



Revista de Ciencias Humanísticas y  
Sociales (ReHuso)

E-ISSN: 2550-6587

rehuso@utm.edu.ec

Universidad Técnica de Manabí  
Ecuador

Flores Sierra, Ernesto Bayardo  
LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS INDÍGENAS EN EL ECUADOR Y SU DIALÉCTICA  
CON EL ESTADO

Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales (ReHuso), vol. 1, núm. 3, septiembre-  
diciembre, 2016, pp. 31-44

Universidad Técnica de Manabí

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=673171013003>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica  
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal  
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

## **LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS INDÍGENAS EN EL ECUADOR Y SU DIALECTICA CON EL ESTADO**

AUTOR: Ernesto Bayardo Flores Sierra<sup>1</sup>

DIRECCIÓN PARA CORRESPONDENCIA: [ebflores84@hotmail.com](mailto:ebflores84@hotmail.com)

Fecha de recepción: 13/09/2016

Fecha de aceptación: 20/11/2011

### **Resumen**

El artículo realiza un análisis político y sociológico del proceso de formación de las instituciones educativas indígenas en su dialéctica con el Estado ecuatoriano. Explora las condiciones sociales, económicas y culturales que marcan las características de la educación comunitaria, y cómo han desarrollado una pedagogía propia que ha sido perseguida por las instituciones estatales a lo largo de la historia ecuatoriana, por ser vistas como un riesgo para los proyectos económicos capitalistas de los grupos que se han disputado el poder. Estudia desde la perspectiva del pensamiento crítico la dinámica interna de lucha que se produce dentro de las escuelas indígenas en los momentos actuales y las alternativas de las mismas frente a las políticas homogenizadoras propuestas por el Estado y el mercado.

**Palabras clave:** Instituciones educativas, educación indígena, pedagogía popular, comunidades indígenas

## **INDIGENOUS EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN ECUADOR AND DIALECTICS THAT THEY ESTABLISH WITH THE STATE**

### **Abstract**

This article makes a political and sociological analysis of the formation of indigenous educational institutions in its dialectic against Ecuadorian State. Analyzes social, economic and cultural conditions that have marked the characteristics of these educational institutions, and how they have developed an pedagogy, itself has been a victim of persecution of state institutions along Ecuador's history, being seen as a risk for economic projects capitalist groups have disputed the power.

**Keywords:** Educational institutions, indigenous education, popular education, indigenous communities.

### **Introducción**

Las instituciones administradas por el Estado procuran la reproducción de la ideología, la cultura, los mundos de vida y la

---

<sup>1</sup> Docente de la Facultad de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Ecuador.

visión de las clases dominantes que controlan el aparato estatal. Se puede suponer que, en circunstancias generales toda forma de concebir el mundo desarrollado por los sectores subalternos, por aquellos que Freire llamaba oprimidos, se halla oculta, negada, expulsada del discurso oficial que rige en dichas instituciones. Sin embargo, la dinámica interna de todas encontramos una dialéctica permanente entre las necesidades e intereses de los empobrecidos y marginados, frente a los intereses de las clases dominantes hegemónicas; contradicción que se evidencia con claridad en las políticas estatales que pretenden imponer una visión de la realidad en todas las instituciones educativas, frente a la práctica concreta de los oprimidos, por construir procesos educativos propios, orientados hacia la liberación (Freire, 1921/1997).

En el caso del Ecuador, la concentración de poder, no solo reviste elementos clasistas, sino elementos raciales; la particularidad del proceso de colonización y conquista, determinó que los colonos hispanos recurran a la explotación de mano de obra de la población colonizada y esclavizada; por lo cual, las grandes masas de población aborígen fueron reducidas a las haciendas, las encomiendas, los obrajes y los batanes; todas estas formas productivas medievales en las cuales su fuerza de trabajo fue enajenada. Este hecho económico fue justificado en el imaginario del colonizador bajo el relato de la raza; es decir para poder explotar a ese otro que fue sometido en el Nuevo Mundo, recurrieron a encubrir su sometimiento bajo el discurso de la inferioridad racial del aborígen americano.

