



Judith Elizabeth Pinos Montenegro

LA ESCUELA EN LA MEMORIA DE SUS AGENTES

ESTUDIO DE CASO EN POBLACIÓN INDÍGENA MIGRANTE DE AMBATO, TUNGURAHUA, ECUADOR

Clivajes. Revista de Ciencias Sociales. Año VI, número 11, enero-junio 2019, pp. 94-127.

<http://clivajes.uv.mx/index.php/Clivajes/editor/proofGalley/2561/4442>

Instituto de Investigaciones Histórico-Sociales, Universidad Veracruzana

Clivajes. Revista de Ciencias Sociales / ISSN: 2395-9495 / IHH-S, UV / Xalapa, Veracruz, México.

Recibido: 12-01-2019

Aceptado: 25/02/2019

Dictaminado: 06/04/2019

Publicación: 29/05/2019

LA ESCUELA EN LA MEMORIA DE SUS AGENTES
ESTUDIO DE CASO EN POBLACIÓN INDÍGENA MIGRANTE DE ÁMBATO,
TUNGURAHUA, ECUADOR

Judith Elizabeth Pinos Montenegro*

Resumen

Este artículo tiene por objetivo recuperar las memorias de los agentes escolares de una institución de la ciudad de Ambato, creada gracias a la gestión de un grupo de migrantes indígenas *kichwa puruwaes*. El período de análisis abarca de 1995 a 2018. Es un estudio cualitativo de un entorno escolar bilingüe (*kichwa-español*), las técnicas utilizadas fueron: las entrevistas a profundidad y el análisis documental. Los datos se sistematizaron a través del *software Tropes*. Los principales hallazgos de la investigación muestran que, a partir de su identidad étnica, las y los indígenas ejercieron el derecho a la educación en lengua propia; además se identificó cuestionamientos a las acciones estatales homogeneizantes. Se espera que esta investigación contribuya al análisis de las modalidades educativas para la población indígena.

Palabras clave: indígenas, Educación, Políticas públicas, Kichwa

INTRODUCCIÓN

Recuperamos aquí las memorias de los agentes escolares de una institución educativa cuya fundación se debió a las gestiones emprendidas por un grupo indígena *kichwa puruwa*, que migró desde la zona rural de la provincia de Chimborazo, hasta la ciudad de Ambato, en la década de 1990. Su peculiar acción permitió que la ciudad contara con la única institución dedicada a educar en lengua *kichwa*.

Ya que los conceptos “memoria” e “identidad” son amplios, en este artículo los circunscribimos a un contexto escolar *kichwa-español*, a través de dos objetivos específicos; el primero, reconstruir la historia de la escuela en las voces de sus agentes; el segundo, identificar acontecimientos, lugares y personas relevantes para los agentes escolares.

La investigación se desarrolló en Ambato, capital de la provincia de Tungurahua, cuya población, de acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC, 2011), bordea los 504 583 habitantes, de los cuales el 12.7% se identifica como indígena. Ambato se localiza en el centro del país, a 2 500 metros sobre el nivel del mar (m s.n.m.), en plena sierra andina (INAMI, 2014), y desde hace varias décadas, según el INEC (2018), es una de

* Docente-Investigadora. Licenciada en Filosofía (Universidad Técnica de Ambato), magister en Género y Cultura (Universidad de Chile) y estudiante de doctorado en la Universidad Nacional de La Plata, Argentina.

las ciudades con menor desempleo; en 2018, la desocupación llegaba apenas al 4.6%. El comercio (de frutas, flores, zapatos artesanales, materiales de cuero, etc.) era y es actualmente una actividad económica central. La ciudad cuenta con una mediana industria de productos agropecuarios y cuatro de los siete días de la semana alberga ferias populares. En la década de los 90, los servicios educativos de la ciudad de Ambato, se concentraban en las avenidas principales de la urbe y no existía ninguna institución que brindara educación en lengua indígena, ya que estas generalmente se ubican en jurisdicciones territoriales indígenas.

Según la Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo (SENPLADES, 2013), en Ecuador persisten relaciones sociales que expresan racismo, machismo y xenofobia. Las poblaciones indígenas sufren de discriminación y afrontan peores condiciones de vida que el resto de la población. En el último censo (INEC, 2010), el 78.5% de los indígenas residía en la zona rural, principalmente en la sierra andina; el porcentaje restante, en la zona urbana. Conforme al diagnóstico del Plan de Igualdad de Oportunidades para Pueblos y Nacionalidades Indígenas, “el 34.5% es monolingüe en idioma ancestral, un 28.5% es bilingüe (ancestral y castellano) y el 32.6% habla sólo la lengua castellana, lo que quiere decir que más de una tercera parte de la población indígena ha perdido el idioma ancestral” (Corporación de Desarrollo Afroecuatoriano, CODAE; Consejo de Desarrollo de las Nacionalidades y Pueblos del Ecuador, CODENPE; y Consejo de Desarrollo del Pueblo Montubio de la Costa Ecuatoriana y Zonas Subtropicales de la Región Costera, CODEPMOC, 2013, p. 67). Desde hace varias décadas los grupos indígenas interpelan al Estado y demandan la posibilidad de administrar sus propios sistemas educativos, para preservar sus idiomas y culturas. Hay varios pueblos indígenas; uno de ellos es *puruwa*, perteneciente a la nacionalidad *kichwa*. La mayor parte de la población *kichwa puruwa* reside en la provincia de Chimborazo; su idioma es el *kichwa* (Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador, CONAIE, 2018).

El sistema educativo de Ecuador se divide en Educación General Básica, Bachillerato General Unificado y Educación Superior. Según las modalidades, las clases se clasifican en presenciales, semipresenciales o a distancia y, de acuerdo con el financiamiento, las instituciones educativas se clasifican en públicas, municipales, fisco-misionales o particulares. Además, conforme a la segregación étnica, pueden ser dirigidas por el sistema educativo intercultural (para población no indígena) o por el sistema educativo intercultural bilingüe, SIEB (para la población indígena).

El caso que estudiamos corresponde al nivel de Educación General Básica, en una institución pública fiscal, regida por el SEIB, y es la única de este tipo en la ciudad de

Ambato. En el año escolar 2018, contaba con 405 estudiantes (110 se identificaron como indígenas: 59 varones, 51 mujeres) y contaba con 14 docentes (10 se identificaron como indígenas: 7 varones y tres mujeres). Ahora bien, de los 405 estudiantes, 204 eran varones y 201 mujeres; del grupo docente, 10 eran varones y 4, mujeres. En este estudio, nos acercamos a su historia, a partir de las memorias de los agentes escolares, que desde su particularidad, señalan sus preocupaciones y anhelos.

El artículo se estructura en tres momentos: en el primero, se abordan los elementos teóricos y metodológicos; en el segundo, se presentan los resultados; y, en el tercero, se resumen las conclusiones, a modo de corolario.

1. ELEMENTOS TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS

Nuestra investigación parte de la década de 1990. Algunas investigaciones rescatan aspectos relevantes al respecto. Willem & Gudermann (2007) señalan que en esa década los movimientos indígenas, organizados desde su “etnicidad política”, cuestionaron las estructuras estatales, para utilizarlas y subvertirlas. En el mismo sentido, Massal (2010) afirmó que “los actores indígenas buscaron el reconocimiento político de su identidad cultural y la aplicación efectiva de sus derechos colectivos para ‘vivir’ esta identidad” (p. 11). En otras palabras, la etnicidad constituye tanto un mecanismo como una estrategia, a partir de los cuales las personas pueden agenciar cambios sociales.

Para Soriano Hernández (2011) muchas de las prácticas coloniales tienen continuidad en el presente, por lo que si bien en la década de los 90 hubo el reconocimiento de la diversidad, esto continuó acompañado de exclusión. En respuesta, los grupos indígenas se movilizaron y cuestionaron a la democracia, porque no los integra, y propusieron espacios de autogobierno. Por su parte, Civera (2011) sostiene que son pocos los estudios dedicados a documentar historiografías sobre la escuela, lo cual sigue siendo un desafío importante; de ahí que consideremos relevante realizar un estudio de las memorias de la población indígena en el campo educativo.

Entre las demandas de la década de los noventa, destaca un aspecto central que los pueblos indígenas reclamaron y que ha continuado hasta la actualidad: su derecho a recibir educación en lengua materna. Para Cirelli (2013), en el caso ecuatoriano: “la educación que se implementa en poblaciones indígenas como un campo de disputa y confrontación frente al Estado”, coloca “a estos movimientos en el escenario político y sociocultural del país andino, no como meros actores, sino como sujetos políticos plenos” (p. 149). Así, los

movimientos indígenas se constituyeron en cuestionadores y agentes de cambio en las estructuras estatales educativas.

En Ecuador, a la educación establecida para los grupos indígenas se le denomina “Educación Intercultural Bilingüe” (EIB); su propósito es preservar las lenguas indígenas y enseñar la lengua española. Según Cabrera Hanna (2015), en Ecuador existe “un tipo de mestizaje que escamoteó las reivindicaciones de las organizaciones indias, a través de la reificación del mestizaje de matriz blanca e hispánica” (p. 242). En un sentido similar Rodríguez Cruz (2017) estudia el funcionamiento actual de la EIB en las Unidades Educativas del Milenio, instituciones creadas en algunas zonas indígenas (durante el gobierno de Rafael Correa), y señala que si bien existen avances legales, en la ejecución de la modalidad EIB pervive una práctica “homogeneizante y castellanizante” (p. 52), que hace invisibles las diversidades de lo indígena y lo no indígena en el entorno educativo.

En América Latina, varias investigaciones señalan que las poblaciones indígenas afrontan desigualdad en el campo educativo (Rockwell, 1995; Hecht, 2018, Jiménez Naranjo & Mendoza Zuani, 2016; Aliata, 2017; Cirelli, 2013; Padawer 2018; Rodríguez Cruz, 2014; Rodríguez Caguana, 2016; Rodríguez Cruz, 2017). Los estudios evidencian que si bien los grupos indígenas demandaron una educación que respondiera a su cultura y su lengua, los Estados neoliberales cooptaron dicha iniciativa y crearon espacios segregados para indígenas, sin apoyo técnico ni presupuestario. Las investigaciones también coinciden en que las modalidades EIB tienen dificultades para alcanzar los resultados de aprendizaje en la población indígena, particularmente, por falta de material didáctico y personal docente que domine los idiomas indígenas.

En Ecuador, el Instituto Nacional de Evaluación (INEVAL, 2017) muestra los resultados de las evaluaciones al sistema educativo ecuatoriano, correspondientes a los años 2014 y 2016. En dicho informe se evidencia el mejoramiento, en la cobertura, de los servicios educativos en general (INEVAL, 2016; *El Telégrafo*, 2018; Ministerio de Educación, 2018; UNESCO, 2016). Sin embargo, nuestro abordaje no pretende analizar los logros del sistema educativo, sino dar cuenta de los significados y el lugar asignado al contexto escolar en la memoria de los agentes de una institución pública, modalidad EIB. Por su característica cualitativa, los resultados de esta investigación no buscan generalizarse.

