

Conclusiones

Sebastián Granda Merchán

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

GRANDA MERCHÁN, S. Conclusiones. In: *Estado, educación y pueblos indígenas en los Andes ecuatorianos: la experiencia del Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi* [online]. Quito: Editorial Abya-Yala, 2020, pp. 267-276. Investigación Decolonial series, n. 2. ISBN: 978-9978-10-457-6.
<http://doi.org/10.7476/9789978105733.0008>.



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International license](#).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença [Creative Commons Atribuição 4.0](#).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia [Creative Commons Reconocimiento 4.0](#).

CONCLUSIONES

En 1988, fruto de la presión del movimiento indígena y las negociaciones con el Gobierno del presidente Rodrigo Borja, se concertó el proceso de institucionalización de la EIB en Ecuador. Dicho proceso supuso la construcción de una jurisdicción propia para la educación indígena, así como la creación de una instancia al interior del MEC para que se hiciera cargo de su gestión y administración: la DINEIB.

Nuestro estudio nació de la preocupación por el significado del proceso de institucionalización de la educación indígena en el país, y se interrogó por el impacto que dicho proceso tuvo en esas iniciativas educativas gestadas y sostenidas por las comunidades indígenas a partir de la década de 1950. La investigación respondía a la pregunta: ¿cuáles fueron los cambios que las iniciativas de educación indígena vivieron a partir del momento en que pasaron a formar parte del Estado y a sujetarse a sus dinámicas, regulaciones y tiempos?

Para responderla se optó por analizar una iniciativa de educación indígena emblemática del país: el SEIC, impulsada por las comunidades indígenas de los alrededores del Quilotoa con el apoyo de la Misión de Zumbahua, que buscó atender las demandas de formación de la zona, en el marco de la lucha por la tierra y de la consolidación de un interesante proyecto de etnodesarrollo (Bonfil 1991).

¿Qué podemos decir luego de analizar los diferentes momentos por los que ha atravesado la iniciativa educativa en cuestión durante las últimas cuatro décadas?, ¿cuál fue el impacto del proceso de institucionalización en la dinámica del día a día de las escuelas del SEIC? En términos generales, podemos decir que este proceso tuvo un impacto contradictorio en el SEIC: por un lado, contribuyó a dar sostenibilidad y legalidad a la iniciativa; por el otro, terminó minando su carácter comunitario y desmantelando su propuesta educativa.

En cuanto al primer punto, no hay duda alguna de que el proceso de institucionalización contribuyó a que la iniciativa educativa en cuestión se sostuviera en el tiempo y lograra atender a las demandas de formación de la población indígena de la zona durante cuatro décadas seguidas. La sostenibilidad de la iniciativa, como se analizó en el tercer capítulo, fue posible gracias a dos procesos clave: el acceso de los educadores comunitarios a salarios estables por efecto de su ingreso al magisterio, por un lado, y el reconocimiento legal de la iniciativa educativa y sus titulaciones, por el otro.

El segundo aspecto fue tan importante como el primero no solo porque contribuyó a dotar de capital simbólico (Bourdieu 2000) a la experiencia educativa, en un contexto en el que todo lo relacionado con lo indígena estaba fuertemente devaluado, sino incluso porque fue fundamental para que las familias de la zona continuaran creyendo y apostando por la iniciativa y proyectaran el proceso formativo completo (la formación primaria y secundaria) de las nuevas generaciones en el marco de aquella.

Relacionado con los dos puntos anteriores está el tema de la formación de los educadores, dimensión que indirectamente contribuyó a la sostenibilidad de la iniciativa. Efectivamente, gracias al proceso de institucionalización, una buena parte de los educadores comunitarios de la zona lograron concluir con su formación de bachillerato y cubrir la formación a nivel de tecnicatura, aspecto de trascendental importancia para ingresar y mantenerse en el magisterio y consolidar el trabajo en el aula de acuerdo a los lineamientos definidos por el proyecto.