La educación escolar y extra-escolar del habitante de la región andina, afirmó esta verdad y dicho discurso racial, se convirtió en el fundamento de las nacientes colonias, donde el origen hispano, mestizo, indio o negro, determinaba un sistema de castas, donde las poblaciones no hispanas quedaban excluidas de todo, en especial de la educación; de esta época datan por ejemplo las Iglesias para Indios; en el aspecto educativo, la población indígena, reducida a la servidumbre no tenía acceso a ningún tipo de educación regular, excepcional y ejemplificante, es el caso de Eugenio Chusig, que para poder educarse adoptó el nombre postizo de Eugenio de Santa Cruz y Espejo, con el cual pasaría a la historia de las letras coloniales.

El nacimiento de la República, lejos de resolver el problema de la exclusión educativa, la reafirmó, y entregó la educación a las órdenes religiosas, las mismas que fundaron colegios y escuelas, donde solo se educaban los hijos de la población criolla; de la misma manera, la Universidad Central del Ecuador, heredera de la Universidad Santo Tomás de Aquino de la Colonia, se convertiría

en una institución donde la élite criolla (población de origen español, nacidos en América) educaría a los futuros gobernantes del país excluyendo a la población indígena de las ciudades y el campo, y a la población negra que en ese entonces se hallaba reducida a la esclavitud.

El proceso de la Revolución Liberal de 1895, consiguió que las escuelas y colegios se abrieran para la población mestiza pobre de las ciudades, y se produjo el primer proceso de masificación de la educación con la fundación de los primeros Colegios Nacionales, como fueron el Instituto Nacional Mejía y el Normal Manuela Cañizares; donde se logró la democratización del proceso educativo para las urbes; sin embargo, la universidad no se abrió para toda la población ecuatoriana, y las comunidades indígenas continuaron sometidas al concertaje y alejados de toda posibilidad educativa, puesto que al ser siervos de los gamonales, les estaba prohibida toda educación.

Apenas será en los años treinta del siglo pasado, cuando en la región norte de la serranía, específicamente en la Hacienda de Pesillo, en el cantón Cayambe, Dolores Cacungo y Tránsito Amaguaña, fundan las primeras escuelas indígenas, que no se reconocieron por el Estado, y que fueron perseguidas por los gamonales, sus ejércitos privados y las fuerzas represivas del Estado ecuatoriano. A partir de este momento comenzará una histórica lucha de la población indígena por acabar con el sistema del concertaje y por acceder a la educación.

Será en los años 70 del siglo pasado, cuando a raíz del boom petrolero se inicia un proceso de transformación general de la sociedad ecuatoriana, donde las necesidades de modernización del capitalismo dependiente en función de la generación de una sociedad productora de materias primas y mano de obra barata para la exportación de materiales, se convierten en los ejes de las políticas públicas patrocinadas por las dictaduras de este período político. Es en este proceso específico que las reivindicaciones indígenas sobre el derecho a la tierra son escuchadas, puesto que para la nueva estructura capitalista, la hacienda de siervos, el huasipungo se había vuelto una carga económica, y era necesaria la liberación de la mano de obra concertada.

Con la participación de sectores importantes de la llamada Iglesia de los Pobres, bajo la dirección de Monseñor Leónidas Proaño, es cuando se vuelven a fundar escuelas indígenas clandestinas en la Sierra Central. Escuelas de las cuales saldrían los primeros maestros indígenas, y que conformarían las primeras redes y sistemas educativos propios. Durante los años 90 y la primera década del siglo XXI, la educación indígena creció y

se desarrolló, alcanzando el reconocimiento estatal, y pasando a ser colegios y escuelas nacionales, y los maestros indígenas recibieron sus salarios en condición de empleados públicos.

El sistema de educación intercultural bilingüe, entendido como un proceso educativo del pueblo indígena, desarrolla un procedimiento pedagógico propio, basado en la cosmovisión y racionalidad de los pueblos andinos; crearon redes de escuelas que cubrieron las necesidades de las comunidades indias recientemente liberadas de las haciendas, generaron todo un sistema pedagógico alternativo, donde la teoría, la práctica y la acción social iban de la mano en la formación humanista de los comuneros. Esta dinámica se concentró en la Escuela Indígena como eje de articulación de todo un proceso organizativo que reivindicaba la tierra, que luchaba por la participación social de los indígenas en la sociedad ecuatoriana. Era claro que las escuelas indias y su potencial radicaba precisamente en que rebasaban los límites de ser instituciones educativas solamente, sino que se configuraron como verdaderas organizaciones sociales y políticas. Las mismas que, con la llegada de los proyectos educativos mercantiles de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), han entrado en una dialéctica con el Estado ecuatoriano y sus procesos de homogenización.