En el caso que estudiamos, un grupo indígena migró de la zona rural a la zona urbana, de una provincia a otra, de un entorno *kichwa* hablante a un entorno hispanohablante. Bengoa (2009) señala que: “los indígenas han viajado a las ciudades con sus culturas. Desde ese nuevo espacio cultural urbano, reinterpretan las viejas culturas comunitarias rurales. Esta es la base de comprensión del fenómeno étnico moderno” (p.

17). Como se mostrará más adelante, los miembros de una comunidad indígena migrante se asociaron para responder al contexto urbano y acceder a servicios, como el educativo.

Como ya se señaló, esta investigación parte de la década de 1990 y abarca hasta el año 2018. En esa temporalidad distinguimos dos momentos; el primero, de 1995 a 2006, que se caracterizó por una profunda crisis social y la presencia de sucesivos gobiernos neoliberales, y el segundo, de 2007 a 2017, que constituye un período de relativa estabilidad y crecimiento económico (Freidenberg, 2012). En Ecuador, durante este último periodo gobernó Rafael Correa, cuyo mandato tuvo un gran respaldo popular; algunos lo califican como parte de los gobiernos de giro a la izquierda (Zimmerman, 2006) por su énfasis en la reducción de la pobreza. Sin embargo, no todo fue paz.

Según Valikova (2016), en los últimos años del gobierno de Correa se agudizaron los conflictos con los movimientos indígenas, debido a la “transformación del discurso de Correa, con respecto a su perfil ideológico original” (p. 78), ya que los movimientos indígenas discreparon en dos aspectos: el asunto ambiental, particularmente por la explotación de los recursos naturales que afecta áreas protegidas donde residen poblaciones indígenas (Grosfoguel, 2016), y la administración del subsistema de educación intercultural bilingüe, pues los grupos indígenas reclamaron que las modalidades EIB fueran dirigidas por las organizaciones indígenas, mientras el gobierno correísta sostenía que la educación era un asunto del Estado central (Di Caudo, Llanos Erazo, & Ospina, 2016, p. 200).

Cabe decir que no todos los indígenas estaban en contra la gestión de Correa ni formaban parte de los movimientos sociales, de manera que no es posible generalizar estas afirmaciones. Por lo que compete a este artículo, la investigación se alejará del análisis del rol de los movimientos indígenas nacionales y de la pugna con el gobierno correísta; lo citamos como parte del contexto global, pero nos concentraremos en el hecho educativo, en su cotidianidad, recuperando las memorias de los agentes involucrados en lo local.

Respecto a los elementos teóricos, en este trabajo recuperamos la definición de “memoria” acuñada por Faulenbach (2010), para quien es una categoría útil, en cuanto “relaciona el pasado con el presente de tal manera que esa relación (por el proceso del recuerdo en el que se encuentran el pasado y el presente) adquiere relevancia para el presente” (p. 39). El mismo autor pone énfasis en que el recuerdo se comporta de manera selectiva, es decir, el agente social elige lo que se evoca o no, y la manera en la que se expresa dicho recuerdo. Por otra parte, Pollak (2006), se refiere a la memoria: “como un fenómeno colectivo y social, o sea como un fenómeno construido colectivamente y sometido a fluctuaciones, transformaciones, mudanzas constantes” (p. 34). Así, ambos

autores dan cuenta del dinamismo de la memoria y de su importancia, en tanto que es capaz de revelar el tejido social del cual proviene y de mostrar elementos que los agentes vuelven evocar por su relevancia.

Elegimos la categoría “memoria” para el caso que estudiamos, en tanto consideramos que expresa momentos que dejaron huellas, a causa de la relación jerárquica existente entre grupos étnicos, en un contexto social marcado por el racismo hacia los pueblos indígenas, como lo reconocen ampliamente las fuentes oficiales (SENPLADES, 2007; SENPLADES, 2013). Asociamos la memoria con la identidad étnica, siguiendo la idea de que “la memoria es un *elemento constituyente del sentimiento de identidad*, tanto individual como colectiva, en la medida en que es también un componente muy importante del sentimiento de continuidad y de coherencia de una persona o de un grupo en su reconstrucción de sí” (Pollak, 2006, p. 36).

Según Torres Gámes (2016), memoria, historia y escuela se relacionan, en tanto “convergen para la formación de sujetos conscientes de las intermediaciones, fracturas y continuidades de la historia como material de aprendizaje y transformación social” (p. 171). En el caso que estudiamos, se recupera la memoria de los agentes que confluyeron en una institución educativa, principalmente personas indígenas, quienes, desde esa identidad, reconstruyen en el relato su versión de su relación con el Estado y los resultados de su gestión, en la búsqueda de una educación, que respetara su cultura y se impartiera en lengua *kichwa*. Adicionalmente, usamos la idea de Pollak (2006), en cuanto, sugiere que un trabajo de memoria tiene tres elementos constitutivos: acontecimientos, personas/personajes y lugares (pp. 34-35). En esta investigación, dichos elementos aparecerán subordinados a las tres preguntas que se plantean, líneas adelante, en la descripción metodológica.

Según García Canclini (2004), en las culturas hay “núcleos o estructuras inconmensurables o no reductibles a configuraciones interculturales, que son diferencias que tienen importancia política” (p. 55), es decir, constituyen lugares de enunciación. Uno de esos núcleos es el étnico, históricamente utilizado por los pueblos indígenas, a lo largo de América, para reclamar derechos. En tal sentido, las leyes de educación de todo el continente asumieron declaraciones a favor de las diversidades, entre otras, el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), la cual reconoce derechos específicos para pueblos y nacionalidades indígenas.

Para Bourdieu (1998), en las sociedades, unos grupos dominan a otros y la dominación es básicamente simbólica: “el efecto de la dominación simbólica (trátase de etnia, de sexo, de cultura, de lengua, etc.) no se produce en la lógica pura de las

conciencias concedoras, sino a través de los esquemas de percepción, de apreciación y de acción” (p. 53); la dominación simbólica se da con la aceptación del grupo dominado. No es nuestro objetivo contradecir a Bourdieu; sin embargo, en el caso que presentaremos, las familias indígenas buscaron la creación de una escuela, una especie de “lugar propio” en el que se esgrimieron como creadoras; esta particularidad del caso lo vuelve único y constituye una posibilidad de reaprender sobre las acciones de las personas que, en situación subordinada, pueden agenciar cambios en su realidad y cuestionan el sistema imperante.

A continuación reflexionamos sobre la metodología. Este trabajo tiene un corte cualitativo, con un enfoque participativo. Se respetó, en todo momento, la decisión de los agentes y se privilegió su voz; se reconoció que sus versiones estuviesen situadas en tejidos dinámicos, ordenados por agentes que se asocian y producen colectivamente en su contexto. Se siguieron los siguientes pasos:

1. Se presentó y validó la propuesta de investigación, en la institución escolar objeto de estudio. Se señaló los alcances y el cronograma, que se ejecutaron en un año (agosto 2017 - agosto 2018).
2. En una primera etapa, se revisó el archivo de la institución.
3. En la segunda etapa, se desarrolló el trabajo a base de entrevistas a profundidad:
 - 3.1. Con el personal docente¹ actual y tres docentes que ya se jubilaron.
 - 3.2. Luego, se reunió a algunas de las personas que aparecen como fundadoras de la escuela,² se les entrevistó en sus lugares de trabajo o vivienda, y también se contactó con las o/y los hijos de las personas fundadoras, que eran los primeros egresados de la escuela.
 - 3.3. Se entrevistó a los representantes del comité de padres y madres de familia³ y a los actuales estudiantes, cuya nómina fue acordada por las personas que dirigen la escuela y contó con la aceptación de las familias y las personas entrevistadas.
 - 3.4. Se devolvió la información a la escuela, a través de reuniones con docentes, familias y estudiantes, así como a las personas que ya dejaron la institución.

¹ Se cubrió con entrevistas a todo el personal y se entrevistó a tres docentes jubilados (una mujer y dos varones).

² En el archivo histórico se registran 14 personas como fundadoras de la escuela; de ellas, se trabajó con 6. Respecto a las otras personas, dos habían fallecido; 3 migraron a otros lugares, y no logramos localizar a 3.

³ Se trabajó con el presidente, la vicepresidenta y un representante de las familias de cada curso escolar (14 personas), y con 2 estudiantes por cada curso, designados por el grupo estudiantil.

4. Se transcribieron y sistematizaron las entrevistas con ayuda del *software Tropes*, a fin de recuperar la riqueza de las narraciones.
5. Los resultados se sistematizaron a partir de tres preguntas:
 - ¿Cómo y por qué el grupo de indígenas gestionó la creación de una escuela?
 - ¿Por qué hoy la escuela funciona en una zona marginal de la ciudad y cómo se simboliza esa situación?
 - ¿Cómo se percibe el funcionamiento de la escuela en el nuevo contexto organizativo?

2. LOS RESULTADOS

Los testimonios recuperados, durante el trabajo de campo, fueron sistematizados a través del *software Tropes*,⁴ lo cual permitió distinguir dos momentos, claramente definidos; primero, el nacimiento de la escuela, y segundo, su traslado a la zona marginal. Esta evidencia posibilitó que pudiésemos organizar parte de la redacción del artículo y del informe de investigación.

Al analizar las entrevistas, el *software* puso en evidencia que el discurso predominante era el enunciativo.⁵ La descripción de los relatos se centró en la particularidad de la institución, la misión de preservación y uso del idioma *kichwa*. La puesta en escena fue dinámica y activa, en cuanto a los recuerdos evocados sobre el nacimiento de la escuela (década de 1990); mientras que los recuerdos más contemporáneos se presentaron en forma pasiva y descriptiva.

Se identificaron dos universos de referencia.⁶ El universo de referencia 1, del discurso de quienes fundaron la escuela y permanecieron ahí desde los años 90, hasta mediados de la década de 2000, está marcado por las dificultades que el contexto urbano impuso a los grupos indígenas, la burocracia y la discriminación; sin embargo, éstos se reconocen capaces de crear una propuesta propia de educación y se identifican a sí mismos como poseedores de una gran voluntad de trabajo para cambiar su situación. Su segundo

⁴ *Tropes* divide las oraciones “en frases, tratamiento de la ambigüedad de las palabras del texto, identificación de las clases de equivalentes y de sus relaciones, elaboración de estadísticas, detección de las ráfagas y de los episodios, detección de las frases relevantes” (versión 7).

