

TRANSFORMACIONES DE LA EDUCACIÓN COMUNITARIA EN LOS ANDES ECUATORIANOS

Transformations of community education in the ecuadorian Andes

JUAN SEBASTIÁN GRANDA MERCHÁN*

Universidad Politécnica Salesiana/ Quito-Ecuador

sgranda@ups.edu.ec

Código Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8981-7281>

Resumen

El artículo recupera algunos de los resultados de la investigación desarrollada por el autor en el marco de su tesis doctoral. El artículo analiza el impacto que los cambios educativos impulsados por el Gobierno del Economista Rafael Correa tuvieron en la dinámica de las iniciativas de educación indígena de carácter comunitario. La investigación se fundamentó en los aportes de la Pedagogía Crítica y de la Antropología Latinoamericana: de la primera tomó el concepto de educación como práctica cultural y política, mientras que de la segunda recuperó la perspectiva analítica de la Teoría del Control Cultural. En términos metodológicos, se optó por analizar una experiencia de educación indígena emblemática del país: el Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi (SEIC); y para la recolección de información se trabajó a partir de la historia oral y el análisis documental. La hipótesis que se busca argumentar es que el Gobierno de Rafael Correa, en su apuesta por recuperar la rectoría de la educación y en su afán por modernizarla, terminó subsumiendo todos los ámbitos de decisión del quehacer educativo que estuvieron en manos de las comunidades y las escuelas indígenas de la zona de estudio, y homogeneizando su oferta educativa bajo los parámetros de la educación hispana. El artículo se encuentra organizado en tres partes: en la primera se describe la trayectoria del SEIC, desde su nacimiento hasta el 2007. En la segunda se hace un recuento de las políticas educativas que más impacto tuvieron en la dinámica del SEIC. Y, en la última, se discute el impacto que dichas políticas tuvieron en el día a día de las escuelas comunitarias.

Palabras clave

Estado, políticas educativas, educación indígena, pueblos indígenas, Ecuador.

Forma sugerida de citar: Granda Merchán, Juan Sebastián (2018). Transformaciones de la educación comunitaria en los Andes ecuatorianos. *Sophia: colección de Filosofía de la Educación*, 24(1), pp. 291-311.

* Doctor en Estudios Culturales Latinoamericanos. Director de la Carrera de Educación Intercultural Bilingüe de la Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador. Integrante del grupo de investigación *Interculturalidad, Estado y desarrollo* de la misma universidad.

Abstract

This paper recovers some of the results of the research developed by the author in the framework of his doctoral thesis. The article analyzes the impact that the educational changes promoted by the Government of Rafael Correa had on the dynamics of community-based indigenous education initiatives. The research was based on the contributions of Critical Pedagogy and Latin American Anthropology: from the first it took the concept of education as a cultural and political practice, while from the second it recovered the analytical perspective of the Theory of Cultural Control. Related to the methodology, the research analyzed an emblematic experience of indigenous education in the country: the Cotopaxi Indigenous School System (SEIC), and data was collected through oral history and documentary analysis. The hypothesis that this paper seeks to argue is that the Government of Rafael Correa, in its commitment to regain the rectory of the education and modernize it, ended up subsuming all the scopes of decision of the educative task that were in the hands of the communities and the indigenous schools of the study area, and homogenizing their educational projects under de parameters of the Hispanic education. The paper is organized in three parts: the first one describes the trajectory of the indigenous schools from its birth until 2007. The second part makes an account of the educational policies that had more impact on the dynamics of schools. The last one analyzes the impact those policies had on the daily life of schools.

Keywords

State, educational policies, indigenous education, indigenous peoples, Ecuador.

292



Introducción

A partir del 2007 el gobierno del economista Rafael Correa impulsó cambios importantes a nivel de la estructura organizativa de la educación ecuatoriana, entre los que destacan el proceso de unificación del sistema educativo y el consecuente proceso de desmantelamiento del sistema de educación intercultural bilingüe. Con el desmantelamiento del sistema de educación intercultural bilingüe, las escuelas indígenas quedaron expuestas a las decisiones y políticas del ministro de educación y su equipo de trabajo, a través de las nuevas instancias administrativas creadas por la Ley Orgánica de Educación Intercultural: las coordinaciones zonales y las direcciones distritales.

El objetivo del presente artículo es analizar la manera cómo las escuelas indígenas vivieron las transformaciones educativas impulsadas por el Gobierno de Rafael Correa, y el impacto que dichas transformaciones provocaron en dos dimensiones básicas de su proyecto educativo: el modelo de gestión y la propuesta de formación.

La investigación se fundamentó teóricamente en los aportes de la Pedagogía Crítica y de la Teoría del Control Cultural. De la primera recuperó el concepto de educación como práctica cultural y política, esto es, como una práctica condicionada por el contexto social y político, y orientada a la producción y regulación de discursos, significados y subjetivida-

des (Giroux, 1995). De la Teoría del Control Cultural tomó el concepto de control cultural y su perspectiva para interpretar las interacciones que se desarrollan entre grupos culturales que conviven en condiciones asimétricas y de dominación (Bonfil, 1991).

Ambos aportes fueron de mucha utilidad para la investigación por cuanto contribuyeron a comprender las tensiones desatadas entre el gobierno de Rafael Correa y las comunidades indígenas como una relación de disputa por el control de la educación de las zonas rurales y la definición de su sentido; y a preguntarse por los ámbitos que fueron objeto de disputa y las estrategias que se pusieron en juego.

En términos metodológicos, la investigación optó por realizar el estudio de caso de una experiencia de educación indígena emblemática del país: el Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi (SEIC), iniciativa gestada por las comunidades indígenas de los páramos occidentales de la Provincia de Cotopaxi. El corte realizado para el análisis fue junio de 2014, mes en el que concluyó el ciclo lectivo de la Sierra, iniciado en septiembre de 2013, y en el que terminó de estabilizarse el proceso de conformación de las direcciones distritales en la Provincia de Cotopaxi.

En relación a la recolección de información se trabajó, fundamentalmente, a partir de la historia oral (Ripamonti, 2015), debido no solo a la escasez de fuentes escritas relacionadas con la problemática de investigación, sino también a la necesidad de recuperar la voz de los actores que impulsaron y vivieron los cambios que tuvieron lugar en la zona de estudio. En esta línea, se tuvo la oportunidad de entrevistar a directivos y educadores comunitarios del SEIC, directores y sub-directores de las antiguas Redes Educativas, funcionarios de la Dirección Provincial de Educación Intercultural Bilingüe de Cotopaxi (DIPEIB-C) y de la Dirección Distrital de Pujilí- Saquisilí, y al presidente del Movimiento Indígena de Cotopaxi.