## **Desarrollo**

Intervención del Estado ecuatoriano en la educación indígena

El Estado ecuatoriano, fue forzado a reconocer los procesos educativos indígenas, aceptando durante más de veinte años una "educación otra" (es decir una educación construida desde los mundos de vida andinos por fuera del control institucional), práctica, crítica, popular; y llevó dentro la carga de patrocinar los centros de formación de los dirigentes de las organizaciones sociales que durante toda la década de los noventa y la primera década del nuevo milenio, pusieron en jaque a ese mismo Estado defendiendo los derechos de las comunidades andinas. Las Escuelas Indias eran ciertamente centros pedagógico-políticos. Es entonces cuando el Estado ecuatoriano, en el año 2014, inició el cierre de las escuelas indígenas, pretendiendo reemplazarlas por escuelas fiscales mestizas, negando nuevamente las particularidades de ese otro, que demandaba una educación que parta de su mundo de vida para transformarlo, pretendiendo frenar una institución escolar-organizativa peligrosa para todo proceso hegemónico por las particularidades críticas, contra hegemónicas, plurinacionales que cuestionaban la institucionalidad estatal y la sociedad misma.

Pretender establecer un proceso homogeneizante en una realidad heterogénea trae consigo una grave crisis en la institución

educativa, crisis que se desarrolla en torno a una reforma impuesta desde fuera de la realidad de las comunidades indígenas, desde los centros tecnocráticos de administración estatal, y que se corresponde con lo que Deleuze, llama la crisis de los centros de encierro.

Todos los centros de encierro atraviesan una crisis generalizada: cárcel, hospital, fábrica, escuela, familia. La familia es un "interior" en crisis, como lo son los demás interiores (el escolar, el profesional, etc.). Los ministros competentes anuncian constantemente las supuestamente necesarias reformas. Reformar la escuela, reformar la industria, reformar el hospital, el ejército, la cárcel; pero todos saben que, a un plazo más o menos largo, estas instituciones están acabadas. Solamente se pretende gestionar su agonía y mantener a la gente ocupada mientras se instalan esas nuevas fuerzas que ya están llamando a nuestras puertas. Se trata de las sociedades de control, que están sustituyendo a las disciplinarias. Control es el nombre propuesto por Burroughs para designar al nuevo monstruo que Foucault reconoció como nuestro futuro inmediato. (Deleuze, 1995)

La escuela indígena necesita ser sometida por la sociedad de control, y tiene que ser sometida precisamente porque nunca estuvo en realidad bajo su total control, al surgir a espaldas del Estado, e inclusive enfrentando a los aparatos coercitivos del Estado, se ha desarrollado a sí misma como un espacio de autonomía comunitaria; la forma de regulación de sus procesos internos se sustenta en las necesidades de los ayllus andinos y no en las necesidades de disciplinar y controlar de la sociedad actual; la reforma que se impone sobre la misma es un intento dirigido a controlar toda forma de existencia autónoma que perturbe el proceso de reproducción del aparato Estatal. Sabiendo, como plantea Deleuze, que dichas instituciones están acabadas, la escuela mestiza, homogénea, excluyente, disciplinaria, basada en el control, se halla condenada a desaparecer; su papel no se corresponde con el momento actual de desarrollo de la modernidad. Y en esa crisis de la institución escolar moderna, desarrolla una política de coacción frente a todas las propuestas críticas que plantean alternativas reales a su forma de reproducción bancaria.

El objetivo de la institución educativa tradicional homogenizante es controlar a la sociedad ecuatoriana para evitar que esa fuerza intercultural y plurinacional propia de la heterogeneidad cultural y estructural del Ecuador, cuestione el modelo capitalista de reproducción social que se ha impuesto sobre la base de una explotación despiadada de los recursos naturales. Las

reformas educativas impulsadas desde el aparato estatal buscan controlar esta conflictividad social imponiendo procesos de reformas mercantiles de la educación; controlar para no permitir que los pueblos reconozcan su propia historia, se piensen a sí mismos y ejecuten sus propios procesos de transformación. Controlar el ayllu andino es la tarea de las reformas administrativas, económicas, y educativas; la institución educativa indígena jamás respondió al Estado. El ayllu andino, oculto entre los páramos de la Sierra Central del país, nunca logró ser controlado en su totalidad por el Estado central, y siempre actuó como un centro anti- hegemónico donde las propuestas liberadoras y populares desarrollaron una educación propiamente revolucionaria.

