tener la casa comunal, celebrar las fiestas, poner tiendas comunitarias, vender nosotros mismos las galletas y caramelos y con esto generar pequeños ingresos. Antes todo lo poquito que ganábamos iba a parar en las tiendas de los pueblos, señala A. S. de Llinlin.

Volver a la comunidad implicó gozar de autonomía, era la estrategia que los indígenas habían aprendido de Monseñor Leonidas Proaño, el obispo de los indios, para poder ser libres (Bravo, 1998).

La presencia de la escuela en las comunidades posibilitó que más niños indígenas entraran a estudiar. Las niñas que en otros tiempos no podían acudir a los establecimientos educativos eran las primeras en asistir a las clases. Por fin el viejo ideal de “que nuestros hijos sean alguien en la vida” que tenían las familias indígenas se concretaba gracias a la fundación y funcionamiento de la escuela en la comunidad. Con el transcurso del tiempo, de estas escuelas las niñas y niños se fueron a los colegios, especialmente al Instituto Superior Pedagógico Bilingüe Jaime Roldós, para convertirse en profesoras y profesores del sistema de educación intercultural bilingüe, se hicieron dirigentes de las comunidades, asociaciones, organizaciones de segundo grado, concejales y concejales en los gobiernos autónomos descentralizados de Guamote y Colta respectivamente, técnicos de desarrollo, pastores de iglesias, mecánicos, ingenieros, abogados, policías y militares. La escuela hizo que las madres y padres de familia descubrieran en la educación la oportunidad de ofrecer nuevos rumbos a sus hijos, hasta tal punto que hoy en día la educación es vista en las comunidades como una necesidad fundamental. Casi ninguna familia indígena impide a sus hijos ir a la escuela. “Mis hijos y mis hijas todos son estudiados y graduados gracias a esta pequeña escuela” expresa con orgullo José Gualán de San Guisel Alto.

Cuando en 1988 se creó en el Ecuador la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe, los indígenas vieron en esta institución, “una estrategia para no perder la tradición, la lengua, la cultura

5 We Free The Children (2016), “Ecuador Chismaute”. Documento electrónico disponible en <<http://reports.freethechildren.com/community/chismaute/>>

propias" (Abram, 2004:1). Si la educación antes era impartida en castellano, con el sistema de educación intercultural bilingüe apareció la posibilidad de realizar los estudios en la lengua kichwa, asumir en los currículos educativos la identidad y la cosmovisión indígena, a valorar el ser indígena, sus experiencias organizativas y sus luchas históricas.

Impactos que ocasiona el cierre de las escuelas

El cierre de las escuelas, según el Informe de la encuesta Alerta Educativa 2015, afecta directamente a los indígenas, porque estimula la migración. Dado que se cierran las escuelas, los padres migran junto con sus hijos hacia las cabeceras parroquiales, cantonales y a la ciudad.

Yo soy de la Comuna Ñutu Uksha, como se cerró la escuela ahí, tuve que venir a vivir aquí en Riobamba arrendando un cuarto..., sostiene M. V., madre de familia.

Similar a este testimonio, M. F. de M. C. señala,

me tocó venir obligadamente de mi comunidad, porque se cerró la escuela. Los funcionarios de educación me dicen que mande a mis hijos a estudiar en San Bernardo, que con los aparatos de computación han visto que queda cerca esa comunidad. Pero está lejos, cómo los niños van a sufrir. Así que como sabía albañilería traje a mis hijos a Riobamba.

Por su parte, M. M., de Galte Visña, considera:

...para mí es un sufrimiento vivir con los niños en la ciudad, arriendo un cuarto pequeño. Mis hijos y yo estuvimos acostumbrados a vivir en casa grande en la comuna, no nos acostumbramos. Lástima que se cerró la escuela.

A los problemas señalados se une el alto costo económico que supone la educación de los hijos.

Cuando los niños estaban en la comunidad, no nos preocupábamos mayormente por el dinero. Comprábamos los útiles vendiendo los animales, poníamos cuotas para las fiestas de navidad y veinte cuatro de mayo, incluso el uso de uniformes pedíamos a la profesora o profesor que no obligue y nada más, hoy gastamos el doble en pasajes y uniformes señala J. V. de Colta Monjas Alto.

Pocos son los estudiantes que por el cierre de la escuela asisten al centro educativo de la comunidad aledaña, muchos acuden a Colta, Guamote y Riobamba, por lo cual los padres de familia asumen los gastos de transporte.

Yo debo gastar a la semana sólo en pasajes diez dólares sin dar la colación a mis hijos. Antes los niños ayudaban con los quehaceres de los campos. Hoy salen temprano y regresan por la tarde. Ya no ayudan con el cuidado de los animales ni el cultivo del huerto.