⁵ *Tropes* define estilo enunciativo como aquel “que establece una relación de complicidad o revela un punto de vista” (versión 7).

⁶ Según *Tropes* (Zoom 7.0, 2010), “Los universos de referencia representan el contexto. Agrupan, en clases de equivalentes, las nociones desarrolladas en el texto, objeto del análisis. El *software* detecta los universos de referencia utilizando dos niveles de representación del contexto (universo de referencia 1 y 2)”.

universo de referencia abarca la identidad y el contexto social en el que se encuentra actualmente la institución.

El uso verbal⁷ giró en torno al contexto escolar y sus actuales circunstancias, los tipos de familia, la disposición de los tiempos y el contacto con los grupos sociales; la relación con el espacio también ocupó parte de su discurso. El uso verbal que predomina es el fáctico: denota la dirección discursiva en la afirmación de hechos. Mientras los indígenas se reconocen capaces de llevar a cabo un sistema educativo propio, los no indígenas consideran que el sistema nacional estándar los conecta con la ciencia.

A continuación, resumimos los hallazgos, ilustrando, con voces de los agentes escolares, aspectos clave de la historia de la escuela en modalidad EIB, en el siguiente orden: nacimiento de la escuela, traslado a una zona marginal, y de escuela a unidad educativa.

Nacimiento de la escuela. Como acontecimiento fundante en la memoria del grupo investigado, se crea una escuela que cobra especial relevancia en la década de los 90, un período de profunda crisis económica y social, cuando la presencia del Estado se redujo particularmente en las zonas rurales pobres (INEC, 2001) y eso provocó la migración hacia las ciudades. En la década de los 90, según SENPLADES (2007), la pobreza afectaba al 52,18% de la población ecuatoriana (p. 37), pero, en el sector rural, la pobreza abarcaba al 75,5% de los habitantes (p. 88).

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

Las familias fundadoras de la escuela provienen de Parroquia Flores, provincia de Chimborazo. Migraron hacia Ambato, provincia de Tungurahua a inicios de 1990, son miembros de la nacionalidad *kichwa puruwa*. En Ambato, formaron una organización que aún existe y se identifica como Asociación de Indígenas de Chimborazo, residentes en Tungurahua (AICHT). Las familias indígenas se dedican a labores de comercio, transporte y trabajos generados en torno a la red de mercados de la ciudad.

⁷ Para Tropes (2010), el verbo “expresa, sea la acción por el sujeto, sea la existencia o el estado del sujeto, o bien la unión del atributo con el sujeto. Los resultados se presentan en forma de listados de palabras tematizadas: todos los verbos se presentan en infinitivo”.

En cuanto a lo educativo, en esa época ya funcionaba el SIEB, según la Ley 125 de 1983 que creaba los servicios de educación en lenguas nativas. Sin embargo, la mayoría de servicios sólo se localizaban en zonas rurales. En aquellos años, el Estado operaba bajo el criterio de focalización de servicios, el cual tenía dos aspectos: por un lado, determinaba la prioridad de inversión y, por otro, exigía la participación de las familias, a través de la llamada “corresponsabilidad”, que se expresaba en colaboración financiera para el funcionamiento de los servicios públicos; en este caso, el educativo. Así, el Estado pagaba los salarios docentes, mientras las comunidades proveían locales y materiales para las escuelas. Una vez en la ciudad de Ambato, las familias *kichwa puruwa* intentaron inscribir a sus hijos e hijas en las escuelas locales:

Tres semanas pasamos rogando, la inscripción. No se podía, no se podía, no se pudo... No eran sólo mis dos hijas, éramos varias familias que no lográbamos cupos en las escuelas. Todo era difícil: los papeles que pedían, la forma en que nos trataban, es un dolor recordar... Acudimos a Segundo Guambo, él ya estaba varios años acá. Nos reunimos, ahí nos enteramos que era difícil conseguir cupo educativo. Decidimos pedir al SEIB la creación de una escuela. Por eso formamos la AICHT (Indígena fundadora de la escuela, 58 años).

En las versiones de las personas entrevistadas, el contexto social de aquella época era racista y discriminador. Así, parte del problema que enfrentaron era una mezcla de indefensión, falta de recursos y racismo. Estructuralmente, el sistema educativo de los años 90 estaba desconcentrado, por lo que las instituciones diferían, entre sí, en cuanto a la normativa de admisión y los requisitos, tanto formales como financieros; todo eso generaba un gran malestar a quienes provenían del sector rural indígena y debían adaptarse al entorno, aprender el manejo del idioma español y responder a las demandas administrativas del Estado. A esto debe añadirse lo que dice la entrevistada:

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

Las personas entrevistadas identificaron señales de discriminación en la estructura estatal y en el trato cotidiano durante la década de los 90, aspecto que también corroboran varios documentos estatales que fundamentan la política pública, donde se reconoce que en el

país las prácticas discriminatorias están profundamente arraigadas. Se sabe que entre su arribo a la ciudad y la creación de la escuela pasaron cerca de cinco años.

Así, en las versiones de los agentes escolares encontramos acontecimientos rescatados de la memoria como la crisis de la década de 1990, la migración y la creación de la escuela; personas y personajes como las familias indígenas *kichwa puruwaes* y Segundo Guambo —personaje relevante—, y lugares de referencia: su sitio de origen y la ciudad a la que migraron. Como dice Pollak (2006): “estos tres criterios, acontecimientos, personajes y lugares, conocidos directa o indirectamente, pueden obviamente tener que ver con acontecimientos, personajes y lugares reales, empíricamente fundados en hechos concretos o pueden tratarse también de la proyección de otros eventos” (p. 35). En nuestro caso, encontramos ambos, pues se pudo entrevistar a las familias fundadoras, pero los agentes escolares (particularmente docentes y familias) conocen el pasado de la escuela a través de versiones de otras personas.

En la mayor parte de las entrevistas, existen testimonios de que en esos años había un sistema educativo que intencionalmente dejaba afuera a grupos específicos (los indígenas); esa incomodidad movilizó a las familias indígenas; eso y la existencia del SEIB auspiciaron que se resolviera su demanda mediante la creación de una entidad educativa.

Una vez aceptada la creación de la escuela por el SEIB, la organización debía resolver otro problema: ¿adónde iba a funcionar la escuela? Todas las familias vivían de manera muy precaria; pese a ello, en aquellos años los vínculos entre los movimientos indígenas y la Iglesia católica eran particularmente fuertes (Cabrera Hanna, 2013), de modo que las y los indígenas *puruwaes* chimboracenses acudieron en busca de apoyo a la Iglesia de La Dolorosa, una comunidad religiosa conocida por su relación con los grupos de derechos humanos y, particularmente, por su apoyo a los movimientos indígenas. Ahí les permitieron ocupar tres espacios en un edificio de la Pastoral Social de la Iglesia católica.

Según consta en el registro correspondiente al Año 1 de la “Escuela Provincia de Chimborazo”, el día de la inauguración se anotó: “Mediante una organización de Chimborazo en una asamblea se acuerda la necesidad de crear una institución educativa donde puedan educar a sus hijos, nació así nuestra escuela”. El registro está escrito a mano y corresponde a la letra de Segundo Guambo, de acuerdo con el primer profesor de la institución. La llamaron “Escuela Provincia de Chimborazo”. En el acto de nombrar, se evidencia el recuerdo de su lugar de origen y los constituye como agentes capaces de crear, de dejar huellas en un contexto diferente al suyo: mestizo, de habla española, urbano.

¡Emoción!, ¡emoción! ¡Qué bonito fue, señorita!... Nosotros lográbamos que, aquí en la ciudad, se nos reconozca, teníamos ahora nuestra escuela. Nuestro profesor, nuestro lugar de reunión. Decidíamos cómo se eduquen nuestros hijos, como lo hacíamos en (la Parroquia) Flores..., ¡*yachanawasi*!⁸ (Indígena fundador de la escuela, 63 años).

Gracias a la fundación de la escuela, por primera vez la ciudad de Ambato contó con un espacio educativo donde los niños y las niñas indígenas pudieran estudiar en lengua *kichwa*; ninguna otra institución de este tipo se creó en el centro de la ciudad. En esa época estaba vigente el acuerdo firmado entre la Confederación Nacional de Organizaciones Indígenas del Ecuador (CONAIE) y el Ministerio de Educación y Cultura, que permitía que las nacionalidades y pueblos indígenas intervinieran en la administración del sistema educativo. En el caso que estudiamos, localmente acordaron las normas implícitas y explícitas:

Quando creamos la escuela no se exigió uniforme, podían entrar si llegaban atrasados o tarde; el profe Miguelito se dedicaba a explicar despacito las tareas; si no había cuadernos, no importaba: en una hojita, el profesor les recibía el trabajo; nunca reclamó o se enojó; era un gran profesor, entendía nuestra pobreza... Pero las escuelas fiscales pedían tantas cosas...: colaboración económica, uniformes, libros, cuadernos, reuniones, tanto y tanto gasto, que no podíamos (Indígena, fundador, 60 años).

Mientras las escuelas del sistema educativo público (no indígenas) se caracterizaban por exigir el uso de uniformes, el acuerdo entre las familias indígenas y el maestro fue que sólo los días lunes se emplearía su vestimenta tradicional; los otros días de la semana podrían ir con cualquier ropa.

El lunes de *anacu*, blusa y la *washka*;⁹ los otros días no. Nos llevaban al parque, jugábamos, sentados el piso, le escuchamos al profesor Miguel, hablaba en *kichwa*; luego contaba lo mismo en español. Así aprendimos, y a mí y, como le dijo mi hermana, nos fue bien... Ambas somos profesionales (Egresada de la institución, 23 años).

El vestuario es, en este caso, un marcador de pertenencia étnico-cultural, que vincula a los indígenas con su colectividad; por lo tanto, es un elemento de memoria y de referencia identitaria. En ese sentido, el vestuario auspicia la continuidad cultural con su lugar de origen y la tradición *kichwa puruwa*. Sin embargo, no es algo estático, pues, como señala la Egresada, quienes asistían a la escuela también se vestían como la población urbana, con lo cual se evidencia la dinámica sociocultural marcada por el entorno.

⁸ *Yachanawasi*: escuela.

⁹ El relato informa cómo se vestían, no tenían uniforme. *Anacu* es una falta; *washka*: collar de múltiples colores que usan las mujeres indígenas.

En los relatos, aparece como personaje/persona el primer docente que tuvo la institución, un referente de la memoria y de la cultura; su rol fue importante, pues se adaptó a la situación cultural y económica del grupo. El primer profesor todavía trabaja en la institución; él se identifica como indígena, migrante de la provincia de Bolívar. Aún recibe visitas de sus ex estudiantes y entre sus actividades adicionales se dedica a la música; emplea su talento para amenizar las actividades extracurriculares de la institución. Así lo registra también el archivo de fotografías de la institución. Este primer maestro conoce perfectamente el español y el *kichwa*, su trabajo es varias veces evocado con aprecio.