A contracorriente de lo que podría pensarse, el proceso de institucionalización no significó el traslado de abundantes recursos públicos hacia el SEIC, pues a duras penas se logró solventar el tema de los salarios de los educadores. Los recursos financieros para todas las demás áreas: capacitación, infraestructura, etc., fueron gestionados por la misma iniciativa, ya sea acudiendo a otras instancias del Estado como la prefectura y la alcaldía, pero sobre todo a organismos de cooperación internacional.

Acercas del tema del poder y del control educativo, el proceso de institucionalización significó un lento pero irreversible proceso de pérdida de control del proyecto educativo por parte de las comunidades indígenas de la zona. Cuando decimos “pérdida de control del proyecto educativo” nos referimos a la pérdida del poder que las comunidades tenían para definir su orientación y forma de organización. Con el pasar de los años, la definición y el control de todos los elementos sensibles del día a día del proceso educativo pasaron a manos del Estado, bajo la figura de la DIPEIB, en un primer momento, y de las direcciones zonales y distritales, en un segundo momento, luego del desmantelamiento de la jurisdicción de la EIB en 2011.

En el proceso aludido fue de gran impacto la pérdida del poder que las comunidades de la zona tenían sobre los educadores y, de manera particular, sobre los procedimientos de su selección, seguimiento y despido, pues, como se analizó en el primer capítulo, el control comunitario de los educadores constituyó el corazón de la iniciativa educativa en sus primeros momentos y lo que permitió asegurar que aquella respondiera a los intereses y proyecto político de las comunidades indígenas de la zona.

Se podría objetar a lo anteriormente dicho y señalar que para iniciativas educativas como las del SEIC es más importante el control comunitario del currículo que el control de los educadores, puesto que en el currículo se juega el sentido de la educación y su pertinencia cultural, social e inclusive política. Sin embargo, si se analiza con detenimiento el tema y se recupera la experiencia del SEIC y de otras iniciativas similares en el país y la región, se puede constatar que el control comunitario de los educadores constituye un aspecto medular, pues son los educadores los que, finalmente, comandan lo que se hace o se deja de hacer en el día a día del aula.

En el proceso de pérdida del control comunitario de la educación en la zona de nuestro interés, se pueden distinguir tres momentos: uno en el que las comunidades perdieron el control de los diferentes procedimientos relacionados con la educación, ya sea porque pasaron directamente a manos del Estado —como fue el caso de la selección de los docentes— o a manos del equipo gestor de la iniciativa; y que corresponde al primer momento de vida de la DIPEIB-C: 1989-1999.

Un segundo momento en el que el equipo de gestión de la iniciativa recuperó varios de los procedimientos que en el primer momento pasaron a manos del Estado, y que corresponde al período del proyecto de las Redes Amigas (2000-2007), proyecto de descentralización educativa impulsado por el Estado ecuatoriano con financiamiento y asesoría del BID. Y, finalmente, el tercer momento, que inició con el desmantelamiento de la jurisdicción de EIB, a partir de 2008, cuando el equipo de gestión perdió el control total de todos los procedimientos relacionados con la iniciativa educativa, incluidos los procesos de selección, seguimiento y despido de los docentes, y la definición de la propuesta formativa.

Desde la perspectiva de la teoría del control cultural (Bonfil 1991), se puede argumentar que la institucionalización de la educación indígena implicó el proceso paulatino de su enajenación por parte del Estado, que contribuyó a debilitar fuertemente a las comunidades indígenas de la zona, en la medida en que perdieron el poder sobre uno de los dispositivos centrales para su reproducción material y simbólica, así como para su proyección política en el mediano y largo plazos.