Las niñas y niños que asisten a las escuelas distantes se muestran propensos a las enfermedades, porque no consumen alimentos a tiempo, tal como opina M. A. de San Pedro de Rayo Loma,

...varios de los niños de mi comunidad sienten dolores de cabeza y del estómago. Trajimos al subcentro de salud, los médicos nos dicen que "tienen gastritis y desnutrición". Esto a mi modo de ver tiene que ver con el cierre de las escuelas. En mi casa los niños desayunan a la cinco de la mañana, llegan a almorzar dos o tres de la tarde.

Con el propósito de combatir la desnutrición y estimular la alimentación de las niñas y niños, el Ministerio de Educación implementó hace años el programa de desayuno escolar o el almuerzo

escolar, pero en estos últimos años ya no ofrecen estos servicios (Meneses, 2014), a su vez, entrega el paquete de galletas integrales con leche y una funda de zanahorias que son escasamente apetecidos por los niños. “Aquí en Chismaute, los niños si reciben las galletas, pero éstas acá llegan caducadas” según versión de uno de los profesores que trabaja en esta comunidad.

Una vez que las niñas y niños indígenas han sido inscritos en las escuelas de los centros parroquiales, cantonales y en la ciudad, tienen dificultades al incorporarse al sistema educativo en los establecimientos educativos urbanos. “Yo estoy trabajando con niñas y niños que han venido de las comunidades de Colta y Guamote, pero no saben razonar, ni leer, ni escribir bien. Ni punto de comparación con mis alumnos de la ciudad. Por Dios, hasta ahora no saben hablar bien el castellano, son tímidos. Realmente es un martirio enseñar a estos niños”, considera la profesora de la Unidad Educativa Juan de Velasco de Riobamba. Este testimonio revela como aparece nuevamente “la reproducción de la dominación racial” (Hollenstein, 2009), en que las niñas y niños indígenas no solo son víctimas de discriminación, de parte del profesorado sino también de los compañeros “cuando hablamos en kichwa ellos se ríen de nosotros, nos dicen que somos longas y longos” dice E. G. de Galte. Así, “la discriminación es producida por el alumnado y el profesorado por medio de los mismos mecanismos: agresión verbal, diferenciación en el trato, exclusión social y segregación espacial” (Hollenstein, 2009: 106). En este sentido, Hollenstein estudiando a una familia indígena que tiene a su hija en la escuela de la ciudad de Quito, donde se reproduce el racismo, sugiere ver a “la escuela como un

espacio social que solidifica las diferencias étnicas” (...) y “las diferencias de clases” (Hollenstein, 2009: 109).

Dada la situación de discriminación, algunos estudiantes prefieren retirarse de la escuela. M. B. de San Bartolomé, Columbe, indica: “mi hija ya no soportó que su profesora y sus compañeras se burlaran de ella. Tuvo que retirarse de la escuela e ir a buscar trabajo. Ahora pasa trabajando en una hacienda de Machachi”. Similar a este testimonio, M. G. de Killu Toro expone, “maldigo que hayan cerrado la escuela de mi comunidad, mi hija ya no quiere seguir estudiando. Ella dice, que “hay mucho maltrato en la escuela, yo no deseo seguir estudiando”. Ahora se fue por Santo Domingo, ahí trabaja con una señora comerciante”. Casos como estos revelan que el cierre de las escuelas, trae como consecuencia la deserción escolar y estimula la pronta opción por la migración de las niñas y niños indígenas. A esta situación se une a que el cierre de la escuela posibilita que pocos estudiantes indígenas tengan la oportunidad de estudiar. “Este año he tenido que sacar a mi hija del colegio. Ya no tengo suficiente dinero. Los pasajes, las cuotas, las colaciones, los uniformes exigen tener dinero. Lo que gano a la semana no me alcanza”, manifiesta A. P. de San Jorge Alto. En concordancia con esta visión, V. M. de Galte: “me duele mucho, mi hijo estaba en Riobamba, pero por falta de dinero he tenido que retirar a mi hijo. Él me dice, “papa yo quiero ser ingeniero”, pero que puedo hacer, ya no puedo seguir cubriendo los gastos, la agricultura ya no vale”. Testimonios como estos demuestran que con el cierre de las escuelas, la educación se vuelve un privilegio de unos pocos, mientras que la mayoría, por no contar con dinero suficiente y por vivir en las

comunidades son despojados de los derechos a la educación contemplados en la Constitución de 2008, en los artículos 26, 27, 28 y 29.