Otro aspecto de la memoria son los lugares; en este caso, la escuela. De 1995 a 2005, la infraestructura de la escuela se reducía a tres cuartos, sin patio de juegos ni espacios adicionales; no contaba con libros, cuadernos ni útiles para realizar las actividades educativas.

Eran los primeros años, gente migrante asustada, discriminada... A las familias, les urgía que les enseñe bien, bien, el español, porque esa era la realidad en la que estaban... Hablar bien el español les abre las puertas, les evita que se les burlen. ¡Usted entiende el dolor!... A pesar del tiempo todavía hay quienes se burlan si alguien habla como en el campo, peor si habla mezclado con el *kichwa*... Ya ellos sufrieron tanto... No quieren que sus hijos sigan sufriendo. ¡Claro que hoy es diferente! Todos tienen televisión, saben hablar el español. Lo que enfrentamos hoy es la pérdida del idioma *kichwa*... (Primer profesor de la escuela, 58 años).

El relato del primer profesor revela varios aspectos importantes; por un lado, la primera generación de estudiantes “necesitaba aprender español”; la actual situación es diferente, hay “pérdida del *kichwa*”. A pesar del tiempo transcurrido, actualmente también en los agentes escolares es palpable el miedo a ser objeto de discriminación. Este fue un aspecto manifiesto en todas las entrevistas: pronunciar bien el español les evita ser blanco de actitudes racistas.

Durante los años anteriores a 2007, el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe impulsó un currículo que tenía como eje las culturas nativas; entre esas, la *kichwa*, pero también les permitía dominar el español, por ser el idioma oficial del Ecuador, idioma normalizante, en el sentido de que todo lo que rige en el país se expresa en español. Adicionalmente, en las entrevistas se evidencia que el SEIB produjo libros en idiomas nativos. La dotación de libros escolares gratuitos en *kichwa* tuvo el nombre “*Kukayos*¹⁰ pedagógicos”.

¹⁰ *Kukayo* se traduce como alimento.

En los *Kukayos* pedagógicos se encontraban las unidades didácticas desarrolladas en *kichwa* y en español; alternadamente, esto facilitaba el trabajo del bilingüismo. El libro de historia que usted revisó nos permitía enseñarles a los estudiantes sobre los eventos de resistencia indígena, se contaban todos los levantamiento indígenas; es un material muy bueno, pero ahora los libros son los textos que da el Estado y están en español. Los viejos *kukayos* están almacenados en una bodega (Docente indígena, 58 años).

Los “*Kukayos* pedagógicos” fueron libros creados en lenguas nativas, impresos por el Ministerio de Educación y distribuidos gratuitamente. En esta acción se consolidaba una imagen política de cierta independencia del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe, al instalar en el país “su propia propuesta educativa y los libros en su propio idioma”, se subraya así la diferencia entre las culturas nativas y las culturas no indígenas del Ecuador.

La escuela creció e incrementó su número de docentes en sus primeros 10 años de vida, pero a finales del año 2006 la escuela contaba con 8 docentes. El dominio de un idioma indígena fue un requisito para ejercer la docencia en escuelas del EIB, aunque en lo cotidiano se usara el español, como relatan varios docentes. La enseñanza de ambos idiomas —en el caso que estudiamos, *kichwa* y español—, fue el eje fundamental en la enseñanza de esta escuela. Si bien la lengua escrita es una destreza central, el énfasis dado al dominio oral es relevado en todo momento.

La cotidianidad escolar se desarrollaba de 7:00 a 12:00 del día, tanto para el cuerpo docente como para el grupo estudiantil; luego de esta jornada laboral, el cuerpo docente tenía la libertad de ir a sus viviendas o realizar cualquier otra actividad. Sin embargo, los requerimientos del trabajo docente siempre rebasaban el ámbito pedagógico. Realizaban diversas actividades: limpiaban las aulas, buscaban donación de materiales didácticos, recaudaban dinero, etc. En la década de 1990 y hasta antes del gobierno de Correa, el sistema estatal promovía la autogestión de todas las instituciones, incluyendo las educativas. La autogestión implicó buscar y administrar recursos para pagar los servicios básicos de luz y agua, y también para la realización de celebraciones culturales, aspectos que el Estado no cubría financieramente.

En resumen, acontecimientos, personajes y lugares evocan aspectos importantes para la memoria del grupo, aspectos relevantes para las personas y para identificar la pertenencia a un grupo, en este caso, el *kichwa puruwa*. Si bien fue posible tener acceso a testimonios de acontecimientos vividos directamente, también se detectó acontecimientos vividos indirectamente, como aquellos que constan en relatos sobre discriminación. Unas personas vivieron la experiencia del racismo y otras la relatan por haberla escuchado de personas fundadoras de la escuela.

La fundación de la escuela, en la modalidad de Educación Intercultural Bilingüe (EIB), permite a estas personas mantener el núcleo duro de su cultura —en este caso, el idioma *kichwa*— y acercarse al idioma dominante, el español. Es importante destacar, por otro lado, que la creación de la escuela fue posible por la acción de grupo indígena y por la existencia de un marco legal que permitía la creación de dicha modalidad educativa; en tal sentido, las políticas públicas crearon una oportunidad que fue canalizada por la organización indígena para alcanzar su propósito.

Las personas fundadoras —muchas todavía vivas— forman parte de la AITCH; otras no, como Segundo Guambo, quien falleció hace unos años. No obstante, el primer profesor de la institución —una persona/un personaje— aparece en varios relatos de quienes fundaron la escuela, entre los/las estudiantes egresados y entre el actual grupo de docentes.

En cuanto a los lugares rememorados, algunos lejanos, como la Parroquia Flores, el primer espacio donde funcionó la escuela (que ya no existe), son importantes para la memoria del grupo, se relacionan con recuerdos.

Como se explicó anteriormente, el análisis con el *software Tropes* permitió identificar otro momento relevante, que fue el traslado de la institución a una zona marginal de la ciudad. A fines del año 2005, la escuela dejó el centro y se ubicó al suroriente de la ciudad. En 1995, el registro administrativo de la institución consignó que tenía 50 estudiantes (26 varones y 24 mujeres; 32 indígenas *kichwas* y 18 no indígenas). Para el año 2004, había 111 estudiantes, con lo cual los tres cuartos que les prestaba la Iglesia Católica resultaban insuficientes e inadecuados. Uno de los entrevistados lo recuerda así:

Ya no alcanzaban ni estudiantes ni docentes, todo era estrechito... Además, no había patio donde jueguen, la situación se volvió difícil. Las familias nos reunimos, toda la AITCH decidimos que solicitaríamos a la municipalidad un lugar. Así, todos los días lunes, en la tarde, nos reuníamos frente a la ventana del consejo municipal, con pancartas y la *wipala*,¹¹ pidiendo ser atendidos. El alcalde Torres nos recibió. El municipio nos dio un local cerca de la Plaza de Chanchos, en el Barrio Bellavista, es un terreno en comodato por 50 años, tiene como 680 metros. Ahí había un aula que era la casa comunal (Indígena fundador de la institución, 58 años).

Ya con el terreno donado, la tarea que emprendió el grupo indígena fue conseguir infraestructura. En sus versiones, fue otro proceso que implicó viajar a Quito para solicitar que se considerara la construcción de aulas. Mientras, los trámites burocráticos caminaban. A inicios del año escolar 2005-2006, se trasladaron a San Juan de Bellavista, que colinda

¹¹ *Wipala*: bandera arcoíris usada por la CONAIE.

con los barrios Letamendi y Simón Bolívar, a pocas cuadras del Mercado Mayorista, la cárcel de la ciudad y la zona de transporte interparroquial, donde confluyen buses de las zonas rurales, un sector de gran tráfico de mercancías y personas. En uno de los periódicos nacionales, se le cita como barrio donde las casas tienen protección, las ventanas están aseguradas con rejas y la sensación de peligro corre por sus calles (*El Comercio*, 2010).

Las gestiones para tener aulas nuevas dieron resultados y, en 2007, la escuela contaba ya con un edificio conformado por dos pisos, con seis aulas. Incluso se colocó una placa de reconocimiento a la entrada de la construcción. La placa es un registro de memoria que revela dos aspectos: por un lado, la gestión que canalizó la construcción de una infraestructura que responde a normas nacionales de calidad educativa y, por otro lado, deja constancia de la demanda social y la dinámica del campo educativo. La escuela mantuvo su dependencia del SEIB; en eso, específicamente, no sufrió grandes cambios hasta el año 2011, cuando se emitió la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) y se produjo un cambio relevante en la estructura nacional educativa.

Para Bourdieu (2008), es fundamental analizar las estructuras, porque son ellas las que encarnan el poder y “permite jugar con las posibilidades ejercidas por el campo” (p. 119). En 2011, el Ecuador generó una nueva norma educativa para la población escolar de entre 4 a 18 años; se llamó “Ley Orgánica de Educación Intercultural” (LOEI). Desde su sanción, la LOEI produjo cambios en las estructuras escolares y afectó a la escuela que estamos investigando.

Para Muyolema (2018), con la emisión de la Ley, se perdió el vínculo de la CONAIE y la estructura educativa, lo que impidió concretar la aspiración de los pueblos indígenas de construir con sus bases organizativas procesos educativos propios. El autor se refiere a que, aunque la LOEI se denominó “intercultural”, el Estado reservó para sí la administración centralizada del sistema educativo; en tal sentido, al alejar a las organizaciones indígenas de las definiciones de los sistemas educativos, resultó contradictorio con los postulados indígenas que miran en la interculturalidad un espacio de participación para decidir. Así, el Estado asume la interculturalidad como el reconocimiento de la diversidad, es decir, con un enfoque más cercano a la multiculturalidad.

Volviendo a la LOEI, esta ley marcó varios cambios. Por un lado, la denominación: pasó de ser “escuela” a ser “unidad educativa”, y, por otro, transformó algunos aspectos: tipo de población por atender, número de profesores y profesoras, currículo, horarios de trabajo, servicios que prestaría y, también, número de estudiantes indígenas.

Así, mientras, como escuela, atendían sólo a estudiantes de 5 a 12 años de edad, al transformarse en unidad educativa, enseñaba a personas de entre 5 a 18 años de edad;

aumentó el número de docentes, homogeneizó el currículo, amplió el número de horas laborables para el personal docente y determinó que el acceso a un servicio público sólo era posible a través del servicio educativo más cercano a la residencia del o la estudiante, es decir, se implementó la segmentación territorial de los servicios educativos.