El trabajo de recolección de información se completó con el análisis documental realizado en el archivo del SEIC, de la Inspectoría Salesiana, de la DIPEIB-C, y en el centro documental Abya-Yala de la Universidad Politécnica Salesiana.

La hipótesis que se busca argumentar en el texto que sigue es que el gobierno de Rafael Correa, en su apuesta por recuperar la rectoría de la educación y en su afán por modernizarla, terminó subsumiendo todos los ámbitos de decisión del quehacer educativo que estaban en manos de las comunidades y las escuelas indígenas de la zona de estudio, y homogeneizando su oferta educativa bajo los parámetros de la educación hispana.

El artículo se encuentra organizado en tres partes. En la primera se describe, de manera sucinta, la trayectoria del SEIC desde su nacimiento



hasta el 2007, año en el inicia la gestión el gobierno de Rafael Correa. En la segunda parte se realiza un mapeo de aquellas políticas educativas del gobierno que, desde la perspectiva de los actores educativos del SEIC, fueron las que más alteraron la dinámica cotidiana de las escuelas. Y, en la última, se discute el impacto que dichas políticas tuvieron en el día a día de las escuelas indígenas.

Trayectoria del Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi

El SEIC fue una iniciativa de educación indígena que nació en 1975 en los páramos occidentales de la provincia de Cotopaxi, en lo que actualmente constituyen las Parroquias de Zumbahua y Chugchilán. Fue una iniciativa gestada por los líderes indígenas, conjuntamente con el apoyo del Equipo Pastoral de Zumbahua; y que buscó atender las demandas de formación de las comunidades de la zona.

En la década de los 70, las comunidades en cuestión se encontraban empeñadas en la implementación de un interesante proyecto de desarrollo endógeno, cuyos principales ejes fueron la recuperación de la tierra, el control de la comercialización de los productos agropecuarios, y el acceso a los espacios de poder local (Guerrero, 1992). En el marco de dicho proyecto, el SEIC pasó a cumplir un papel central, pues contribuyó a desarrollar en la población de la zona ciertas habilidades claves, entre las que destacan el aprendizaje de la lectura y la escritura¹, el manejo de las operaciones matemáticas básicas y el desarrollo de un “pensamiento propio” (Herrán, 2008).

En términos del modelo de organización, el SEIC fue una iniciativa de carácter comunitario en todo el sentido de la palabra. No solo que fue gestado y sostenido por las comunidades, sino que –y esto es lo más relevante– fue controlado y direccionado por ellas. Las comunidades eran las que definían el perfil de los educadores y tenían la potestad para seleccionarlos y retirarles del cargo, en caso de que no cumplieran con lo esperado. De igual manera, las comunidades eran las encargadas de definir los objetivos del proceso formativo, así como de hacer seguimiento y validar el trabajo de los educadores en el día a día.

En materia curricular, la propuesta formativa se orientó a desarrollar los objetivos arriba enunciados, y se estructuró en cinco áreas de conocimiento: Matemática, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Castellano y Kichwa; cada una de las cuales contaba con sus propios materiales

(las “cartillas”) para el trabajo con los estudiantes. En el día a día, la lengua de enseñanza fue el Kichwa y la metodología de trabajo estuvo fuertemente influenciada por los aportes de la Pedagogía de la Liberación de Paulo Freire (Poaquiza, 2013) y los aportes metodológicos de Monseñor Leonidas Proaño.

Desde 1975 hasta 1988, el SEIC operó sin reconocimiento del Estado y, en muchas de las comunidades, de manera clandestina². En 1988 el SEIC fue reconocido por el Estado, y, a partir de 1989, año en el que se oficializó la educación intercultural bilingüe en el Ecuador, el SEIC pasó a formar parte de la jurisdicción de educación intercultural bilingüe, y a responder a las políticas de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, y su representante en el nivel provincial: la Dirección Provincial de Educación Intercultural Bilingüe de Cotopaxi.

El ingreso del SEIC a la jurisdicción de educación intercultural bilingüe supuso cambios importantes en su estructura y forma de gestión, entre los que destacan la pérdida de control de las comunidades sobre varios aspectos sensibles del proceso educativo como: la definición del perfil de los educadores, la selección y despido de aquellos, la capacitación y seguimiento de los educadores, entre otros. Con el paso de los años, todas dichas atribuciones pasaron a manos de la Dirección Provincial de Educación Intercultural Bilingüe de Cotopaxi.

En el 2000, once años después de que el SEIC pasara a formar parte del Estado, la iniciativa vivió nuevamente un conjunto de cambios importantes por efecto de su participación en el Proyecto de las Redes de los Centros Comunitarios de Educación Intercultural Bilingüe, proyecto de descentralización educativa impulsado por el Estado ecuatoriano con financiamiento del Banco Interamericano de Desarrollo (Ponce, 2010). En el marco de dicho proyecto, el SEIC logró desmarcarse de las regulaciones de la Dirección Provincial de Educación Intercultural Bilingüe de Cotopaxi y recuperó varias de las atribuciones que antes tenía: la selección y despido de los educadores, la capacitación de los educadores y su seguimiento, la definición curricular y la producción de materiales, entre otras.

Una de las atribuciones recuperadas más valorada por los comuneros y los directivos de las escuelas fue aquella relacionada con la selección de los educadores, pues pudieron volver, como en el momento inicial, a reclutar a comuneros que cumplían con los requerimientos priorizados por las comunidades: ser oriundo de la comunidad, dominar la lengua materna de la zona, y haber demostrado compromiso con el desarrollo de la comunidad.



En el 2005 el financiamiento del Proyecto de las Redes de los Centros Comunitarios de Educación Intercultural Bilingüe concluyó, aunque el modelo de gestión se mantuvo unos años más. Para el 2007, año de inicio de la gestión del gobierno de Rafael Correa, el SEIC seguía viviendo bajo la estructura de las redes y bajo la tutela de Dirección Provincial de Educación Intercultural Bilingüe de Cotopaxi, con las mismas atribuciones, pero sin el financiamiento del primer período.