Con relación al tema del proyecto formativo de la iniciativa, la otra dimensión priorizada en la presente investigación, se puede constatar que la institucionalización significó un proceso gradual pero también irreversible de desmantelamiento de la propuesta educativa y pérdida de su pertinencia cultural, social y política. Ciertamente, con el paso del tiempo, la propuesta formativa no solo que fue perdiendo su formato original, sino que fue dejando, por efecto de lo anterior, de adecuarse a la realidad lingüística y cultural de la zona, y de responder a las necesidades y aspiraciones de las comunidades.

Tanto el proceso de desmantelamiento de la propuesta formativa como de pérdida de su pertinencia fueron de la mano de la pérdida del control de las comunidades y del equipo de gestión sobre la iniciativa educativa, lo que es totalmente entendible si se considera que la pérdida de control de la educación por parte de las comunidades tuvo como correlato central el incremento de poder del Estado para definir la orientación y forma de organización de la propuesta formativa.

En el proceso de desmantelamiento de la propuesta formativa se pueden distinguir dos momentos. El primero corre desde 1989 hasta 2008, en el que si bien se logró sostener una propuesta formativa que se orientó a responder a las necesidades de la población de la zona en materia de fortalecimiento de la identidad y de creación de capacidades básicas para salir de las condiciones de pobreza latente en la zona, sufrió cambios importantes a nivel de su organización que mermaron su nivel de adecuación inicial. Nos referimos, de manera puntual, al tema de la ampliación de la formación primaria de cuatro a seis años y al cambio de la modalidad de promoción de un nivel a otro.

El segundo momento, que corre desde 2008 en adelante, cuando la propuesta formativa que primó durante cerca de veinte años fue desmantelada radicalmente y en el que las escuelas se alinearon, por presión del Ministerio de Educación, con la propuesta formativa de la educación hispana, que poco se adecuaba a la realidad de las comunidades y que no respondía a los problemas de la zona.

En el marco de dicho proceso de desmantelamiento fue importante el hecho de que se dejara de utilizar el kichwa en el proceso de enseñanza-aprendizaje pues, como se pudo analizar en el cuarto capítulo, en la zona en cuestión el kichwa continuaba siendo la lengua de uso cotidiano de la población, y más aún de los niños y niñas. Igualmente fue relevante el hecho de la falta de adecuación de los nuevos contenidos a los niveles y el contexto. Este aspecto, más el tema de la lengua, terminó logrando que la educación se convirtiera en una práctica incomprensible y carente de sentido para los estudiantes.

Recuperando nuevamente la perspectiva de la teoría del control cultural, podemos argumentar que el proceso de institucionalización, además de significar un proceso de enajenación de la educación por parte del Estado, representó un proceso simultáneo de desmantelamiento del proyecto educativo original y de imposición de uno nuevo, procesos que hicieron que la educación terminara perdiendo su papel protagónico en la vida comunitaria y se convirtiera en un elemento extraño y de poco sentido para las comunidades.

Tanto el proceso de enajenación del control de la educación como el desmantelamiento e imposición de una propuesta formativa nueva en la zona no fueron procesos fluidos y exentos de tensiones, pues como se pudo analizar en el tercer y cuarto capítulos, fueron procesos conflictivos en los que jugaron un papel central las diferentes iniciativas desplegadas por el equipo de apoyo, los educadores y comuneros, ya sea para mantener ciertos ámbitos de control del proyecto educativo, o para asegurar el sentido y algunos elementos prioritarios de la propuesta educativa original.

Respecto al primer punto, fue fundamental el trabajo de resistencia y negociación desplegado por el equipo de apoyo para asegurar que los nuevos educadores seleccionados fueran de las mismas comunidades en las que se encontraban las escuelas y que cumplieran con el perfil priorizado por ellas, así como también el trabajo llevado adelante para dar seguimiento a los docentes en el día a día. De igual manera fue clave todo el esfuerzo desplegado para mantener las reuniones de capacitación mensuales, pues aquellas constituían un espacio único para motivar a los educadores en la línea original del proyecto.