#### Sociedad de control y ayllu andino

La sociedad de control no puede permitirse dejar un espacio fuera de la regulación del poder, y el ayllu andino es ese lugar donde el ojo eléctrico del "Gran Hermano" orweliano no llega, no controla, no domina, no ejerce. El ayllu andino se reguló solo, y cuando pudo tener su propia educación la dirigió desde su particular visión de la realidad: los contenidos, las prácticas, las dinámicas dentro del aula, las relaciones de poder, estaban sometidas y controladas por el ayllu, la comunidad era el órgano rector de las escuelas. Los terrenos donde se levantaban eran otorgadas por la comunidad, la comunidad las construía según su propio gusto arquitectónico, los docentes tenían que dialogar con los dirigentes comunitarios, los problemas se resolvían en asambleas comunales, el presidente de padres de familia ocupaba un cargo dentro de la comunidad por ser el vínculo con la Escuela, el sujeto era la comunidad, la institución se regía por el ayllu; el Estado se sometía a pagar a los docentes, pero no podía intervenir en el interior del sistema de redes de escuelas indígenas, el poder no se imponía a los sujetos, se construía y administraba de manera conjunta.

El poder en la escuela debe ser compartido, aceptándose la dinámica del conflicto por educandos, docentes y progenitores. Es el único medio de hacer evolucionar a estos últimos. Si la dimensión de lo político no ocupa desde ahora el lugar que le corresponde en la vida de cada individuo, gozando de los mismos derechos que la dimensión de lo fisiológico y lo psicológico, los <<cambios políticos>> no modificarán nada en cuanto al poder del individuo sobre sí mismo y sobre la sociedad; además tampoco se recuperará el tiempo perdido. Ello se debe a que desde ahora existe, de manera aún encubierta; un *tejido tecnocrático básico*. (Mendel, 1995)

El poder en palabras de Mendel: era compartido; los padres de familia, la comunidad, los dirigentes de los ayllus, los docentes, los estudiantes tenían que ponerse de acuerdo con la administración de la escuela, el sujeto actuaba en correspondencia con las necesidades de la colectividad y se sometía a ellas en función de los intereses del órgano real y efectivo de poder: el ayllu andino. La sociedad capitalista, no podía tolerar eso, los intereses del capital no podían tolerar que se cuestionara la institución educativa donde, el tecnócrata recubierto del "supuesto saber", tenga que someterse a la realidad palpitante de los comuneros; la sociedad de control no podía tolerar que ese Otro, invisible, negado, oculto, sin voz, sin opinión alejado del conocimiento formal cuestionara todo el orden de dominación de la escuela formal. ¿Cómo incorporar al Estado moderno guiado por los intereses del gran capital, una escuela guiada por los intereses comunitarios del ayllu andino?, ¿cómo permitir que la práctica asamblearia de la comunidad se impusiera sobre las recetas educativas del Banco Mundial?, ¿cómo permitir que comuneros analfabetos dirigieran un proceso educativo por sobre los titulados tecnócratas de los Ministerios y entidades públicas?

El poder compartido, la dinámica de los saberes y el conocimiento práctico, fueron siempre la piedra en el zapato de los burócratas del Ministerio de Educación, puestos de rodillas frente a miles de niños indígenas cuyas familias dirigían su propia escuela, bajo sus propios parámetros, con sus propias relaciones de poder, guiados por su propia cosmovisión; la memoria ancestral de los pueblos posicionada como materia por sobre las materias dictadas por el Banco Mundial, era algo que resultaba intolerable para el Estado y sus aparatos. El sometimiento de la educación indígena al pensum oficial, significa extraer esa piedra en el zapato, el sometimiento de la práctica pedagógica intercultural implica el desconocer cualquier práctica institucional que hubiera significado relaciones de poder horizontales, no capitalistas, comunales, rituales, rurales, agrarias. La memoria, el rito, la tradición, lo indígena, los saberes, necesitaban ser sometidos, ocultados, aplastados, y la escuela india, la escuela donde se podía desarrollar el "mal ejemplo", debía ser puesta en la línea de las necesidades del poder estatal.