Hasta aquí lo que tiene que ver con la trayectoria del SEIC hasta el 2007. Pasemos ahora a revisar las políticas educativas del gobierno de Rafael Correa qué más impactaron en la dinámica del día a día del SEIC.

Las políticas educativas del gobierno de Rafael Correa

296



Antes de hablar sobre las políticas educativas del gobierno de Rafael Correa es necesario hacer referencia al proceso de desmantelamiento del sistema de educación intercultural bilingüe, pues constituye el punto de partida y el telón de fondo de los cambios que vivieron las iniciativas de educación indígena en el país.

En el proceso de desmantelamiento del sistema de educación intercultural bilingüe se pueden distinguir dos momentos centrales: un primer momento en el que las organizaciones indígenas perdieron el control sobre la educación intercultural bilingüe, por efecto del Decreto Ejecutivo 1585; y un segundo momento en el que se propicia la disolución de la jurisdicción de educación intercultural bilingüe, como resultado de la aprobación de la Ley Orgánica de Educación Intercultural en el 2011.

Los argumentos manejados por el gobierno en ambos momentos fueron de diferente índole, pero siempre terminaron haciendo alusión al tema de la baja calidad de la educación indígena, por efecto del manejo errado de ciertos líderes indígenas, y a la necesidad de que la rectoría de la educación indígena pasara a manos del Ministerio de Educación. Sobre este último punto, estamos de acuerdo con Muyolema (2015) en que dicho planteamiento se respalda en la consideración tácita de que la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe no era parte del Ministerio de Educación, y que no respondía a sus lineamientos, aspecto de por sí descabellado por cuanto en el día a día, todos sus funcionarios tenían que ser reconocidos y ratificados por el ministro de turno.

El desmantelamiento del sistema de educación intercultural bilingüe fue un proceso conflictivo y que generó una fuerte resistencia por parte de las organizaciones indígenas (la Confederación de Nacionalidades

Indígenas del Ecuador y la Ecuador Runakunapak Rikcharimuy, fundamentalmente), las cuales procesaron el tema como un atentado de primer orden contra sus derechos como pueblos y, de manera particular, contra su derecho a hacerse cargo de su educación, reconocido por la Constitución Política del Ecuador y varios tratados internacionales, como el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo o la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas.

Con el dismantelamiento del sistema de educación intercultural bilingüe y, de manera particular, con la disolución de las Direcciones Provinciales de Educación Intercultural Bilingüe, las escuelas indígenas quedaron expuestas a las políticas e iniciativas del ministro de educación y su equipo de trabajo, a través de las coordinaciones zonales y, fundamentalmente, a través de las direcciones distritales que eran las que más contacto tenían con las escuelas³.

En lo que sigue haremos referencia a las políticas e iniciativas educativas del gobierno de Rafael Correa que, desde la perspectiva de los actores vinculados al SEIC, más incidencia tuvieron en las zonas rurales y más alteraron el día a día de las escuelas comunitarias: el programa de fusión de los establecimientos educativos, las unidades educativas del milenio, el proyecto de actualización y fortalecimiento curricular, la evaluación de los docentes y los estudiantes, la capacitación de los docentes, y la regulación del procedimiento de ingreso al magisterio.



El programa de fusión de establecimientos educativos

Con el propósito de ordenar y racionalizar la oferta educativa del Estado, el gobierno impulsó el programa de fusión de establecimientos educativos que consistió en juntar en un mismo establecimiento educativo a los estudiantes y docentes de varios establecimientos pequeños de la misma zona. En el mediano plazo, el objetivo era contar con instituciones educativas que contemplaran “(...) una oferta educativa completa (Educación Inicial, Educación Básica y Bachillerato), docentes especializados, infraestructura moderna, equipamiento de punta y transporte escolar en zonas dispersas” (Ministerio de Educación del Ecuador, 2015).

Con el programa de fusión se buscaba resolver varios de los problemas más sensibles de la educación ecuatoriana, entre los que destacan una oferta educativa desordenada y desarticulada, instituciones educativas incompletas, instituciones educativas con infraestructura precaria y sin el equipamiento necesario, e instituciones con escasez de docentes (Minis-

terio de Educación del Ecuador, 2015). La meta era pasar, según declaraciones del Ministro de Educación del momento, de 19 023 instituciones educativas distribuidas de manera desordenada y sin criterios técnicos, a 5 189 instituciones educativas de calidad y con todos los servicios educativos necesarios, en el 2017 (Ministerio de Educación del Ecuador, 2013).

En varias zonas del país, especialmente en las rurales, el programa de fusión generó mucho malestar y reclamos por parte de la población y las organizaciones, por cuanto significó el cierre, o la amenaza de cierre, de aquellas escuelas comunitarias que operaron durante décadas atendiendo a las demandas de formación puntuales de las comunidades, muchas de las cuales fueron levantadas y sostenidas por las mismas comunidades. Se calcula que entre inicios del 2013 y finales del 2014, se cerraron más de 10 000 escuelas pequeñas, entre escuelas comunitarias, uni-docentes, interculturales bilingües y alternativas (Walsh, 2014).

Frente a los reclamos de la población y las organizaciones, el gobierno respondió descalificando a dichas escuelas, argumentando que se trataba de “escuelas de la pobreza” que contribuían a reproducir la exclusión de la población indígena (El Comercio, 2014). Fue en este contexto que se generó el imaginario de las escuelas comunitarias como escuelas de baja calidad, y que requerían cerrarse para dar paso a escuelas completas, modernas y de excelencia; que apostaran por la formación del recurso humano necesario para propiciar las transformaciones económicas, políticas y sociales que el país requería.

Las unidades educativas del milenio

Conectado con el tema anterior se encuentra el programa de las unidades educativas del milenio. Se trata de una iniciativa que tuvo su origen en junio del 2008 y cuyo objetivo central era contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación en el país, vía la construcción de unidades educativas de primer orden, tanto en materia de infraestructura y equipamiento, como en materia de su modelo de gestión y oferta educativa (Minteguiaga, 2014).

El programa de las unidades educativas del milenio fue considerado por el gobierno de Rafael Correa como el referente de la nueva educación pública en el país, y como la iniciativa idónea para concretar los derechos educativos y garantías reconocidos en la Constitución Política del Ecuador, en los diferentes compromisos internacionales, las políticas de Estado y el Plan Decenal de Educación (Luna, 2014).