Vino esta ley y cambió todo. Yo soy profesor de primaria, pero la primaria, como yo me formé, ya no está. Ahora está todo integrado. Aquí tenemos *wawas*¹² de 5 años, hasta *wambra*¹³ de 18 años. Y a veces nos toca ayudar para una población que no nos formamos. Ya los indígenas no pueden venir a esta institución. ¿Por qué? Porque tienen que ser residentes del sector. Además, ya no podíamos usar los *kukayos* pedagógicos, sino los libros que el Estado entregaba para todos, pero están en castellano. Se incrementó más personal, yo y tres personas más nos trajeron del campo, porque ahí cerraron las escuelas. Así vinimos a dar acá, pero, para qué, si los alumnos acá son mayoría de habla hispana. No se necesita prácticamente el *kichwa* (Docente indígena, 58 años).

Para atender a la población de 5 a 18 años de edad, se creó la siguiente estructura institucional, que está vigente y puede sintetizarse así:

Tabla 1. ORGANIZACIÓN ESTRUCTURAL VIGENTE PARA UNA UNIDAD EDUCATIVA

Educación	Nivel	Año	Edad
General Básica	Inicial	1° y 2°	5 y 6 años
	Medio	3°, 4°, 5° y 6°	7, 8, 9, 10-11 años
	Superior	8°, 9° y 10°	12, 13 y 14-15 años
Bachillerato	Bachillerato General Unificado	1°, 2° y 3°	15, 16 y 17-18 años

Fuente: Elaboración propia con datos del Ministerio de Educación (2018).

Este aspecto estructural es trascendental; implica que una vez que una persona ingresa a los 5 años de edad, permanecerá en la institución hasta su egreso en calidad de bachiller. Compartirá un espacio institucional, geográfico y socioeconómico similar.

Así, la escuela se transformó en unidad educativa. En el año 2018, ya como unidad educativa, atendió a 405 estudiantes (204 varones y 201 mujeres). En cuanto a la identificación étnica, 110 se autoidentificaron como indígenas, 284 como no indígenas y 11 como afroecuatorianos. Los datos muestran un gran cambio en el contexto educativo, si se compara con la matrícula de los años anteriores. Es evidente que en este momento confluyen estudiantes de diferentes edades y culturas, residentes en el área geográfica cercana a la institución. Además, entre el grupo de estudiantes no indígenas, se encuentran personas que provienen también de otros países (Colombia, Venezuela, Perú, Bolivia e incluso encontramos cuatro estudiantes egipcios).

¹² *Wawa*: niño

¹³ *Wambra*: joven

Tras todos estos cambios, la relación con la organización indígena que impulsó la fundación de la escuela se perdió, ya que el Estado central señaló la exclusividad en la administración de los servicios públicos; asimismo, porque la ubicación geográfica de la institución cambió, el traslado de la escuela a la zona marginal redujo el número de estudiantes indígenas. La población estudiantil indígena egresó y nuevas generaciones se alimentaron de estudiantes provenientes del barrio donde está actualmente la institución, no obstante su calificativo como institución bilingüe (*kichwa*- español) subsiste, por ahora.

Con más de 400 estudiantes y una nueva estructura, la necesidad de más docentes y el reordenamiento de las funciones pedagógicas fue necesaria. Respecto a la incorporación de más docentes, en el caso que estudiamos, la escuela llegó a tener ocho docentes, mientras que como unidad educativa formó un grupo de 14 docentes, a lo que debe añadirse también el servicio de un psicólogo y, en el año 2018, de una secretaria.

El incremento del número de docentes se dio por dos vías: traslado de personal y contratación de personal. El proceso fue supervisado por el Ministerio de Educación; en la anterior estructura educativa, la organización indígena era consultada sobre la incorporación de nuevos y nuevas docentes, ahora es un aspecto manejado sólo por el Estado central. El traslado de docentes se produjo —en el caso que estudiamos— como consecuencia del cierre de escuelas unitarias del sector campesino. Una entrevistada lo recuerda así:

Vino esta nueva ley (LOEI) y me trasladaron. Una tarde llegó el Director de Educación Bilingüe, se reunió con nosotros, nos habló de un “reajuste”. Dos meses luego estuve acá..., pero lo que sí me costó y costó mucho, fue adaptarme al tipo de alumnado. Estaba acostumbrada al respeto, al apoyo de la comunidad; acá es diferente: los alumnos mestizos no respetan, son individualistas, provienen de hogares descompuestos, viven en violencia, acá no hay una comunidad que los apoye, a veces nunca llego a conocer a los padres de familias, no asoman, nunca vienen (Profesora indígena, 52 años).

En la mirada de la entrevistada, el aspecto que marca la diferencia es el sentido de “respeto” hacia la autoridad docente, que percibía en el entorno campesino-indígena y que en el actual contexto urbano intercultural parece trastocarse; el sentido de autoridad se diluye o es subvertido por los estudiantes no indígenas y también la relación con las familias parece débil, por lo que no contaría con su complicidad para fortalecer los aprendizajes.

Las familias son pobres, de un nivel educativo bajo, como usted misma constató en los registros de ingreso. Se envían tareas a la casa. El resultado es que no las hacen, porque no hay quién les apoye.

Las familias de estos barrios no son un apoyo para la educación. Este es un lugar de trabajo difícil, muy difícil (Maestra no indígena, 32 años)

En la nueva estructura educativa, los y las docentes indígenas permanecen como profesores de los niveles básicos y generales, pero en el año 2011 se produjo la contratación de cuatro docentes no indígenas (una mujer y tres varones); están a cargo de las cátedras de Química-Biología, Matemáticas, Inglés y Computación; así, las áreas de más prestigio “científico” están en manos no indígenas, sino en las de profesionales que se presentaron a un concurso administrado por el Estado central. Uno de los entrevistados lo recuerda así:

Soy el primer docente que gané este concurso; tengo nombramiento desde el año 2013, en enero, me parece; no estoy tan seguro. Soy ingeniero en computación. Aquí es como todo, cuestión de adaptarse. Tuve que presentar la suficiencia en *kichwa*, pero de ahí el currículo es nacional, por lo que se enseña lo mismo en todas partes. Me va bien, muy bien (Profesora no indígena, 32 años).

En este contexto, las y los docentes nuevos se enfrentan a diversos desafíos; por ejemplo, el requisito de dominar el *kichwa* se mantiene; sin embargo, el número de estudiantes indígenas es notablemente menor. Del nuevo personal docente con contrato, nadie se identifica como indígena, tampoco enseña en idioma *kichwa*; el profesor de Matemáticas lo expresa así:

Las matemáticas también pueden incluir la cultura *kichwa*, sólo en algo, pero no puedo enseñar toda la matemática desde el *kichwa*. La *taptana* es un sistema decimal de los Incas.¹⁴ Con la *taptana* se hacen cuatro operaciones básicas, no más. Álgebra, y las otras cosas imposible enseñar en *kichwa* (Profesor, no indígena, 38 años).

Esta opinión coincide con la de otros docentes no indígenas; en su mirada hay una distancia enorme entre el lenguaje de la ciencia y el idioma *kichwa*; por lo que enseñar ciencias en *kichwa* les parece imposible. En cambio, en la mirada de un ex director de la institución y de todo el profesorado indígena, para que el *kichwa* y los saberes prevalezcan, tiene que hacerse el proceso de enseñanza en *kichwa*; por ejemplo, el profesor de Matemáticas debe explicarlas en *kichwa*. Sin embargo, la realidad de la institución tras el cambio legal, ya no es la misma. Los docentes a cargo de las cátedras científicas no hablan *kichwa*; además, los y las estudiantes indígenas son ahora minoría.

¹⁴ Sobre las matemáticas y la relación con las culturas *kichwas*, puede consultarse el siguiente enlace: <http://www.eltelegrafo.com.ec/noticias/septimo-dia/51/con-la-taptana-canari-tambien-se-aprende-matematicas>.

Con la LOEI, el enfoque estatal de concentración y optimización de recursos de todo tipo, también trajo como consecuencia el cambio en la jornada laboral. Actualmente los y las docentes laboran ocho horas de forma presencial en la institución educativa. Su tiempo se distribuye en aquel asignado a dictar clases y el tiempo administrativo-pedagógico, que dedican a preparar material didáctico, llenar formularios administrativos y atender a quienes necesiten refuerzo escolar, pero hacen mucho más que eso. La presencia de docentes en la institución es vital, pero el cambio en la jornada laboral docente tiene percepciones distintas:

Antes, los profesores trabajábamos cuatro horas, realmente casi cinco, de 7:00 a 13:00, pero usted sabe que la labor de un docente no termina, se requiere preparar clases, estudiar, no es igual que un funcionario público, ¡no es que se cierra la oficina y ya! Ahora, permanecer ocho horas acá con la bulla es demasiado estresante. Nunca son ocho horas, con el traslado y otras cosas, son casi diez las horas. Yo llego, créame, ¡destruida!, sin ánimo de leer. Porque si bien pasan las cuatro primeras horas, luego no tenemos dónde trabajar, no hay infraestructura, una biblioteca, eso en estas escuelas del margen de la ciudad no existe... Entonces, se exige, se exige, pero no se considera la realidad docente (Profesora, indígena, 59 años).

En el relato que antecede, el tiempo ocupa en la memoria un lugar de referencia, porque es evocado en oposición a las circunstancias actuales, donde se ha duplicado la cantidad de horas de trabajo docente. Mientras tanto, los y las docentes no indígenas, en su mayoría profesionales sin formación en pedagogía, asumen la jornada laboral sin cuestionamiento y encuentran pertinente el nuevo marco legal, donde la educación se califica como un servicio público y a quienes trabajan como servidores estatales. Este cambio, que parece sutil, trajo como consecuencia la homologación salarial, es decir, quienes trabajan para el Estado reciben sueldos similares; pero también se amplió su jornada a 8 horas diarias de trabajo, se redujeron los tres meses de vacaciones a 30 días laborales al año (según el artículo 29 de la Ley Orgánica del Servicio Público - LOSEP) y se prohibió la realización de paralizaciones en el sector educativo, en este momento constituye un delito suspender las actividades educativas (numeral 15 del artículo 326 de la Constitución 2008).

El actual año escolar tiene 20 días más de clases: se cubren 200 días laborales, divididos en dos quimestres; el primer quimestre de 110 días (de 1° de septiembre al 15 de febrero) y el segundo, de 90 días (del 25 de febrero al 5 de julio). Las vacaciones estudiantiles duran dos meses; el personal docente tiene 30 días de vacaciones, con más tiempo disponible de los y las docentes, el Estado creó medidas compensatorias de apoyo escolar: todos los meses de julio se abren las “Clases de recuperación para estudiantes que

se presentarán a exámenes de supletorio y mejoramiento”, donde reciben apoyo personalizado quienes tienen problemas académicos. Así, a fines de julio y principios del mes de agosto se realizan evaluaciones y se consignan notas finales, luego de lo cual empieza la preparación para inicio del nuevo año escolar, que se desarrollará, otra vez, de septiembre a julio. Para el 100% de los padres y madres de familia entrevistados, estas medidas fueron apreciadas como las mejores que pudo asumir el Estado:

Los docentes están más tiempo en la institución; así, cuando las familias tenemos problemas, les buscamos. Acá los profesores de la mañana están hasta la tarde; los profesores de la tarde, hasta la noche. Existe un espacio para diálogo, para que ayuden a los que deseen... (Madre de familia, 32 años).