Lo que en definitiva no significa sino que el recuerdo, el tiempo y la memoria son liquidados de la sociedad burguesa, según va avanzando ésta, como una especie de resto irracional, de modo similar a como la racionalización progresiva de los métodos de producción industrial reduce, junto con otros restos artesanos, también categorías como la del tiempo de aprendizaje, o lo que es igual, de adquisición



de experiencia. Privándose del recuerdo y agotándose, perdido todo largo aliento, en la adecuación a lo que en el momento cuenta como actualidad, la humanidad se limita a reflejar una ley evolutiva objetiva (Adorno, 1998)

#### Procesos de homogenización y el maestro indígena

La educación indígena tenía que ser racionalizada, incorporada, silenciada; para eso el Estado utilizó todos sus aparatos legales, reformas ministeriales, despidos, contrataciones, clausuras, aperturas, regulaciones, evidencias, currículums, calificaciones, vigilancia, control, intimidación, pruebas, clientelismo; es decir todo el inmenso arsenal de trampas tecnocráticas y burocráticas que podían poner de rodillas al monstruo heterogéneo y liberador que no era capaz de controlar. Las mismas que pusieron en jaque al maestro indígena y su práctica autónoma.

Para el ayllu indígena, el maestro, alcanzaba una condición de prestigio comunitario; el maestro indígena era el intermediario con el Estado, con el ministerio, con las autoridades, con los docentes no indígenas, pasaba a convertirse en una pieza fundamental de la dinámica de existencia y reproducción del ayllu andino, su vida en la comunidad alcanzaba un nivel de importancia dignificante. El empoderamiento de la vida, que implicaba el acceso a la educación y a la docencia, para los profesores indios, era una fuerza generadora de permanentes profesores comunitarios listos a encabezar y dirigir el proceso educativo de su propio pueblo; implicaba la transformación del deseo individual en un deseo colectivo como la fuerza simbólica que daba sentido a la actuación del sujeto en el ámbito de lo real, era esa posibilidad de dejar atrás la esclavitud y los rezagos brutales que sobre el sujeto andino dejaron la hacienda y el concertaje.

El fin de la hacienda significó también la explotación de la mano de obra indígena en las grandes ciudades del país en condición de mano de obra obrera, asalariada. Tras la reforma agraria del año 76, las masas indígenas emigraron para engordar los cinturones de miseria urbanos conformando un gigantesco ejército laboral de reserva en pauperización creciente en un país donde no existían y no existen industrias, convirtiéndose rápidamente en informales, trabajadores ocasionales o lumpenproletarios.

La otra alternativa era vincularse a la institución educativa, la misma reforma agraria abrió la puerta a las escuelas indias, y diez años después a los colegios interculturales; ser parte de la institución educativa implicaba escapar a la miseria urbana a la que estaba condenada la mano de obra concierta al liberarse la hacienda; es por esto que los maestros indígenas al conseguir

vincularse a la institución adquirirían no sólo la seguridad de su reproducción material, sino la seguridad de su reproducción simbólica. Al cerrarse las escuelas, al verse sometidos al fantasma del paro, al tener que abandonar la institución comunitaria para conservar la posibilidad de reproducción material vieron destruida su posibilidad de reproducción simbólica.

Incluso en medio de la prosperidad, incluso en medio de la escasez temporal de fuerzas de trabajo, es posible que la mayoría de las personas se perciban secretamente como parados potenciales, como receptores de beneficios y, en consecuencia, más bien como objetos, no como sujetos de la sociedad. Tal es la raíz sobremanera legítima y racional de su malestar. Es cosa evidente que en un momento dado puede ser utilizado con fines retrógrados y para la renovación misma del mal. (Adorno, 1998)

La dinámica homogeneizante impuesta por la autoridad del Estado central comienza a imponerse sobre la vida de las comunidades, y la escuela que les había pertenecido vuelve a convertirse en un ente ajeno a ellos, en un ente que oprime, en un ente enajenante, en una estructura burocrática que desconoce los universos simbólicos propios de la cosmovisión indígena y pretende adaptarlos a las necesidades de los organismos internacionales de crédito y a las políticas transnacionales de organización y control de la población relatadas por Deleuze. Vemos claramente como la dignificación de la escuela como organización crítica, tuvo que ser sometida al control por parte del Estado comenzando por convertir a los maestros indígenas en fuerza de trabajo en peligro de quedar en el paro forzado de un momento a otro; utilizando como herramienta de selección el dispositivo político de las evaluaciones.