De acuerdo con información difundida por el Ministerio de Educación, para junio de 2015 se habían construido y estaban en funcionamiento un total de 52 unidades educativas, estaban en construcción otras 34 unidades educativas, y a nivel de proyecto 207 unidades más. En la planificación del gobierno se contemplaba la construcción de un total de 900 unidades educativas del milenio nuevas hasta el 2017, a las que habría que añadir lo que se conoce como las repotenciaciones, que consiste en la implementación de adecuaciones a unidades educativas ya existentes (Ministerio de Educación del Ecuador, 2015).

Mucho se ha discutido sobre las unidades del milenio en el país y su impacto, y aunque no hay evaluaciones y estudios sistemáticos sobre el tema, por testimonios de docentes y académicos que han visitado algunas de ellas⁴, diera la impresión que en dichas unidades han primado más aquellas innovaciones que tienen que ver con las dimensiones materiales de la calidad educativa: infraestructura de primera, laboratorios sofisticados, equipamiento de última tecnología, etc.; que aquellas dimensiones que hacen alusión al modelo educativo mismo y sus diferentes componentes.

Para junio de 2014, en la zona objeto de estudio estaba en plena operación una unidad educativa del milenio: la Unidad Educativa Cacique Tumbalá, en la Parroquia de Zumbahua; y dos unidades más estaban en proceso de construcción: la Unidad Educativa Chone, en la Parroquia Angamarca, y la Unidad Educativa Canchagua en la parroquia del mismo nombre (Hurtado, 2014). Como veremos más adelante, la Unidad Educativa Cacique Tumbalá fue la que absorbió a los estudiantes y docentes de las dos escuelas comunitarias de la zona de Zumbahua que fueron cerradas en el marco del programa de fusión de establecimientos.

La reforma del currículo de la educación básica hispana

En el ámbito curricular destaca, junto con la reforma del currículo del bachillerato y la definición del currículo de la educación inicial, el proceso de reforma del currículo de la educación básica hispana impulsado durante los primeros años de gestión del gobierno, y que se le conoce en el país como la *Actualización y fortalecimiento curricular de la educación general básica*.

El proceso de reforma del currículo de la educación básica hispana fue una iniciativa que se enmarcó dentro de los lineamientos del Plan Decenal de Educación y que respondió, de manera puntual, a la política de mejoramiento de la calidad de educación. La reforma buscó resolver varios de los problemas diagnosticados en la implementación del currí-



culo de la educación básica, entre los que destacan “(...) la desarticulación entre los niveles, la insuficiente precisión de los temas que debían ser enseñados en cada año de estudio, la falta de claridad de las destrezas que debían ser desarrolladas, y la carencia de criterios e indicadores esenciales de evaluación” (Ministerio de Educación del Ecuador, 2010).

En consonancia con los problemas diagnosticados, y con miras a poner al día el currículo, la reforma contempló los siguientes objetivos:

- Actualizar el currículo de 1996 en sus proyecciones social, científica y pedagógica.
- Especificar, hasta un nivel meso-curricular, las habilidades y conocimientos que los estudiantes deberán aprender, por área y por año.
- Ofrecer orientaciones metodológicas viables para la enseñanza y el aprendizaje, a fin de contribuir al desempeño profesional docente.
- Formular indicadores esenciales de evaluación que permitan comprobar los aprendizajes estudiantiles así como el cumplimiento de los objetivos planteados por área y por año.
- Promover, desde la proyección curricular, un proceso educativo inclusivo, fortalecer la formación de una ciudadanía para el Buen Vivir, en el contexto de una sociedad intercultural y plurinacional (Ministerio de Educación del Ecuador, 2010).

Con miras a asegurar la implementación de la nueva propuesta curricular, la reforma contempló la elaboración de nuevos textos escolares para cada nivel y área de estudio, así como guías de trabajo para los docentes.

Sin lugar a dudas, esta es una iniciativa de suprema importancia para la problemática que nos compete pues, como veremos luego, el proceso de estandarización educativa impulsado en las escuelas del SEIC se hizo con base en los resultados de este proceso de reforma. Para junio del 2014, las escuelas del SEIC estaban alineadas con el nuevo currículo y tanto sus docentes como sus estudiantes estaban usando los textos y las guías de trabajo desarrolladas por el ministerio.

La evaluación de los estudiantes y los docentes

Hasta aquí se ha hecho alusión a las grandes iniciativas del gobierno en materia educativa. Sin embargo, el gobierno también impulsó otras iniciativas de menor magnitud y que también tuvieron un impacto impor-

tante en el día a día de las escuelas del SEIC. Entre ellas constan la evaluación del desempeño de los estudiantes y los docentes, la formación y desarrollo profesional de los docentes, y la implementación de un nuevo procedimiento para el ingreso al magisterio. En lo que sigue haremos alusión únicamente a la evaluación de los estudiantes y docentes, puesto que las otras dos iniciativas las explicaremos en el siguiente apartado, cuando hablemos sobre los cambios que vivieron las escuelas.

A partir del 2009, el Ministerio de Educación implementó un nuevo sistema para evaluar el desempeño de los estudiantes y docentes⁵, cuya finalidad central era generar información precisa y fidedigna sobre el desempeño de los estudiantes y los docentes que permitiera, a su vez, la implementación de “(...) acciones didáctico-pedagógicas que favorezcan los procesos de aprendizaje de los estudiantes, y el mejoramiento de la formación inicial docente, así como su desarrollo profesional” (Ministerio de Educación del Ecuador, 2015).

En el caso de los estudiantes, la evaluación se aplicó en el cuarto, séptimo y décimo niveles de educación básica, y consistió en la rendición de pruebas automatizadas sobre las diferentes áreas de estudio. En el caso de los docentes, la evaluación contempló dos momentos: la evaluación interna que consistía en una valoración del desempeño del docente por parte de los diferentes actores educativos: estudiantes, docentes, directores, y padres de familia; y la evaluación externa que consistía en rendir una prueba de conocimientos generales, conocimientos específicos y de habilidad lectora (Ministerio de Educación del Ecuador, 2015).