Conclusión

El cierre de las escuelas afecta directamente a los indígenas. El viejo anhelo de los padres y las madres indígenas que sus hijas e hijos “sean alguien en la vida” gracias a la educación, ya no es una certeza. La educación se convierte en un privilegio de las localidades cercanas a los centros parroquiales y cantonales, de los habitantes de la ciudad y de quienes tienen dinero. Sin las escuelas en las comunidades se acrecienta la mano de obra no calificada y barata disponible en los espacios migratorios. A futuro no es posible contar con profesionales indígenas, esto dará paso a la emergencia de nuevos actores ventrílocuos que tomen decisiones por ellos. La posibilidad de fortalecer a la comunidad, preservar la tradición indígena y estudiar en kichwa, resultan nulas en las unidades educativas, la mayoría de éstas situadas en las urbes, aunque en teoría según la Ley Orgánica de Educación Intercultural, el enfoque educativo sea intercultural e incluyente.

Tener la escuela en la comunidad fue una de las conquistas importantes de los indígenas, en cuanto se convirtieron en espacios de socialización, conocimiento de la letra y los números, la superación del analfabetismo, la oportunidad de estudio, la inclusión de las niñas al sistema educativo, la posibilidad de contar con profesionales que de una u otra manera aportarían al desarrollo, el sueño de cierta movilidad social y la capacidad de negociación de las demandas y necesidades urgentes de las comunidades en la escena política. Sin la

escuela, la vida en la comunidad parece incierta, carece de futuro, condena a los indígenas a vivir nuevas dependencias y al servicio de nuevos patrones, como mano de obra barata y no calificada.

Quizás el cierre de escuelas se justifica en las comunidades cercanas, donde existen pocos alumnos, pero tal como se ha demostrado en el caso de Chismaute con 337 estudiantes no tiene sentido. Además, si como dicen los taytas y las mamas, esta acción tiene que ver con la política clientelar, produce desconcierto, rechazo y resentimientos. Lejos de resolver los problemas, abren nuevas situaciones de conflicto. Resulta inaceptable la actitud de los funcionarios del ministerio que con un GPS en la mano, determinen que escuelas se cierran y que otras se unen a la unidad educativa que generalmente está en las grandes comunidades, en los centros cantonales y parroquiales, desconociendo la realidad histórica local y, los diversos motivos que la población expresa para rechazar los intentos de unificación de los actores cooperantes, que también desconocen los acontecimientos de la larga duración, afanados en ayudar a los pobres a superar la pobreza.

El cierre de las escuelas y la unificación ha sido justificado por los funcionarios del Ministerio de Educación con los argumentos que tendrán unidades del milenio, buenos espacios, tecnología de punta, hasta buses escolares que lleguen a transportar a los niños y niñas de su casa a la escuela y viceversa. Pero esta promesa terrenal, cuya teleología escolológica sería el *sumak kawsay*, traducida simplemente como “buen vivir”, no parece ser real a corto plazo. Por sentido común, la mayor parte de la infraestructura que poseen las escuelas de Colta y Guamate fueron construidas por las

organizaciones no gubernamentales, tal como se demostró en el caso de Chismaute. Esto, porque históricamente el Estado ecuatoriano ha delegado las funciones educativas a la iglesia, incluso a los hacendados y a las diversas agencias de cooperación, empezando por las misiones religiosas católicas y el Instituto Lingüístico de Verano en la amazonía, atravesando por la Misión Andina y la Agencia de Cooperación Alemana, GTZ (Bretón y Del Olmo, 1999; Abram, 2004; González Torrerros, 2011), hasta desembocar en varias instituciones filantrópicas que bajo el ropaje de la opción preferencial por los pobres y la etnicidad en los andes, a decir de Walsh, “actuaron con intereses aliados, pública y privadamente a los Estados, y con fines sociopolíticos y culturales muy distintos a los de las comunidades y organizaciones indígenas” (Walsh, 2010: 80).

Sin embargo, debo reconocer que la infraestructura educativa y los escasos accesos a los recursos tecnológicos existentes en las escuelas del campo, provienen del mundo de la cooperación. No existe en Colta y Guamate una institución educativa ciento por ciento adecuada con recursos estatales. El Estado simplemente provee profesores, una parte de los uniformes, las galletas y los libros que llegan al campo en el mes de diciembre, cuando en la ciudad los estudiantes han entrado a dar sus primeros exámenes. ¿Que sería de estas comunidades sin los recursos de la cooperación del Plan Internacional, la Visión Mundial, la Fundación Free The Children y otros? que por cierto en estos años, a decir de los docentes, no pueden cooperar libremente, por prohibición gubernamental.

En contraste a las opiniones de que los indígenas esperan siempre las ayu-

das, se ha demostrado que la creación y el funcionamiento de las escuelas dependen de la capacidad de agencia que poseen las comunidades. Los dirigentes gestionaron la existencia de la escuela y los miembros construyeron las obras de infraestructura, contribuyen con dinero para las diversas actividades de la escuela, trabajan en la atención de sus hijas y de sus hijos junto a los docentes.