Enfrentar dichas evaluaciones, implicaba no solo quedar simbólicamente en riesgo de caer en la desocupación y la miseria rural, implicaba también renunciar a su mundo de vida, a su lengua, a su comunidad, a sus propios procesos pedagógicos desarrollados en décadas de lucha, para aceptar de manera callada y vergonzosa las premisas técnicas impuestas por los tecnócratas de los ministerios, cargados en sus manos de ciencia económica que no manejan, como menciona Bordieu. Los maestros indígenas vieron que ese sometimiento a la técnica, a la racionalidad occidental, implicaba negar y ocultar sus propias cosmovisiones, racionalidades y saberes, implicaba aceptar el proceso colonial y colonizante como la única perspectiva pedagógica válida, implicaba desconocer su propia historia, negarse, ocultarse, alienarse.

La reforma institucional era tanto más alienante cuanto más incomprensible se volvían sus postulados para los maestros indios, una vez más parecía que las comunidades iban a presenciar el "Encuentro de Cajamarca", que Cornejo Polar describe en *Escribir en el aire* (1994), como el momento fundante de nuestros universos heterogéneo; como el momento en el cual la palabra escrita, técnica, occidental, colonial, colonizante, se posó sobre los pueblos del continente acabando para siempre, (o al menos pretendiendo hacerlo) con la potencia de la oralidad y del relato andino, en el cual lo técnico, lo escrito, se volvió el único referente del mundo posible. La otra racionalidad ya no tenía cabida, y ahora vuelve a ejercerse el mismo proceso de poder, de la racionalidad técnica impuesta sobre la población india y sus procesos educativos.

El papel del Estado, como garante de la educación de los sujetos que conforman la sociedad, era el de preguntar a los pueblos cómo quieren que sea su educación, cómo fueron los procesos que desarrollaron por fuera de él, e inclusive atentando las leyes de dicho Estado. Preguntar a los maestros indios por su experiencia práctica, por sus aprendizajes, por sus sentidos, estudiar dichos procesos para generar una educación verdaderamente plurinacional e intercultural; sin embargo, lo que hizo el Estado, fue imponer un modelo, una práctica, un método, un modelo institucional, un currículum, un episteme pedagógico, ajeno a la realidad, extraño al medio andino, respaldado por un discurso meritocrático pseudocientífico economicista, levantado sobre los intereses de mercado, impuesto como el mejor modelo posible.

Las teorías actuales de la organización son ideologías, legitimaciones de ciertas formas de organización. Exponen argumentos en términos de la racionalidad y la eficiencia para lograr el control. Los límites que imponen a la concepción de organizaciones, realmente descartan la posibilidad de considerar formas alternativas de organización. En ningún ámbito esto es con mayor claridad que en la aplicación actual de la teoría de administración a las escuelas. Ellas son ampliamente aceptadas por administradores y profesores como "el mejor modo" de organizar y administrar escuelas. Como resultado de esta aceptación, toda una variedad de conceptos incompatibles son rechazados y condenados. Tales teorías marginan los estudios empíricos de la práctica escolar y desdeñan el "conocimiento folclórico" de los profesores por considerarlo sin importancia. (Ball, 1987)

Ese conocimiento folclórico que menciona Ball, debió ser precisamente el fundamento de la reforma educativa, y no solo

para la comunidad indígena, sino para toda la población, en la realidad heterogénea del Ecuador; pensar en modelos homogéneos de educación en una sociedad marcada por la heterogeneidad es un absurdo excluyente y colonizante. La administración comunitaria de las escuelas responde a una sociedad de indios, con cultura india, a mundos de vida interculturales, a experiencias sociales plurinacionales. Homogeneizar en el caso ecuatoriano significa ocultar, negar, esconder, alienar, la pertenencia al mundo andino comunitario; implica una lógica totalmente diferente, diversa, contradictoria, inclusive antagónica frente a las necesidades modernizantes capitalistas impulsadas por los aparatos estatales al servicio del sistema económico mundial. El habitus del comunero indígena implica: prácticas comunitarias, relaciones comunales y redes sociales de tipo familiar, afectivas, cercanas, propias, implica una racionalidad asentada sobre una cosmovisión particular.