La implementación de la evaluación docente generó mucha resistencia por parte del magisterio, en especial en los primeros momentos, pues se la consideró un procedimiento con fines punitivos, antes que una estrategia orientada a propiciar el mejoramiento del desempeño de los docentes y la calidad de la educación. La medida llegó, inclusive, a provocar una huelga indefinida de los docentes protagonizada por la Unión Nacional de Educadores. Resultado de un proceso de negociación entre el gobierno y la Unión Nacional de Educadores, el sistema de evaluación logró institucionalizarse en el país (Luna, 2014).

El impacto de las políticas en las escuelas del SEIC

¿Cómo vivieron las escuelas del SEIC el nuevo escenario educativo propiciado en el contexto del gobierno de Rafael Correa?, ¿cuál fue el impacto que las iniciativas arriba descritas tuvieron en el día a día de las escuelas? En lo que sigue se intentará dar respuesta a estas preguntas.



La pérdida de control de la educación

“Todo nos viene desde arriba, ya nada se decide acá abajo” (Sigcha, 2014) es la frase con la que uno de los educadores del SEIC⁶, concluye su explicación sobre los cambios que se vivieron en las escuelas del SEIC en el contexto del gobierno de Rafael Correa. Y es que desde el 2007, las escuelas indígenas vivieron un proceso gradual, pero irreversible, de pérdida de las atribuciones que ganaron en el contexto del Proyecto de las Redes de los Centros Comunitarios Intercultural Bilingües.

Uno de los ámbitos sensibles en el que los comuneros y el SEIC perdieron el control fue el de la selección y despido de los docentes, ámbito muypreciado tanto por los directivos de las escuelas como por los comuneros de la zona, por cuanto les permitía asegurar que los nuevos docentes cumplieran con aquellos requisitos considerados centrales desde el inicio de la iniciativa educativa: ser indígenas, oriundos de la comunidad, vinculados al trabajo de la comunidad y que hablaran Kichwa.

Con el nuevo modelo de gestión, el proceso de selección de los docentes pasó a manos del Ministerio de Educación, y a tramitarse a través de un concurso de merecimientos que contemplaba un examen de conocimientos, la valoración de su experiencia y una clase demostrativa. A primera vista, daría la impresión que se trataba de un procedimiento adecuado para elegir al mejor postulante, y que podría haber contribuido a fortalecer los equipos docentes de las escuelas del SEIC; pero en la práctica no fue así, pues dicho procedimiento tuvo más efectos negativos que positivos. Y es que el nuevo procedimiento no solo complicó el ingreso de los comuneros de la zona al equipo docente de las escuelas de sus respectivas comunidades, sino que propició la llegada de docentes sin ningún tipo de vinculación con las comunidades y que nada tenían que ver con la educación intercultural bilingüe y el mundo indígena⁷.

El otro ámbito sensible en el que las escuelas perdieron el control fue el de la capacitación de los docentes. Bajo el nuevo escenario, el SEIC perdió la capacidad para organizar sus propios procesos de formación, pues la capacitación se centralizó en manos del Ministerio de Educación, bajo la figura de la “formación continua”. De acuerdo con la normativa del momento, el Ministerio de Educación era el responsable exclusivo de la formación de los docentes.

Para la formación continua de los docentes, el ministerio diseñó un paquete variado de cursos que cubría todas las áreas del currículo nacional. Así, se contemplaron cursos relacionados con la educación inicial, cursos sobre las diferentes áreas de conocimiento de la educación básica, cursos sobre las materias de especialidad del bachillerato: Ciencias

Naturales, Matemática, etc. A estos cursos se sumaron otros que abordaban temas transversales como Inclusión y diversidades o Prevención de la violencia y educación para la paz. Por último, estaban aquellos cursos que trabajaban áreas especiales como Educación especial e inclusiva, Informática, entre otros (Ministerio de Educación del Ecuador, 2015).

Si bien la mayor parte de los educadores entrevistados reconoció que los cursos del ministerio que tomaron abordaban temas relevantes y que fueron de utilidad para el trabajo diario de aula, también plantearon que los cursos, en la medida en que se ceñían a la malla curricular estándar, no consideraban el enfoque ni las particularidades de la educación intercultural bilingüe. En efecto, si se revisa con detalle la oferta de los cursos ofertados por el ministerio se puede constatar que aquella contemplaba un solo curso relacionado con la temática, y que llevaba el nombre de “Educación Intercultural Bilingüe” y que se encontraba dentro de la categoría de “Cursos especiales” junto con el de Educación Inclusiva y Psicología e Informática.



La estandarización del proyecto educativo

Hasta aquí se ha hecho referencia a la pérdida de control de las escuelas sobre dos aspectos centrales del proceso educativo como son la selección de los docentes y la formación de los mismos. Ahora bien, la pérdida se dio no solo en dichos ámbitos, sino también en relación al proyecto educativo mismo. En el marco del nuevo escenario, las escuelas vivieron un proceso de estandarización de su proyecto educativo, proceso que, en la práctica, significó el desmantelamiento de su proyecto educativo original. Pasemos a revisar los elementos más relevantes de dicho proceso.

Uno de los efectos centrales de las políticas del gobierno en materia educativa fue que las escuelas interculturales bilingües y las del SEIC, en particular, tuvieron que dejar de lado sus proyectos educativos para asumir la propuesta curricular de la educación hispana y, de manera especial, la malla generada en el proceso de Actualización y fortalecimiento curricular impulsado por el ministerio en el 2007. El argumento utilizado hacía alusión a la baja calidad de la educación intercultural bilingüe en la provincia, en general, y a los bajos resultados de aprendizaje de las escuelas de la zona, en particular.

En un inicio, los educadores del SEIC no acataron la disposición y siguieron trabajando con la malla propia, pero al poco tiempo tuvieron que asumirla, pues no solo se intensificaron las visitas y el control por

parte de los supervisores de las direcciones distritales, sino que los docentes sabían que el ministerio iba a seguir evaluando a sus estudiantes usando los parámetros de la nueva propuesta curricular y que aquello, más temprano que tarde, iba a tener repercusiones negativas sobre ellos mismos, si los estudiantes obtenían bajos resultados.

El impacto del cambio de malla a nivel de los estudiantes fue muy fuerte, no solo por la cantidad y complejidad de los contenidos que aquello supuso, sino también por la nueva forma de trabajar en el aula que aquella llevaba implícita. En relación a lo primero, la nueva malla significó para los estudiantes no solo un incremento importante de la cantidad de contenidos que debían ser aprendidos en cada año lectivo, sino también un mayor nivel de complejidad de los mismos, en especial de aquellos del área de Matemática. Ambos cambios demandaron un esfuerzo importante por parte de los estudiantes, y provocaron, en no pocas ocasiones, que varios de ellos se fueran quedando en el camino y optaran por abandonar la escuela.