Si saco mala nota, vuelo en la tarde y le busco a la profesora, le pido un recuperatorio, me ayuda; puedo venir cualquier tarde. A mí me gusta. Mi mamá dice que eso antes no había... Y si mismo, mismito, no puedes..., te quedas al recuperatorio de todo julio... (Estudiante, 14 años)

Así, más horas de trabajo docente traen más bienestar para el grupo de familias; sin embargo, se requiere considerar el agotamiento del personal docente, el espacio físico – reducido e inadecuado– con el que cuentan para realizar las labores administrativas. Los y las docentes siguen enseñando, pero también barriendo las aulas y limpiando los baños; al interior de la institución, también se les demanda que recauden y administren los fondos económicos que provienen de las familias; los recursos siempre son insuficientes.

La alianza entre docentes y familias se concentra ahora en gestiones para mejorar la infraestructura escolar; el presidente del Comité de Familias (2017- 2018) lo resumió así:

Correa dijo: “¡No más cuotas!” Le cuento: nos dieron las aulas, pero los pisos de alrededor eran un desastre. Dijeron, “no más cuotas”, pero no solucionaron todo. No nos vamos a quedar con las manos cruzadas. Pero, ¡eso no es así! Yo soy el vicepresidente del Comité de Familias, aquí hace falta muchas cosas. Al año, el Estado sólo nos dan dos o tres tarros de pintura; ahora dicen que no van a dar nada, con eso no se cubren todas las paredes de la escuela... Entonces, nos hemos organizado, como lo hemos hecho siempre; damos una cuota a los y las docentes, viene la tesorera, hacemos cuentas, y así pintamos las paredes. Ya le contaron que también arreglamos el patio de la escuela. Esto era terrible cuando llovía, todo se llenaba de lodo. Cuando hacía el sol y viento, todo se llenaba de arena. Nos llevó dos años comprar materiales para arreglar los patios. Ahora no importa si llueve o no, la labor está hecha, nuestros hijos están seguros. Eso no dice el gobierno... (Padre de familia, 40 años).

El relato que antecede señala una continuidad con la labor desplegada por las familias, de ser ellas las que gestionen recursos para el mejoramiento de la infraestructura. Son aspectos que las mantienen unidas y forman el centro de la relación con el cuerpo

docente. Aunque se indagó si también existen acuerdos con respecto a lo pedagógico, la respuesta en todos los casos fue “no”, lo pedagógico y el rendimiento académico son un tema percibido como de carácter personal, por lo que cada familia debe resolverlo, de manera privada, con las y los docentes.

La estructura de las unidades educativas optimiza el uso de la infraestructura escolar y la labor del personal docente. Así, el edificio escolar es usado en doble jornada y el cuerpo docente trabaja ocho horas, mientras los grupos estudiantiles reciben sólo cuatro horas-clase. Esto distribuye el uso de los edificios y el trabajo del personal docente en dos momentos: en la mañana estudian los grupos de entre 5 y 12 años de edad, y por la tarde estudiantes de 13 a 18 años de edad. Sin embargo, el uso intensivo de las instalaciones trae complicaciones; en palabras del entrevistado:

Tener a los niños juntos, todos en el mismo edificio, es difícil. Acá trabajamos de 7:00 a 12:30; luego, se va el grupo de escolares e ingresan los del décimo año; esos tienen cerca de 12 años, hasta los de 18 años, que están en bachillerato. No tenemos conserje. Lo que toca al profesor es lo de siempre: limpiar, barrer, mediar, es algo que no se logra solucionar, porque las aulas quedan organizadas en la mañana con materiales para la Educación General Básica, pero en la tarde ocupan los grupos de adolescentes, que generalmente alteran lo organizado por el personal docente de la mañana. Así, siempre tenemos reclamos y molestias entre los usuarios de las aulas. Esto nadie lo considera (Profesora, 43 años).

En lo que antecede, se pueden leer varias cosas; por un lado, esta nueva distribución de la población escolar permitió optimizar la infraestructura, pero, por otro lado, también generó tensiones, pues no se cuenta con los recursos suficientes, ni siquiera para las labores de limpieza y mantenimiento de los edificios escolares. Además, el uso del mismo espacio genera incomodidad a algunos estudiantes; uno de ellos lo expresa así:

En la escuela quiero que arreglen los juegos, que tengamos un sitio donde jugar; el patio es muy pequeño. Los grandes se suben en los juegos y rayan; los grandes, los de la tarde, ensucian el aula, dañan nuestras cosas. Con la maestra limpiamos al final del día, pero los que llegan a la tarde ensucian nuestra aula; ellos, como son tan grandes, no hacen la limpieza (Estudiante, 11 años).

Hay quienes consideran que están mejor en la institución que en su casa. Los y las docentes son percibidos como buenos, acogedores, graciosos y diferentes a lo que los y las estudiantes viven en su casa; su figura imprime un aire maternal o paternal, proporcionan contención emocional, consejo e incluso apoyo material:

El profesor me anima, cuando estoy triste... Me dice ¿qué te pasa, Erik?... Cuando no pongo atención, me dice: “¡ya hablamos!...”, luego, habla conmigo, me escucha, se ríe, me da un dulce, me dice que no esté triste. No me pega como hace mi papá. Señorita ¿por qué los papás pegan? (Estudiante, 10 años)

El antiguo grupo de docentes y el nuevo personal, así como el psicólogo, parecen sobrepasados por los actuales problemas que rodean a los y las estudiantes, y a los cuales el sistema educativo debe, pero no logra dar una solución. También se topan con manifestaciones de machismo y racismo que no consiguen superar: “Nos gritan ‘longas feas’,¹⁵ cuando venimos con *anacu*¹⁶... ¿Quiénes? Los varones... Mis amigas me ayudan, pero no todas, ellas (señalan las no indígenas) no dicen nada” (Entrevista grupal, estudiantes 8º Año).

El extracto de la entrevista grupal revela una dinámica que fue posible identificar en los tiempos de recreo y trabajo libre. Aunque el cuerpo docente se esfuerza por generar integración en el aula, los grupos tienden a formarse por afinidad cultural, de modo que las niñas indígenas generalmente caminan o se sientan juntas en el patio escolar, mientras los niños realizan actividades más dinámicas (correr, saltar, etc.), en el pequeño espacio de la institución. Por otro lado, fueron las niñas indígenas las que manifestaron su incomodidad por el trato grosero y despectivo de los niños y el silencio de las niñas no indígenas. Así, mientras las formas de interacción están contenidas por el grupo docente en el aula, en otros espacios las formas de interacción evidencian diferencias en cuanto a género y etnia, manifestándose una combinación de machismo y racismo que afecta a las niñas indígenas.

Otro común denominador, en las entrevistas, es que las y los estudiantes son víctimas de la violencia intrafamiliar, de la ausencia de una persona mayor que les cuide y les brinde atención; al parecer, se siente la imposibilidad de contener las emociones desbordadas. Los problemas del grupo estudiantil afectan a los y las docentes porque, según las personas entrevistadas, en el actual contexto confluyen estudiantes con graves problemas y pareciese que todos se hubieran concentrado en el establecimiento.

Yo me encargo de atender a los y las estudiantes que, a decir de los docentes, tienen algún inconveniente, sea de conducta o de rendimiento escolar. Cuando trabajo con ellos, me sorprende: ellos creen que todo en la vida se soluciona como en las películas.

¿Por qué?

¹⁵ La expresión *lungu* (*kichwa*) y se traduce como joven; sin embargo, es usado en la localidad como un forma de insulto, que alude a quien posee una tonalidad de piel más oscura y rasgos indígenas.

¹⁶ Falda o pollera que forma parte del atuendo indígena femenino.

Creen en la violencia por lo que ven en la sociedad, lo que escuchan... No es de admirarse que le griten a las niñas “longas feas”. Si tenemos un Presidente que no tiene miedo de decir “gordita horrorosa”,¹⁷ tontos, brutos, mentirosos, tantas cosas... Así, si el Presidente es un hombre violento en su discurso, estos niños piensan que el insulto y la violencia son él, como modelo a seguir... Por otro lado, están los personajes de la televisión, igual de violentos, poderosos y prepotentes. Esos mensajes son los que se quedan en los niños (Psicólogo de la institución, 2017).

Para el psicólogo, la violencia se origina fuera de la unidad educativa. En una sociedad construida con la versión de los medios de comunicación dominantes, la violencia formaría un coctel peligroso con la tecnología, que consolida, en los y las estudiantes, ideas machistas y agresivas. La institución, los y las docentes manifestaron que no pueden competir con los poderes seductores de los medios comerciales y de comunicación que permean la cultura escolar. Ahora bien, la violencia tocó igualmente a la unidad educativa. Entre septiembre de 2017 y febrero de 2018, la escuela –centro de esta investigación– fue asaltada en tres ocasiones; incluso la prensa hizo eco del acontecimiento (*Diario El Ambateño*, 2017). Luego de aquella situación, el ambiente escolar estuvo triste; había menos bulla de la habitual y rostros más preocupados cruzaban los patios:

¿Qué se han robado? El bar de la escuela. Y lo que robaron es comida... ¡Comida! No llegará a ser cinco dólares, pero, para ello, treparon es pared; rompieron ese vidrio y accedieron al bar. Pudieron haberse llevado las computadoras o el televisor... Se robaron comida. Eso da la magnitud de la pobreza que ronda por estos sitios... Eso no sucedía antes. Incluso, el primer profesor de esta institución le habrá contado que las aulas se dejaban abiertas: materiales, comida, recursos donados permanecían en los cuartitos que prestaba la iglesia (Director de la Institución, noviembre de 2017).

Las palabras que anteceden evocan lo que se repite en las entrevistas: el entorno de pobreza y precariedad asociado a la violencia y la delincuencia; las personas miran como una consecuencia el asalto a la escuela, los robos por hambre, lo incómodo de la situación y la insatisfacción instalada en el ambiente cotidiano.

La institución sigue enseñando *kichwa* a los estudiantes durante los primeros 10 años de Educación General Básica. Las opiniones al respecto pueden ser clasificadas en tres: algunos lo aceptan, porque es parte de su cultura; a otros no les interesa, porque no lo consideran útil; algunos más piensan que es algo importante y que algún día puede beneficiarles:

¹⁷ <https://www.youtube.com/watch?v=iKefxBcP0bY>, con respecto a “gordita horrorosa”; <https://www.youtube.com/watch?v=rTN8zpQ966c>, con respecto a expresiones de Rafael Correa.