Estos conceptos incompatibles, fueron no solo rechazados, sino que fueron alienados, despreciados, destruidos; la carga de ser conceptos indígenas, comunitarios, no estatales, implicaba quizá una crítica demasiado ácida para un sistema de dominación capitalista, y no se podía dar el lujo, la estructura de dominación, de aceptarlos, de incluirlos, de absorberlos, era necesario eliminarlos, desaparecerlos, y en este fin recurrieron a la forma más aséptica, más biopolítica, en lugar de destruir a las comunidades indias de manera material, comenzaron a asfixiarlas de manera simbólica. En lugar de ríos de sangre que corran ríos de colonialidad, en lugar de despedir a los maestros indios, era necesario domesticarlos, someterlos, vaciarlos, enajenarlos, quitarles toda la dignidad que habían alcanzado, devolverles a la condición de servidumbre, pero ahora ya no de la hacienda, sino de un Estado disciplinario, tratando de someter a una sociedad que se desborda, a una sociedad que por heterogénea no puede ser fácilmente sometida al nuevo control biopolítico. Una sociedad ingobernable, crítica, que no puede ser fácilmente domesticada, y no puede serlo, por diversa, por inestable, por compleja, por no adaptable, y jamás el poder pudo contemplar esto, desde la esfera de la tecnocracia absorta en datos y cifras, nunca se pudo desarrollar una administración coherente con la práctica escolar.

Hay dos problemas básicos en los intentos actuales de elaborar una sociología coherente de la organización escolar. Primero, ha sido permanente el fracaso en reconocer la peculiar naturaleza de las escuelas como organizaciones. Segundo, como señalamos, existe una total carencia de investigaciones básicas sobre los aspectos organizativos de la vida escolar. Es evidente que estos dos problemas están

relacionados de varias maneras. Como ya he indicado, gran parte de los trabajos analíticos sobre organización escolar se basa en la suposición de que es posible adecuar las escuelas, más o menos sin problemas a un esquema conceptual derivado de estudios de fábricas o burocracias formales. (Ball, 1987)

Las escuelas indias, más que cualquier otra escuela, como hemos podido ver, son organizaciones comunitarias, en sus dinámicas se ponen en juego mucho más que procesos pedagógicos, se ponen en juego el devenir de pueblos históricamente empobrecidos y marginados, se ponen en juego la dignificación de pueblos que fueron colonizados de manera brutal por siglos. Los procesos de reforma en las escuelas indias (sin lugar a dudas necesarios), no pueden partir de la imposición tecnocrática; sino de un estudio, social, histórico, pedagógico, psicológico, económico profundo, que revele las particularidades de dichos procesos, de dichas instituciones, que logre identificar de manera cierta las problemáticas y potencialidades.

Sin embargo el proceso fue de una paulatina degradación de la experiencia "folclórica", fue de una progresiva negación de la cultura y la educación indígena, fue de un lento proceso micropolítico de negación del pensamiento y los mundos de vida andinos; y por ser lento, no evidenció lo violento, despótico y colonial del mismo. Fue un ultraje contra la historia de que están cargadas las escuelas indias, pero, al ser un atentado de baja intensidad condenó a que la población de las comunidades, entrara en un estado psíquico de resignación, de melancolía permanente, ante la pérdida de sus procesos pedagógicos comunitarios. Los ayllus cayeron bajo el peso de la sumisión ante una violencia que se construyó paso a paso y de manera gradual, pequeñas humillaciones, que dieron paso a la gran humillación de la negación y el ocultamiento.

La virtud de la provocación consiste en que ofrece la posibilidad de "anticipar", tornando inmediatamente visible aquello que sólo la intuición o el conocimiento permiten presentir: las sumisiones y los conformismos ordinarios de las situaciones ordinarias anuncian las sumisiones extraordinarias de las situaciones extraordinarias. (Bourdieu, 2012)

La Escuela India se encuentra de esta manera en una encrucijada compleja, toda su dinámica comunitaria de organización interna, ha sido víctima de la imposición del Estado central y sus órganos tecnocráticos de sometimiento, enfrenta la desintegración de sus propios modelos de acción basado en la racionalidad andina, y frente a la maquinaria técnica de la

evaluación cuantitativa se ve condenada a aceptar la pérdida de ese referente institucional de vida comunitaria. La otra opción es la de oponerse al Estado y procurar doblegarlo a él, forzándolo a hacerse cargo del proceso educativo pero sin interferir con su dinámica interna. Paradójicamente la constitución ecuatoriana menciona que este es un país Plurinacional, ¿acaso existe un ejercicio de plurinacionalidad más claro que el respeto por la educación propia de las nacionalidades?