En cuanto a los esfuerzos impulsados para mantener el sentido de la propuesta educativa y ciertos elementos centrales, fue relevante el trabajo del equipo de apoyo y los educadores para proteger la propuesta curricular originaria frente a los embates de la DIPEIB, pero también para mantener el kichwa como la lengua prioritaria de la enseñanza-aprendizaje el momento en que desde el Estado se pidió que se trabajara solo en español. Además, fueron importantes las iniciativas —dispersas en muchos casos— para adaptar el nuevo pénsum al contexto local, o para mantener dentro de la propuesta de formación ciertas prácticas consideradas importantes para la zona, como el trabajo en la chacra.

A partir de la perspectiva de la teoría del control cultural, se podría argumentar que desde las comunidades, los educadores y el equipo de apoyo se pusieron en juego diferentes tipos de estrategias para contrarrestar el embate del Estado, siendo las más utilizadas y relevantes las estrategias de resistencia, seguidas por las estrategias de innovación, especialmente a nivel curricular y en el trabajo diario del aula, que les permitió

conservar ciertos elementos del proyecto original, a pesar de la imposición de la nueva estructura educativa.

Si se analiza el impacto del proceso de institucionalización considerando y comparando los dos momentos de dicho proceso (el momento de existencia de la jurisdicción de EIB y el momento posterior a su desmantelamiento), se puede constatar que, si bien en ambos momentos el SEIC vivió cambios importantes, en el momento de operación de la jurisdicción de EIB el equipo de gestión y los educadores pudieron mantener más control sobre la iniciativa.

Ciertamente, a diferencia del segundo momento del proceso de institucionalización en el que el equipo de gestión y los educadores quedaron sin ningún tipo de control sobre la propuesta educativa y esta última terminó desmantelándose en su totalidad, en el primer momento, el equipo y los educadores pudieron mantener el control sobre ámbitos importantes de la gestión de la educación y, gracias a lo anterior, sostener y desarrollar la propuesta formativa de acuerdo a los parámetros iniciales.

Lo anteriormente dicho se explica, como se puede apreciar en el quinto capítulo, por los diferentes tipos de organización institucional del Estado que primaron en ambos momentos, pero también por los diferentes modelos de gestión de aquel. A diferencia del primer momento en el que el SEIC contó con la protección institucional de la jurisdicción de EIB y operó en el contexto de un MEC que se desatendió de la educación indígena en el país y que dejó en manos de la DINEIB la mayor parte de su gestión, en el segundo momento la iniciativa quedó institucionalmente desprotegida (por efecto del desmantelamiento de la EIB) y al amparo de un Ministerio de Educación fuertemente interventor y regulador.

Lo antes planteado no tiene que llevarnos a pensar que en el contexto de la jurisdicción de la EIB la situación del SEIC fue perfecta, pues como se pudo analizar con detalle en el tercer capítulo, el SEIC sufrió cambios radicales en dicho contexto (comenzando por el hecho de que las comunidades perdieron el control que tenían sobre los educadores), y tuvo que lidiar permanentemente con la Dirección Provincial para mantener su propuesta educativa así como ciertos ámbitos de control de esta.

Para cerrar quisiéramos dejar señalados los que, desde nuestro punto de vista, constituyen los principales aportes y limitaciones del presente trabajo de investigación. Con relación a los aportes y contribuciones quisiéramos destacar tres. En primer lugar, consideramos que el presente trabajo de investigación pone sobre la mesa de discusión insumos importantes para reflexionar y teorizar sobre la naturaleza y el significado de los procesos de educación propia impulsados en Ecuador y América Latina, y su relación —siempre tensa y compleja— con el Estado. Un ejercicio de este tipo es fundamental en momentos como el actual, en el que desde diferentes latitudes se plantea la necesidad de repensar y potenciar los procesos de educación indígena.