En relación al segundo punto, la aplicación de la malla significó un cambio radical a nivel del trabajo diario en el aula, pues a diferencia de la malla del SEIC que propiciaba un trabajo articulado entre las diferentes áreas y en base a problemáticas del contexto, la nueva malla propiciaba un trabajo desarticulado entre las materias y centrado en el conocimiento disciplinario, aspecto que hacía que muchas de las veces los estudiantes no entendieran el sentido de lo que aprendían.

El otro tema de relevancia en relación al proyecto educativo tiene que ver con la lengua de enseñanza. Conjuntamente con la disposición de aplicar la malla de la educación hispana, desde el ministerio se dio la disposición de que se trabajara en Castellano. Los argumentos fueron de diferente tipo pero los más frecuentes fueron aquellos que hacían alusión nuevamente a la baja calidad de la educación intercultural bilingüe⁸, pero también al nuevo contexto que vivía la educación en el país.

Frente a esta situación, la salida de las escuelas fue convertir al Kichwa en una materia. Debido a que la salida no era legal, pues la malla de la educación hispana no contemplaba horas para dicha lengua, ni tampoco era avalada por el ministerio, el número de horas dedicadas al Kichwa fueron muy pocas, pues para ello tenían que tomar horas de otras materias. En algunos casos se incluían dos horas a la semana, mientras que en otras apenas una hora semanal.

En ciertos casos, y a contracorriente de las disposiciones de la dirección distrital, los profesores de las escuelas del SEIC se vieron obligados a mantener el Kichwa en sus clases, pues era la única manera de

promover el aprendizaje en los niños, sobre todo en aquellas comunidades alejadas, en las que los niños hablaban fundamentalmente Kichwa y tenían un manejo muy precario del Castellano.

El cierre de las escuelas comunitarias

Al igual que el resto del país, las zonas rurales de la provincia de Cotopaxi y, de manera especial, aquellas zonas de incidencia del SEIC también fueron objeto de intervención del programa de reordenamiento de la oferta educativa impulsado por el Ministerio de Educación con el objetivo de fortalecer y racionalizar la oferta de la educación pública en el país. Para junio de 2014, fecha en la que se hizo el corte para el análisis, tres escuelas indígenas de la zona habían sido cerradas⁹, varias más estaban en lista de espera, y era tema de conversación de todos los días en las escuelas y las comunidades. Las escuelas cerradas fueron las de las Comunidades de Talatac, Yanaturo y Saraucsha, todas ellas ubicadas en la zona alta de la Parroquia de Zumbahua.

En la Comunidad de Saraucsha el cierre de la escuela tuvo matices especiales¹⁰, pues en dicha comunidad operaban dos escuelas: una perteneciente a la jurisdicción intercultural bilingüe y la otra a la jurisdicción hispana. Si bien en un inicio el proyecto era que los estudiantes y los docentes de la escuela indígena pasaran a la unidad educativa del milenio, similar a lo que ocurrió con las otras dos escuelas, aquello no terminó concretándose por la oposición de los comuneros, fundamentalmente por el tema de la distancia, pero también por la incertidumbre de cómo iba a ser la experiencia de sus hijos en la unidad educativa del milenio¹¹.

Frente a la oposición de los padres de familia, la Dirección Provincial de Educación Intercultural Bilingüe de Cotopaxi¹² decidió no pasar a los estudiantes y docentes a la unidad educativa del milenio y optó, más bien, por fusionar las dos escuelas en una sola. En las instalaciones de la escuela indígena pasó a funcionar el séptimo, octavo y noveno niveles; mientras que en la escuela hispana pasó a operar el resto de niveles, incluida la educación inicial. El director de la escuela hispana pasó a ser el director de la nueva institución.

La fusión generó malestar en los estudiantes de la escuela indígena pero también en los docentes y padres de familia de las dos escuelas. En relación a los estudiantes, el malestar tuvo que ver, fundamentalmente, con la malla de estudios y con la lengua utilizada dentro y fuera de clase, pues la fusión significó un cambio acelerado a la malla del ministerio, el



uso de los textos diseñados por el ministerio, y la imposición del Castellano como lengua cotidiana de clases, aspecto que, como vimos arriba, trajo diferentes tipos de complicaciones.

En el caso de los docentes, el malestar también tuvo que ver con la malla y la lengua de trabajo, por las razones arriba discutidas, pero de manera especial con las relaciones con los docentes de la escuela hispana, situación que afectó también a los padres de familia. Y es que el proceso de fusión puso, de un momento a otro, en el mismo espacio, a docentes y padres de familia que vivieron separados por mucho tiempo y en tensión, y a veces en conflicto abierto, por el hecho de pertenecer a escuelas de diferentes jurisdicciones.

Ahora bien, hasta aquí se ha hecho referencia al proceso de cierre efectivo de las escuelas. Falta, sin embargo, hacer alusión a la amenaza de cierre de muchas escuelas más que se vivía en la zona, pues aquello también provocó malestar, incertidumbre y respuestas de diferente índole. Para junio de 2014, más de veinte escuelas del SEIC estaban con amenaza de cierre, de acuerdo a las notificaciones de los equipos de las direcciones distritales respectivas.

Las notificaciones generaron mucha incertidumbre en la zona. El tema de la distancia hacia las nuevas escuelas fue uno de los temas que más preocupó a los padres de familia, pues por experiencias de cierre previas sabían que no iba a haber el transporte ofrecido inicialmente por el Ministerio de Educación. El otro tema que provocó preocupación en los padres era el que sus hijos tuvieran que pasar a estudiar en comunidades que no eran de su agrado. Y es que, al igual que lo ocurrido en otras zonas rurales del país, en la zona de incidencia del SEIC se habían desarrollado desde tiempo atrás diferentes tipos de conflictos entre las comunidades, y los padres se resistían a la idea de que sus hijos pasaran a estudiar en aquellas comunidades con las que habían tenido problemas.