Los pueblos y nacionalidades se han enfrentado a las formas del Estado ecuatoriano por siglos, han demostrado una capacidad de supervivencia impresionante, han logrado mantener sus mundos de vida relativamente estables frente a toda violencia del poder, la colonialidad y la colonización; y hoy se enfrentan a la modernización forzada de la sociedad en función de los intereses de los capitales regionales y globales; la encrucijada que se abre plantea a este sector la salida de la muerte simbólica y la aculturación o la organización de la resistencia; y la resistencia se está dando desde la institución escolar, abriendo las puertas a una nueva experiencia práctica de la cual se nutrirán los pueblos cuando la historia termine de recoger esta experiencia heroica.

La clase «real», suponiendo que haya existido «realmente» alguna vez, tan sólo es la clase realizada, es decir movilizadora, desenlace de la lucha de clasificaciones como lucha propiamente simbólica (y política), para imponer una visión del mundo social, o, mejor aún, una manera de construirlo, en la percepción y en la realidad, y de construir las clases según las cuales puede ser distribuido. (Bourdieu, 1997)

### **Conclusiones**

El Estado ecuatoriano históricamente ha mantenido a la población indígena en un estado de aislamiento y sometimiento, la maquinaria administrativa estatal ha excluido a este sector de la población de la educación, la salud, la participación en la vida política. Las comunidades indígenas se han convertido por lo mismo en focos de resistencia contra las políticas extractivistas, coloniales, capitalistas de los diferentes gobiernos a lo largo de la historia.

Las comunidades indígenas en procesos de lucha contra la hacienda y contra el mismo Estado han construido sus propios procesos educativos, los mismos que se han encontrado regidos por las ideas de la Teología de la Liberación, la Educación Popular, la Pedagogía del Oprimido, y la cosmovisión andina, dichos centros han desarrollado un proceso pedagógico propio diferente a la

educación bancaria patrocinada y ejecutada por el Estado ecuatoriano a lo largo de su historia.

Los diferentes gobiernos han intentado someter a las comunidades y a su educación popular a los aparatos de regulación estatal, para unificarlos, uniformarlos y regirlos bajo los proyectos de los organismos internacionales como la OCDE o el Banco Mundial dentro de los postulados de la educación de mercado.

La dinámica interna de las comunidades indígenas ha generado procesos de resistencia frente a las imposiciones mercantilistas de los diferentes gobiernos, generando procesos de lucha, donde las instituciones educativas se han convertido en campos de disputa de proyectos políticos hegemónicos contra alternativas emancipadoras surgidas de los procesos históricos de lucha de los pueblos indios.

### **Referencias bibliográficas**

- Adorno, T. W. (1998). *Educación para la emancipación*. Madrid: Morata.
- Ball, J. (1987). *La micropolítica de la escuela: Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (2012). *Pensamiento y acción*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Carretero, M. (2011). *Constructivismo y educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Castel, R. (2010). *El ascenso de las incertidumbres*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Dejours, C. (2012). *Trabajo vivo*. Buenos Aires: Topia.
- Deleuze, G. (1995). *Conversaciones 1972-1990*. Valencia: Pre- textos.
- Deleuze, G. (1996). *Crítica y clínica*. Barcelona: Anagrama.
- Freire, P. (1921/1997). *Pedagogía del oprimido*. Lima: Ediciones retablo de papel.
- Freire, P. (1993/2014). *Pedagogía de la esperanza*. México D.F.: Siglo XXI.
- Freire, P. (1996/2013). *Política y educación*. México D.F.: Siglo XXI.
- Freire, P. (1997/2012). *Pedagogía de la autonomía*. México D.F.: Siglo XXI.
- Kobila, E.; Tranier, J. (2011). Los vitales años 60: Educación para la liberación. Planteos críticos en América Latina. En *Hermeneutic*. Pag. 1-16.
- Mendel, G. (1995). *Sociopsicoanálisis*. Barcelona: Amorrotu.
- Ranciere, J. (1987/2014). *El maestro ignorante*. Barcelona: Laertes.