Mi hermana le contrataron porque sabe *kichwa*, así que yo también aprendo; en mi casa mi abuela hablaba en *kichwa*, mi mamá algo sabe, yo ahora estoy aprendiendo (Estudiante indígena, 8° Año)

No, no quieren aprender, tienen vergüenza, porque les van a decir “indios”. Yo les digo: “hablen guambritos, hablen, no saquen malas notas”, pero no hacen caso. (Estudiante no indígena, 10° Año).

En mi anterior escuela no se hablaba *kichwa*. A mí me gusta. Cuando voy al mercado, veo indígenas; ahora puedo saber lo que dicen, claro, no mucho, pero ahora entiendo algo (Estudiante no indígena, 9° Año).

Son más bien algunos indígenas los que no quieren que sus hijos hablen *kichwa*, personas que no tienen educación, porque tienen miedo de que sean discriminados. Nos piden que les ayudemos a que hablen bien el español, que les enseñemos el inglés. Todavía es una lucha con algunos padres de familia pedirles que nos ayuden a fortalecer el idioma *kichwa* (Profesora indígena de 1^{er} año)

El interés en el idioma ancestral difiere; en estudiantes de mayor edad parece consolidada la idea de que un idioma como el *kichwa* es importante; sin embargo, al preguntarles sobre la importancia de estudiar español, inglés o *kichwa*, se evidencia la jerarquía valórica de los idiomas. En la institución reciben también clases de inglés; la mayoría preferiría más clases de inglés que de *kichwa*, aspecto que merece reflexión, pues revela una simbolización diferencial de las culturas.

Al momento de redactar este artículo (2019), las unidades educativas todavía carecen de libros de texto en idioma *kichwa*, lo que dificulta la labor docente, particularmente de aquellos que no tienen al *kichwa* como lengua nativa. La falta de material didáctico se añade a las otras dificultades en la actual estructura educativa.

La institución ha cambiado, ya no la dirigen personas indígenas. Actualmente, las familias están organizadas en el Comité de Padres de Familia, de modo que la organización que auspició la creación de la institución ya no es parte de su estructura desde el año 2007; según las personas entrevistadas, debido a que sus hijos e hijas egresaron y, también, a que el Ministerio de Educación rechaza la ingerencia de entes ajenos al contexto educativo, y la población de estudiantes indígenas disminuyó y se diversificó. La escuela sigue teniendo mayor cantidad de profesores indígenas, no así de estudiantes.

La incertidumbre ronda la institución; el sistema presenta límites, pues si bien existe esta institución, lo que prima es la sectorización geográfica. El Estado, según el artículo 6 de la LOEI, otorga cupos escolares para que los y las estudiantes se eduquen en escuelas cercanas a su vivienda, por lo que la característica central de la institución, de preservar el idioma *kichwa* y su cultura, se diluye ante la realidad de la matrícula escolar, no indígena, y el currículo nacional homogéneo, emitido en lengua española; sin embargo, es

un espacio importante que acerca a la población no indígena al conocimiento de un idioma nativo y las culturas *kichwas* del país.

El recorrido realizado por la historia de esta institución evidencia el reto al que se enfrenta la modalidad EIB, el cual, en el caso que estudiamos, es responder a un abanico de situaciones, donde hay estudiantes que no dominan las lenguas que el sistema educativo requiere, por lo que urge un debate nacional con respecto a esta situación, obviada por el sistema educativo. Esto nos lleva a pensar que se necesita un diagnóstico profundo sobre la situación de las lenguas indígenas, sobre el nivel de bilingüismo de las y los estudiantes del SEIB, cómo usan las lenguas y qué dificultades se les presentan; por ello es importante recuperar las memorias de las modalidades EIB. Solo así la EIB podrá reconstruir una propuesta educativa centrada en los aprendizajes de niñas, niños y adolescentes, y con pertinencia cultural.

A MODO DE COROLARIO

En esta investigación nos planteamos tres preguntas, que a su vez ordenan los resultados: ¿Cómo y por qué el grupo de indígenas gestionó la creación de una escuela? ¿Por qué la escuela funciona actualmente en una zona marginal de la ciudad y cómo se simboliza esa situación? ¿Cómo se percibe el funcionamiento de la escuela en el nuevo contexto organizativo?

El análisis realizado mostró que, gracias a la gestión de un grupo *kichwa puruwa* y a la existencia de un marco legal que lo permitía, se creó una institución con modalidad EIB. La gestión de ese grupo fue motivada por las dificultades de acceso a la educación básica y la percepción de que en el entorno urbano persistían actitudes de discriminación y racismo. La agencia de este grupo auspició el establecimiento de vínculos, tanto con el Estado como con la Iglesia Católica, que les facilitaron los elementos para el funcionamiento de la institución.

Al transcurrir los años, la escuela aumentó el número de estudiantes y requirió un nuevo local. Sin embargo, sólo fue posible que lo obtuvieran en el margen de la ciudad, lo que incidió en el cambio de la composición del grupo estudiantil. La institución se alimentó de estudiantes del sector. Con la sanción de la LOEI, este aspecto se acrecentó y, actualmente, mientras la mayoría de docentes son *kichwa*-hablantes, la mayoría de estudiantes tienen al español como lengua materna; el grupo de estudiantes indígenas es una minoría.

El nuevo marco organizativo es percibido de diversa manera: aunque significó que la organización indígena fundadora se retirara de la administración de la escuela, la ampliación de la jornada laboral para el cuerpo docente es recibida con agrado por las familias y, en gran medida, la segmentación territorial es aceptada por el entorno. Sin embargo, ambas circunstancias alejan a la institución de su misión original de fortalecer y preservar el idioma indígena, ya que en lo cotidiano prima el español, pues la mayoría de estudiantes son no indígenas, pero la institución está catalogada como parte de la modalidad EIB.

El caso analizado nos permitió acceder a la memoria, a través del acceso a acontecimientos, lugares, personas/personajes y temporalidades que conforman la historia de un grupo. Como principal acontecimiento, está la creación de la institución educativa, en la modalidad de la Educación Intercultural Bilingüe, en el seno de una ciudad. Fue una respuesta a las barreras socioculturales con las que se encontraron. En aquella época, el marco legal vigente permitía la creación de instituciones educativas a pedido de un grupo social, siempre y cuando ese grupo se comprometiera a la gestión compartida con el Estado. Esto significó que el Estado central sólo dotara a la escuela de los salarios docentes, mientras los grupos indígenas sostenían, financieramente, el funcionamiento de la institución. Dicho aspecto acompañó gran parte de la historia de esa escuela; así, el Estado central sostuvo (sostiene) servicios educativos, mediante la expropiación de grupos sociales; lastimosamente, los grupos con mayores carencias, aspecto que aún no logra superarse. Sin embargo, los pueblos indígenas preferían (prefieren) esta circunstancia, a dejar que sus hijos e hijas quedaran (queden) sin educación o continuar aceptando un contexto escolar que los rechazaba (rechaza).

A través de la memoria se evocan temporalidades; en este caso, la época de creación de la escuela (década de 1990), que correspondió a un período de gobierno neoliberal, cuando se promovía la autogestión financiera de las instituciones, el Estado, a través del SEIB, autorizó la apertura de la escuela en condiciones precarias; así, aunque reconocía como legítima la demanda de educación, el Estado no dotaba de recursos financieros, infraestructura, docentes ni materiales a la escuela; la que nos ocupa funcionó en un lugar prestado por la Iglesia católica hasta el año 2005, cuando el municipio la dotó de un terreno en una zona marginal de la ciudad.

2007 a 2017 es un periodo evocado como aquel en que la institución logró la construcción de aulas y el equipamiento mínimo para su funcionamiento. Sin embargo, el espacio sigue siendo pequeño, en comparación con el número de estudiantes que

demandan mejores condiciones de educación, mientras los docentes demandan tener un espacio apropiado para realizar sus labores didácticas, pero esto sigue sin resolverse.

En el año 2011, producto del nuevo marco legal (sanción de la LOEI), se produjo un cambio en la estructura de la escuela y pasó a ser unidad educativa; actualmente hay más estudiantes no indígenas de extracto cultural diverso. El personal docente trabaja el doble de horas, sus vacaciones se redujeron de tres meses a 30 días y sus días académicos aumentaron de 180 a 200. En general, estos cambios se viven como positivos entre las y los estudiantes y las familias. En la percepción de las y los estudiantes, la unidad educativa brinda, además de aprendizaje, espacios de escucha, contención emocional y apoyo.

Este espacio, ahora diverso, es propicio para vivir relaciones multiculturales; sin embargo, para algunas personas indígenas, el nuevo esquema burocrático termina imponiendo el español y las formas culturales no indígenas; para algunos estudiantes, la enseñanza del idioma *kichwa* resulta importante, pero no tanto si se compara con la importancia de dominar el español y el inglés.

En la cotidianidad, los rastros de racismo, discriminación y machismo se sienten en las relaciones escolares; son aspectos que el cuerpo docente busca eliminar, pero su labor se ve limitada por un contexto social donde las costumbres heredadas, los rezagos coloniales de discriminación y los modelos violentos siguen vigentes en la sociedad.

La actual institución, como hemos dicho, se ha transformado; no es la misma, pero contiene los elementos de diversidad necesarios para vivir una plena interculturalidad: tiene, en su seno, la memoria histórica de la lucha indígena y las personas se reconocen como herederas de un pasado de lucha por sus derechos, lo que lo constituye como un espacio cultural particular.

Si algunos cuestionamientos de la investigación resultan evidentes, se circunscriben a cierta continuidad que se identifica con la desatención estatal, tanto para solventar las demandas de infraestructura, como porque ahí se implementó un cambio estructural; sin embargo, al momento de la redacción de este artículo, los materiales didácticos para la enseñanza en lenguas y culturas nativas aún no se ha producido; es un aspecto crítico que debe considerarse.

El personal docente afronta nuevos desafíos creados por la actual estructura educativa. Todavía no existen orientaciones claras ni personal suficientemente preparado para enseñar ciencias en idioma *kichwa*. Los cambios implementados, la dinámica del contexto y el predominio del español parecen confabular contra la aspiración primigenia que inspiró la creación de la escuela.

Finalmente, hemos accedido a la memoria de un grupo de agentes escolares, a través de la evocación de acontecimientos, lugares y personas que han permanecido en el tiempo, y a los cuales se rememora para simbolizar su presente. El acceso a soportes documentales y a las voces de los agentes escolares nos permitió dar cuenta de su esfuerzo cotidiano por ejercer el derecho a la educación, pero también mostró las dificultades que siguen atravesando. Evidenciarlos puede contribuir a repensar el hecho educativo, particularmente en las modalidades educativas para lenguas y poblaciones indígenas. El problema latente puede consignarse en una nueva pregunta de investigación: ¿cómo acceder al derecho a la educación en lengua nativa, en el nuevo contexto?