Varios fueron los proyectos que se barajaron entre los padres de las escuelas con riesgo de cerrarse, siendo el más recurrente el de llevar a sus hijos a estudiar en las ciudades a las que migraban por cuestiones laborales. Otro proyecto que comenzó a circular con fuerza en la zona, de manera especial en aquellas comunidades lejanas, y para las que llegar a las nuevas escuelas hubiera tomado mucho tiempo, era “(...) volver a abrir las escuelas en las mismas comunidades, pero como informales, como fueron en el inicio las del SEIC” (Herrera, 2015).

Para cerrar este punto, vale decir que tanto el cierre de las escuelas como la amenaza de cierre fue un tema muy sentido en la zona, no solo por las razones que hemos expuesto arriba, sino también porque

la mayor parte de ellas fueron creadas y sostenidas durante décadas por las mismas comunidades. En esa medida, el proyecto de fusión fue procesado y vivido por las comunidades como un intento del gobierno de quitarles sus escuelas y apropiarse de su educación.

Conclusiones

A partir de lo anteriormente discutido, y a la luz de la perspectiva de la teoría del control cultural (Bonfil, 1991) se puede concluir argumentando que el desmantelamiento de la jurisdicción de educación intercultural bilingüe y el reordenamiento del escenario educativo provocado por las diferentes políticas impulsadas por el gobierno de Rafael Correa, significó no solo un proceso de enajenación de la educación de la zona y la consecuente pérdida de control por parte de las comunidades indígenas, sino también un proceso simultáneo de supresión de su proyecto educativo histórico e imposición de uno nuevo.

Se hace alusión a un proceso simultáneo de supresión de su proyecto educativo histórico e imposición de uno nuevo, por cuanto los cambios impulsados por el gobierno de Rafael Correa significaron no solo el desmantelamiento del proyecto educativo original en la zona, sino, y al mismo tiempo, la implantación de un nuevo proyecto educativo: el que hasta antes de la disolución de la jurisdicción de educación intercultural bilingüe constituía el proyecto de la educación hispana.

Para junio de 2104, mes de corte de la investigación, lo que se hacía en las escuelas del SEIC era similar a lo que se hacía en cualquier otra escuela de la zona. Lo único que les diferenciaba era la presencia de algunos educadores que participaron en la iniciativa desde el inicio de la experiencia en 1975, la memoria de lo que el SEIC fue y significó para la zona en el lapso de sus casi cuarenta años de vida, y el deseo de que vinieran tiempos mejores, tiempos en los que, como señalaba uno de los educadores más antiguos del SEIC, "(...) la educación volviera a estar contralada desde abajo" (Sigcha, 2014).

La situación vivida por las escuelas del SEIC guarda bastante similitud con la experiencia de escuelas indígenas de otras zonas del país, reportada por estudios de carácter etnográfico como el de Martín y Rodríguez (2016) o el de Rodríguez (2015), y da cuenta de una tendencia, al parecer, de alcance nacional. Y es que el desmantelamiento del sistema de educación intercultural bilingüe dejó en situación de vulnerabilidad a todas las escuelas indígenas del país, sin importar la región, el tipo de



relación que mantenían con las comunidades, ni el lugar que ocupaban en el proyecto colectivo de aquellas.

Lo analizado hasta aquí pone sobre la mesa discusión elementos concretos para reflexionar sobre la manera en que los gobiernos de “izquierda” de la región, como el del economista Rafael Correa, ha procesado la problemática de la exclusión de los pueblos indígenas y sus demandas en materia educativa. A contracorriente de las buenas intenciones expresadas en el ámbito discursivo y la normativa jurídica, parecería ser que en el Ecuador se vivió un proyecto político que terminó cooptando y desmantelando la educación de los pueblos indígenas. En esta línea, coincidimos con Higuera y Castillo (2015), en que en el contexto del gobierno en cuestión el tema de la “interculturalidad” y la “plurinacionalidad” fue más una declaración programática, que una práctica política transformadora.

Lo analizado hasta aquí también plantea elementos concretos para pensar sobre la viabilidad de la educación intercultural bilingüe en el Ecuador, en tanto que proyecto político y epistémico de los pueblos y nacionalidades indígenas (Illicachi, 2015), y, de manera puntual, sobre las condiciones políticas e institucionales necesarias para asegurar el control de aquella por parte de las comunidades indígenas.

308



Notas

- 1 El nivel de analfabetismo en la zona en cuestión, en la década de 1970, era alarmante. En 1974, más del 80% de la población indígena mayor de ocho años era analfabeta, situación que era aún más crítica en el caso de las mujeres (Martínez & Burbano, 1994).
- 2 Operaron de manera clandestina por la experiencia negativa que tuvieron con los hacendados de la zona, que no vieron con buenos ojos el nacimiento de las escuelas ni que los indígenas se educaran (Alomoto, 2014).
- 3 Para el 2014, los circuitos educativos, el nivel más concreto de gestión, no acaban de organizarse aún en la zona objeto de estudio.
- 4 Entre estos destacan los testimonios de Rosa María Torres: *Adiós a la educación comunitaria y alternativa* (2014) y *Visita a una Unidad Educativa del Milenio* (s/f).
- 5 El sistema también contempló la evaluación del desempeño de los directivos de las escuelas, pero en nuestro caso solo nos interesa la evaluación de los estudiantes y los docentes.
- 6 Hemos cambiado los nombres tanto de los miembros del equipo de gestión y los educadores del SEIC, como de los directores de las Redes CECIB
- 7 Situación que nos remite a la problemática de los efectos no intencionados de los procedimientos de selección de carácter meritocrático, procedimientos legitimados, de manera reiterada, por el Gobierno de Rafael Correa. Y es que la meritocracia, lejos de ser un sistema que promueve la democracia, es un sistema que termina beneficiando a aquellos individuos que, gracias a diferentes factores, han podido

- capitalizar los méritos valorados; individuos que en el caso de nuestro país, por lo general, no pertenecen a la población indígena de la clase baja.
- 8 Al igual que en el caso de la disposición de la aplicación de la malla de la educación, la disposición de que se trabajara en Castellano se justificó con el argumento de que la calidad de la educación en la zona era baja y de que aquello tenía que ver, entre otras cosas, con el hecho de que los estudiantes no entendían la lengua con la que se enseñaba en las escuelas: el kichwa; argumento que puede haber sido válido para un porcentaje reducido de estudiantes, pero no para el grueso de ellos, cuya lengua materna seguía siendo el Kichwa.
 - 9 Si bien desde el Ministerio de Educación se hablaba de un proceso de fusión de los establecimientos, los comuneros de la zona vivieron el proceso como el cierre de sus instituciones educativas.
 - 10 Haremos referencia únicamente al cierre de esta escuela, por cuanto de las tres era la única que formaba parte del SEIC.
 - 11 El hecho de contar con dos escuelas en la misma comunidad no era raro en las zonas rurales en el Ecuador, pues muchas veces las escuelas indígenas se crearon en la misma zona en la que ya existía una escuela hispana, y se lo hacía porque la escuela hispana no respondía a las expectativas de los comuneros.
 - 12 Esta escuela también fue cerrada durante el período en que todavía estaba en operación la dirección provincial de educación intercultural bilingüe.