Por último habrá que continuar realizando nuevas investigaciones para ver si existen casos similares de cierre de las escuelas en el medio rural de la costa y de la Amazonía y analizar los niveles de impacto que esto representa. Mi sospecha es que esta realidad es común a las poblaciones rurales del Ecuador, que requieren cuanto antes ser visibilizadas y debatidas, además, resueltas por las políticas públicas diseñadas por el Ministerio de Educación en conexión con las comunidades.

Bibliografía

- Abram, Matthias L.
2004 *Estado de arte de la educación bilingüe intercultural en América Latina*. Washington.
- Arnold, D. y Yapita, J.
2006 *The Metamorphosis of Heads: Textual Struggles, Education, and land in the Andes*. Pittsburgh, PA: University of Pittsburgh Press.
- Arrieta, Modesto.
2015 *Reseña de mi vida sacerdotal*. Riobamba: Casa de la Cultura Ecuatoriana Benjamín Carrión, núcleo de Chimborazo.
- Barsky, Osvaldo.
1988 *La reforma agraria ecuatoriana*. Quito: Corporación Editora Nacional.
- Bravo, Agustín.
1988 *El soñador se fue, pero su sueño queda*. Riobamba: Fondo Documental Diocesano.

- Bretón, Víctor.
2012 *Toacazo en los Andes equinocciales tras la reforma agraria*. Quito: FLACSO, Abya Yala, Universitat de Lleida; GIEDEM Antropología e Historia.
- Bretón, Víctor, Del Olmo, Gabriela.
1999 "Educación Bilingüe intercultural en el Ecuador: algunas reflexiones críticas". En *Boletín ICCL*, N° 9, diciembre.
- Burgos, Hugo.
1977 *Relaciones interétnicas en Riobamba*. Quito: Corporación Editora Nacional.
- Conejo, Alberto.
2008 "Educación intercultural Bilingüe en el Ecuador: la propuesta educativa y su proceso". En *Alteridad*, noviembre. pp. 64-82.
- González Terreros, María Isabel.
2011 *Movimiento indígena y Educación Intercultural en el Ecuador*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Posgrado de Estudios Latinoamericanos, CLACSO.
- Guerrero, Andrés.
2010 *Administración de poblaciones, ventriloquía y transescritura*. Quito: FLACSO, Instituto de Estudios Peruanos.
- Hollenstein, Patric.
2009 *La reproducción de la dominación racial: las experiencias de una familia indígena en Quito*. Quito: FLACSO, Abya Yala.
- Martínez Novo, Carmen.
2014 "The tension between Western and Indigenous Knowledge in Intercultural Bilingual Education in Ecuador". En Regina Cortina (ed), *The Education of Indigenous Citizens in Latin America*. Bristol, Reino Unido: Multilingual Matters.
- Meneses, Ana Isabel.
2014 *Educación intercultural bilingüe para el buen vivir en una comunidad kichwa hablante en Chimborazo – Ecuador*. Quito: Tesis de maestría, FLACSO.
- 2015 Proyecto Colectivos Ciudadanos por la Educación. *Informe de la encuesta Alerta Educativa 2015*. En prensa.
- Tuaza, Luis Alberto.
2010 "Concepciones del estado y demandas de las organizaciones campesinas e indígenas (1940-1969). En *Transiciones y rupturas: el Ecuador en la segunda mitad del siglo XX*, Felipe Burbano (Ed.): 465-513. Quito: FLACSO.
- 2014. "Comunidades indígenas de la provincia de Chimborazo, Ecuador: permanencia de la sombra del régimen de hacienda". En *Anthropologica*, Año XXXII, N° 32. pp. 191-213. Lima.
- 2014b. "La continuidad de los discursos y prácticas de la hacienda en el contexto de la cooperación". En *Revista de Antropología Social*, N° 23, Universidad Complutense de Madrid, pp. 117-135.
- Walsh, Catherine.
2010 "Interculturalidad crítica y educación intercultural". En *Interculturalidad, Estado y Sociedad. Luchas (de) coloniales de nuestra época*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, sede Ecuador y Abya Yala.

Documentos

- Registro de Propiedad de Guamote. 1977, Acta 68. Entrega de tierras en Totorillas y Pasñak.
- Constitución de la República del Ecuador*. 2008. Quito: Ediciones Legales.
- Ley Orgánica de Educación Cultural. 2011. Quito: *Registro Oficial* del 31 de marzo.

Enlaces

- El Comercio*. 2015. "Reclamo por las escuelas que han sido fusionadas", noticia del 26-01-2015. Documento electrónico disponible en <<http://www.elcomercio.com/>>
- We Free The Children. 2016. "Ecuador Chismaute". Documento electrónico disponible en <<http://reports.freethechildren.com/community/chismaute/>>
- El Espectador*. 1958. "La comunidad de Nitu-luisa solicita la creación de la Escuela de artes y oficios. Riobamba: edición del 20 de agosto.