REFERENCIAS

- ALIATA, S. (2017). Maestros de la Educación Intercultural Bilingüe. *Runa*, 38(1), 131-133.
- ASAMBLEA NACIONAL. (31 de marzo de 2011). *Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Quito, Pichincha, Ecuador.
- BENGOA, J. (2009). ¿Una segunda etapa de la Emergencia Indígena en América Latina? *Cuadernos de Antropología Social*, 29, 7-22.
- BOURDIEU, P. (1998). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- _____. (2008). *Homo academicus*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Brigadas están activas en Ambato (26 de Enero de 2010). *El Comercio*. Recuperado de: <https://www.elcomercio.com/actualidad/brigadas-activas-ambato.html>.
- CABRERA HANNA, S. (2013). La presencia salesiana en el Ecuador. Perspectivas históricas y sociales. *Memoria y Sociedad*, 7(35), 274-278.
- _____. (2015). Hispanismo, mestizaje y representaciones indígenas durante el quinto centenario en Ecuador. *Historia Social y de la Cultura*, 42(1), 213-244.
- CIRELLI, C. E. (2013). Movimiento indígena y educación intercultural en Ecuador. *Prohistoria*. *Revista Prohistoria*, 19, 149-152.
- CIVERA, A. (2011). Alcances y retos de la historiografía sobre la escuela de los campos en América Latina (siglos XIX y XX). *Cuadernos de Historia*, 34, 7-30.
- CODAE, CODEPMOC, CODENPE. (2013). *Agenda Nacional para las Nacionalidades y Pueblos 2013-2017*. Quito: Senplades.
- CONAIE. (28 de septiembre de 2018). *Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador*. Recuperado de: <https://conaie.org/category/nacionalidades-sierra/>

- DI CAUDO, M. V., LLANOS ERAZO, D., & OSPINA, M. C. (2016). *Interculturalidad y educación desde el Sur. Contextos, experiencias y voces*. Quito, Ecuador: Abya Yala/ Universidad Politécnica Salesiana, CLACSO, CINDE, Universidad de Mazinales.
- ESCUELA BILINGÜE PROVINCIA DE CHIMBORAZO. (1995). Estadísticas, año 1994. Ambato, Ecuador: Registro estadístico escolar.
- FAULENBACH, B. (2010). Cultura de la memoria en Alemania. En V. CARNOVALE, *Articlé de Memorias Urbanas*. Berlin-Buenos Aires (pp. 39-50). Berlin: Böll Stifong.
- FLORES JÁCOME, J. A. (2017). *De las Misiones Religiosas Protestantes a las Escuelas del Milenio. Construcción de subjetividades y proyectos pedagógicos en la Amazonía ecuatoriana*. Quito: Flacso Ecuador. Recuperado de: <http://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/11485/2/TFLACSO-2017JAFJ.pdf>.
- FREIDENBERG, F. (2012). Ecuador 2011: Revolución Ciudadana, estabilidad presidencial y personalismo político. *Revista de Ciencia Política*, 32(1), 129-150.
- GARCÍA CANCLINI, N. (2005). *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Barcelona: Gedisa.
- GROSFUGUEL, R. (2016). Del «extractivismo económico» al «extractivismo epistémico» y al «extractivismo ontológico»: una forma destructiva de conocer, ser y estar en el mundo. *Tabula Rasa*, 24, 123-143.
- HECHT, A. C. (2017). Maestros/as Indígenas en contextos de desplazamiento lingüístico: desafíos y dilemas contemporáneos. *Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano*, 26(2), 87-100.
- INEC. (2011). Resultados del Censo 2010. *Fascículo Tungurahua*. Quito, Ecuador.
- INEVAL. (2016). *Resultados educativos, retos hacia la excelencia*. Quito, Ecuador.
- _____. (2017). *Modelo de Evaluación Docente*. Quito-Ecuador.
- Instituto Nacional de Meteorología e Hidrología-INAMI (2014). Recuperado de: <http://www.serviciometeorologico.gob.ec/>
- JIMÉNEZ NARANJO, Y., & MENDOZA ZUANY, R. (2016). La educación indígena en México: una evaluación de política pública interal, cualitativa y participativa. *Revista LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos*, 14(1), 60-72.
- LEÓN TRUJILLO, J. (2010). Las organizaciones indígenas y el gobierno de Rafael Correa. *Íconos. Revista de Ciencias Sociales*, 37, 13-23.
- MASSAL, J. (2010). El proyecto político indígena ecuatoriano. Convergencias y divergencias con su entorno político. *Colombia Internacional*, 71, 9-33.

- Ministerio de Educación aclara estudio sobre Unidades del Milenio (17 de agosto de 2017). Quito: *El Telégrafo*.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (2018). *Listado de variables Archivo Maestro de Instituciones Educativas (AMIE)*. Quito, Ecuador. Recuperado de: https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/06/Listado_Variables_AMIE.pdf.
- _____. (2018). *Optimización de la planta docente busca mejorar la calidad en educación*. Recuperado de: <https://educacion.gob.ec/optimizacion-de-la-planta-docente-busca-mejorar-la-calidad-en-educacion/>.
- _____. (23 de marzo de 2018). Inscribe. Régimen Sierra Amazonia. Recuperado de: <https://juntos.educacion.gob.ec/index.php/sierra-inscribe>
- _____. (11 de abril de 2018). Programa de alimentación escolar. Recuperado de: <https://educacion.gob.ec/programa-de-alimentacion-escolar/>
- _____. (2018). *MinEduc entrega gratuitamente uniformes escolares a estudiantes de instituciones públicas del país*. Recuperado de: <https://educacion.gob.ec/mineduc-entrega-gratuitamente-uniformes-escolares-a-estudiantes-de-instituciones-publicas-del-pais/>
- _____. (08 de febrero de 2018). *educacion.gob.ec*. Recuperado de: <https://educacion.gob.ec/actores-de-la-eps-reciben-capacitacion-para-adjudicacion-de-uniformes-escolares-ciclo-costa-e-insular-2018-2019/>
- _____. (8 de abril de 2018). Descripción de la educación General Básica del Ecuador. Recuperado de: https://educacion.gob.ec/educacion_general_basica/.
- MUYOLEMA, A. (2018). La creación de la Secretaría de Educación Intercultural, ni restauración, ni autonomía. *Línea de fuego*. Recuperado de: https://lalineadefuego.info/2018/08/14/la-creacion-de-la-secretaria-de-educacion-intercultural-ni-restitucion-ni-autonomia-por-armando-muyolema/?fbclid=IwAR04_3JQ0gpwQ9ku7_UWotd6fR4c3a-noEZL8bEJMo0CoSvRMkh7m1utZms.
- NOVIKOVA, O. (2007). La política de la memoria: moldear el pasado para construir la sociedad democrática. *Historia del Presente*, 9, 71-100.
- PATRIMONIO, M. C. (2008). *Nacionalidades y pueblos indígenas, y políticas interculturales en Ecuador: Una mirada desde la educación*. Quito: Diseño Gráfico Manthra Ediciones, Sistema de las Naciones Unidas.
- POLLAK, M. (2006). *Memoria, silencio y olvido. La construcción social de identidades frente a las situaciones límite*. La Plata: Al Margen Editorial.
- ROCKWELL, E. (1995). *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultural Económica.

- RODRÍGUEZ CAGUANA, A. (2016). Los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas del Ecuador ¿interculturalidad o asimilación? (2007-2014). *Debates-FLACSO Ecuador*, 113-124.
- RODRÍGUEZ CRUZ, M. (2014). La educación intercultural bilingüe en el Ecuador del Buen Vivir. De la normativización legislativa a la praxis educativa. *Actas del Congreso Universal Derechos Humanos Emergentes y Medios de Comunicación* (pp. 656-692). Sevilla, España: Universidad de Sevilla.
- Se ensañan con las escuelas. Roban en el Plantel Provincia de Chimborazo (9 de noviembre de 2017). *DIARIO EL AMBATEÑO*.
- SEMANTIC-KNOWLEDGE. (2010). TROPES High Performance Text Analysis for Professional Users. *Manual Tropes. Versión 7,2*. Recuperado de: www.conocimiento-semantic.com.
- SENPLADES. (2007). Planificación Para la Revolución Ciudadana. *Plan Nacional de Desarrollo 2007-2010*. Quito, Ecuador.
- _____. (2010). Plan Para el Buen Vivir 2009-2013. *Plan Nacional de Desarrollo*. Quito, Ecuador.
- _____. (2011). . Planificación para la Revolución Ciudadana.. *Plan Nacional de Desarrollo* Quito, Ecuador.
- _____. (2013). Plan Nacional Para el Buen Vivir 2013-2017. *Plan Nacional de Desarrollo*. Quito, Ecuador.
- _____. (2014). Análisis de las principales transformaciones del Estado ecuatoriano 2007-2012. *El Telégrafo*.
- _____. (2017). *Plan Nacional de Desarrollo 2017-2010. Toda una vida*. Quito, Ecuador.
- _____. (25 de enero de 2018). Planifica Ecuador. Recuperado de: http://www.planificacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2012/10/Folleto_Popular_DyC_24-10-2012.pdf.
- SORIANO HERNÁNDEZ, S. (2011). Democracia y exclusión: una propuesta desde el movimiento indígena ecuatoriano. *Nomadas*, 34, 45-60.
- TORRES GÁMES, L. (2016). La historia reciente de la escuela colombiana. *Revista Colombiana de Educación*, 71, 159-176.
- UNESCO. (2016). Informe de Resultados del Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE). *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(4), 9-32.
- _____. (2017). *Informe de Seguimiento a la Educación en el Mundo, 2016*. París: Unesco-Presto, Diseño gráfico FHI 360.

- UNIDAD EDUCATIVA PROVINCIA DE CHIMBORAZO. (2008). *Memorias 1994-2008*. Manuscrito. Ambato, Ecuador.
- _____. (2016). *Registro estadístico*. Ambato, Ecuador.
- VALIKOVÁ, B. (2016). Análisis de la posición ideológica del gobierno ecuatoriano en el contexto de la movilización indígena. *Cuadernos del Cendes*, 33(91), 65-91.
- WILLEM, A., & GUDERMANN, H. (. (2007). *Movimientos indígenas y gobiernos locales en América Latina*. San Pedro de Atacama: IIAM Universidad Católica del Norte.
- ZIMMERMAN, M. (2006). *¿Nuevo amanecer? Las dimensiones culturales en los giros a la izquierda en América Latina*. Buenos Aires: LA CASA Books.