Bibliografía

ALOMOTO, P.

7 de mayo de 2014. El SEIC y el Gobierno de la Revolución Ciudadana. (S. Granda, Entrevistador) Comunidad de Chinaló, Chugchilán.

BONFIL, Guillermo

1991 La teoría del control cultural en el estudio de procesos étnicos. *Estudios sobre las culturas contemporáneas*, IV(12), 165-204.

EL COMERCIO

18 de enero de 2014. Enlace ciudadano 357. *El Comercio*, versión digital.

GIROUX, Henry

1995 *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo veintiuno editores.

GUERRERO, Patricio

1992 *El saber del mundo de los cóndores. Identidad e insurgencia de la cultura andina*. Quito: Abya-Yala.

HERRÁN, Javier

2008 Testimonio de las escuelas indígenas del Quilotoa. En: M. I. Cotopaxi, D. P. Cotopaxi, & I. d. Ecuatorianos, *Primera convención internacional de educación intercultural bilingüe de Cotopaxi. Memoria*. Quito: Instituto de Estudios Ecuatorianos.

HERRERA, R.

22 de mayo de 2015. El SEIC y el Gobierno de la Revolución Ciudadana. (S. Granda, Entrevistador) Latacunga.

HIGUERA, Edison & CASTILLO, Néstor

2015 La interculturalidad como desafío para la educación ecuatoriana. *Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*, 18(1), 147-162.

HURTADO, A.

23 de mayo de 2014. La DIPEIB-C y el SEIC. (S. Granda, Entrevistador) Pujilí.

ILLICACHI, Juan

2015 La educación intercultural bilingüe como proyecto epistémico de los movimientos indígenas en el Ecuador. *Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*, 18(1), 211-229.

LUNA, Milton

29 de octubre de 2014. *Las políticas educativas en el Ecuador, 1950-2010. Las acciones del Estado y las iniciativas de la sociedad*. Recuperado de: <https://goo.gl/qV1Kre> [28 de mayo de 2015].

MARTÍN, Emma & RODRÍGUEZ, Marta

15 de enero de 2016. *La EIB y el tratamiento de la interculturalidad desde las políticas educativas del Ecuador: discursos y prácticas*. Recuperado de <https://goo.gl/huQPbZ>

MARTÍNEZ, Carlos Rodrigo & BURBANO, José

1994 *La educación como identificación cultural y la experiencia de educación indígena en Cotopaxi*. Quito: Abya-Yala.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL ECUADOR

marzo de 2010. *Actualización y fortalecimiento curricular de la Educación General Básica*. Recuperado de <https://goo.gl/5jRXu> [3 de febrero de 2015].

26 de junio de 2013. *Noticias: Ministro Espinosa presentó plan de reordenamiento de la oferta educativa y herramienta del Geoportal*. Recuperado de <https://goo.gl/5jRXu> [3 de abril de 2015].

2015 *Fortalecimiento de la oferta educativa*. Recuperado de <https://goo.gl/5jRXu> [3 de febrero de 2015].

21 de abril de 2015. *Oferta de cursos de actualización docente*. Recuperado de <https://goo.gl/lp5eV> [21 de abril de 2015].

2 de abril de 2015. *Sistema Nacional de Evaluación*. Recuperado de <https://goo.gl/5jRXu> [2 de abril de 2015].

3 de abril de 2015. *Unidades Educativas del Milenio*. Recuperado de <https://goo.gl/5jRXu> [3 de abril de 2015]

MINTEGUIAGA, Analia

2014 *Las oscilaciones de la calidad educativa en el Ecuador, 1980-2010. Estudio sobre políticas, planes, programas y proyectos gubernamentales de "escuelas de calidad" (1980-2010)*. Quito: Instituto de Altos Estudios Nacionales.

MUYOLEMA, Armando

13 de enero de 2015. *La CONAIE en el ojo del huracán correísta*. Recuperado de <https://goo.gl/UpbQs6> [10 de 05 de 2015]

POAQUIZA, María Carmelina

2013 *Enfoque pedagógico del Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi (SEIC) desde la década de 1970 hasta 1998*. (Tesis presentada para obtener el título de Magister en Gerencia Educativa). Universidad Andina Simón Bolívar del Ecuador.

PONCE, Juan

2010 *Políticas educativas y desempeño. Una evaluación de impacto de programas educativos focalizados en Ecuador*. Quito: FLACSO-Ecuador.

RODRÍGUEZ, Martha

2015 ¿Interculturalidad para todos? Políticas públicas y prácticas educativas en Ecuador. *Periferia*, 110-148.

SIGCHA, J.

14 de junio de 2014. El SEIC y el Gobierno de la Revolución Ciudadana. (S. Granda, Entrevistador) Comunidad de Saraucsha, Zumbahua.

TORRES, Rosa María

14 de noviembre de 2014. *Adiós a la educación comunitaria y alternativa*. Recuperado de La Línea de Fuego. Pensamiento crítico: <https://goo.gl/cSFn6k> [11 de diciembre de 2014].

(s/f). *Visita a una Unidad Educativa del Milenio (Ecuador)*. Recuperado de Otra educación: <https://goo.gl/FGNTNv> [4 de noviembre de 2014].

WALSH, Catherine

2014 *¿Interculturalidad? Fantasmas, fantasías y funconalismos*. Ponencia presentada en Ecuador 2014, Sociedad, ambiente, desarrollo, soberanía, 10 de noviembre de 2014, Quito: UASB.

Fecha de recepción del documento: 26 de julio de 2016
Fecha de revisión del documento: 10 de septiembre de 2016
Fecha de aceptación del documento: 16 de agosto de 2017
Fecha de publicación del documento: 15 de enero de 2018