En segundo lugar, ofrecemos información y conocimientos sustanciales para llevar adelante investigaciones de carácter comparativo a nivel regional, en materia de iniciativas de educación propia. En esta línea, consideramos que sería interesante realizar un ejercicio comparativo entre la experiencia del SEIC y la experiencia educativa de los zapatistas o la iniciativa impulsada por el CRIC. Ejercicios de este tipo contribuirán, sin lugar a dudas, a enriquecer el cuadro general sobre la educación propia en América Latina, considerando las particularidades nacionales y locales.

El tercer aporte nos remite al ámbito de la historia de la educación. La investigación ofrece abundantes insumos para continuar con la necesaria y meticulosa tarea de reconstrucción de la historia de la educación indígena en la provincia de Cotopaxi y el país, tarea fundamental no solo para comprender mejor la dinámica de los diferentes procesos que han tenido lugar en el nivel local y nacional, sino aun para enriquecer las iniciativas en curso y por venir.

Por último, consideramos que el trabajo de investigación adolece de tres limitaciones. La primera tiene que ver más con un aspecto de orden metodológico y, de manera especial, con los informantes priorizados. Con el objetivo de ser lo más fieles posible en la reconstrucción del proceso de institucionalización de la EIB en la provincia de Cotopaxi y su impacto en el dinámica del día a día del SEIC, en el presente estudio se priorizó la perspectiva de los actores directamente involucrados en dicho proceso: los

funcionarios de la DIPEIB-C, los miembros del equipo de apoyo y educadores del SEIC y ciertos líderes indígenas, y se dejó en segundo plano la perspectiva de los padres de familia y los estudiantes.

Es cierto que la perspectiva de los padres y los estudiantes está presente en los diferentes apartados del trabajo, aunque de manera mediada, gracias a las continuas referencias que hacen los diferentes actores entrevistados; sin embargo, consideramos que la conversación directa con los padres y estudiantes hubiera contribuido a contar con otra perspectiva sobre el tema y a enriquecer el trabajo de reconstrucción del proceso de institucionalización de la EIB en la provincia.

La segunda limitación hace alusión, más bien, a una dimensión del proceso que no fue analizado con el detalle que requería: nos referimos al tema del papel del movimiento indígena en el proceso de institucionalización de la EIB en la provincia de Cotopaxi y sus implicaciones.

Si bien el tema es analizado con detalle en los dos primeros capítulos (en los que se discute sobre el nacimiento del SEIC y el proceso de creación de la DIPEIB-C) y en el cuarto (en el apartado en el que se hace referencia al desmantelamiento de la jurisdicción de EIB); no se lo considera cuando se analiza el impacto que tuvo la creación de la DIPEIB-C en las escuelas del SEIC, ni cuando se evalúa el impacto de las políticas del Gobierno de la revolución ciudadana.

Un análisis detenido sobre la problemática en cuestión habría contribuido a entender, con mayor detalle, la naturaleza y dinámica de los cambios que vivieron las escuelas del SEIC el momento en que pasaron a formar parte del Estado.

La tercera y última limitación tiene que ver más bien con la exposición de los resultados. Desde el inicio del trabajo, uno de los retos fue visibilizar, de manera simultánea, las relaciones de dominación desatadas entre el Estado y las comunidades indígenas, por un lado, y los conflictos y tensiones que hubo al interior de las comunidades, las escuelas y el mismo Estado, por el otro lado.

Con miras a evidenciar el régimen de dominación que se consolidó en la zona y los efectos que aquel tuvo en el día a día de las escuelas y las comunidades, se terminó dando más peso y visibilidad a las relaciones de

dominación entre el Estado y las comunidades y se dejaron en segundo plano los conflictos y tensiones internos de cada actor. Es importante destacar, sin embargo, que, si bien hubo tensiones y conflictos al interior de cada actor, muchas veces fuertes, en ningún momento aquellos tuvieron la fuerza para desestabilizar y poner en riesgo el régimen de dominación que se consolidó en la zona.