

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS

ESCUELA DE SOCIOLOGÍA Y CIENCIAS POLÍTICAS

DISERTACIÓN PREVIA A LA OBTENCIÓN DEL TÍTULO DE

SOCIÓLOGO CON MENCIÓN EN POLÍTICA

**“LA “REVOLUCIÓN EDUCATIVA”, EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y
AUTONOMÍA: EL CASO DE LA COMUNIDAD CHAUPI CONTADERO,
PARROQUIA RURAL BELISARIO QUEVEDO, CANTÓN LATACUNGA,
PROVINCIA DE COTOPAXI”**

NOMBRE

DIEGO ALEJANDRO BENALCÁZAR ÁLVAREZ

DIRECTORA: CAROLINA VIOLA

LECTORES:

NELSON REASCOS

SEBASTIÁN TERÁN

CIUDAD QUITO, AÑO 2018

DEDICATORIA

Para mi familia y mis mascotas quienes me dan el impulso para seguir cuando estoy perdido,
para los que supieron quedarse, para mi abuelo que es mi mentor y mi maestro favorito.

Contenido

Contenido	3
RESUMEN	5
INTRODUCCIÓN	6
CAPÍTULO 1	8
DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	8
1.1 Tema	8
1.2 Justificación	8
1.3 Planteamiento y delimitación del tema	9
1.4 Objetivos	11
1.4.1 General	11
1.4.2 Específicos	11
1.5 Metodología y técnicas	11
1.5.1 Metodología	11
1.5.2 Técnicas	12
1.5.3 Fuentes	12
CAPÍTULO 2	13
MARCO TEÓRICO: LA CRISIS DEL SISTEMA EDUCATIVO Y EL SURGIMIENTO DE NUEVAS PEDAGOGÍAS DECOLONIALES	13
2.1 La crisis de la educación, sus dimensiones y diversas perspectivas	13
2.1.1 Definición de la Escuela Tradicional y la Escuela Nueva	15
2.1.2 De la Escuela Nueva a las críticas contemporáneas de la educación	17
2.2 Colonización, dominación y crisis en la educación de América Latina	18
2.2.1 El diálogo y la interculturalidad	21

2.3 Autonomía y desescolarización de la sociedad	31
CAPÍTULO 3	36
ANTECEDENTES Y REFORMA DE LA “REVOLUCIÓN EDUCATIVA”	36
3.1 Antecedentes de la “Revolución Educativa”	36
3.1.1 Análisis de la educación en el Ecuador (1830-1950)	36
3.1.2 Breve contextualización de la educación en el Ecuador: liberalismo, neoliberalismo y la autodenominada “Revolución Educativa”	38
3.2 La “Revolución Educativa”	45
CAPÍTULO 4	58
REFORMA EDUCATIVA, INTERCULTURALIDAD Y AUTONOMÍA: EL CASO DE CHAUPI CONTADERO.....	58
4. 1 Caracterización del territorio.....	59
4.2 El cierre de la escuela de Chaupi Contadero	64
4.3 Pérdida de interculturalidad y autonomía como amenaza a la vida comunitaria	71
CAPÍTULO 5	76
CONCLUSIONES.....	76
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	79
GLOSARIO	82

RESUMEN

La crisis en el campo educativo ha sido recurrente, nadie está satisfecho con la formación que recibe, por lo que es motivo de confrontación social y una disputa de poderes políticos. La educación, además, es un gran negocio cuyo modelo masificado, industrializado es sinónimo de bienestar y un derecho obligatorio.

Escuela se confunde con aprendizaje y educación; escuela se confunde con laboratorios modernos, servicios de vigilancia, textos actualizados, mallas curriculares actualizadas, profesores, bancas, pupitres, etc. Por lo que, cualquier intención de aprendizaje por fuera de dicho modelo es inservible y algo que debe ser mejorado.

La educación en el Ecuador, a partir de la posesión de la “Revolución Ciudadana” en el poder, se la denominó (como una estrategia de marketing) “Revolución Educativa”, revolución que como tal solo tiene el nombre puesto que ha fortalecido las dinámicas aplastantes que debilitan las posibilidades de cohesión social, autonomía y factores inclusivos, dejando de lado otras formas de educación, otras formas de ser y estar.

En el caso de las comunidades indígenas, el plan de reordenamiento de la oferta educativa potenció efectos contrarios a lo que promulga la Constitución del 2008 y de esta manera el empobrecimiento y la exclusión de los sectores más vulnerables.

INTRODUCCIÓN

Nada más digno de investigarse que la educación, por ser una actividad humana que forma parte de la sociedad y de los individuos. La sociedad es a la vez el enjambre humano unido por vínculos culturales y que se mueve por el uso de tecnologías que también contribuyen a su vinculación, pero para cada una de estas visiones es necesario enlazar un conocimiento y una serie de procesos que lleven a identificar y consolidar este hecho educativo como una manifestación del ser humano como tal.

Este trabajo conlleva mi deseo de expresar mi inconformidad con las injusticias en contra de los procesos de desarrollo de las agrupaciones humanas por parte de quienes ejercen el poder de una manera arbitraria, inconsciente, irresponsable y que busca un éxito efímero demostrando su intolerancia hacia una forma de vida que ha perdurado durante milenios en el territorio que ahora se denomina Ecuador.

Desde una perspectiva metodológica, a lo largo de la presente tarea investigativa, se han aplicado diversas técnicas cualitativas de recolección de datos, siendo la principal de estas la observación participante a lo largo de todo el mes de julio hasta fines de septiembre del 2016. De este proceso surge la reconstrucción etnográfica de la “Revolución Educativa” en territorios rurales e indígenas. Complementariamente, me he entrevistado con los actores locales afectados por las políticas verticales y unidireccionales del gobierno de la “Revolución Ciudadana”, he consignado su información y la he organizado para dejar ver cómo se ha manejado el proceso educativo en la transformación de escuela comunitaria en Unidades Educativas del Milenio (UEM).

Los datos particulares de la de Chaupi Contadero a su vez sirven también para ejemplificar las teorías decoloniales abarcadas en este trabajo con el propósito de entender la realidad de las comunidades indígenas ecuatorianas enfrentadas al inevitable progreso violento del mundo occidental, el cual no ha respetado las tradiciones milenarias, el desarrollo de valores de solidaridad y trabajo comunitario, la horizontalidad de las relaciones humanas y la naturaleza, además de ignorar el propio proceso de solución de problemas mediante el diálogo propio de la comunidad andina.

El trabajo se estructurará de la siguiente manera. En el primer capítulo presentaremos el problema identificado y el diseño de la investigación propuesto, es decir, el diseño metodológico utilizado para la recolección, procesamiento y presentación de la información. En el segundo capítulo desarrollaremos la fundamentación teórica del estudio, abordando conceptos fundamentales como educación, escuela, aprendizaje, interculturalidad, de-colonialidad y autonomía a partir de las propuestas desarrolladas por Rousseau, Freire, Walsh e Illich. En el tercer capítulo se describen los antecedentes educacionales que fueron objetados por la “Revolución Ciudadana” y que condujeron al proceso de cierre de escuelas comunitarias en todo el territorio indígena. El cuarto capítulo analiza el rol que desempeña la escuela comunitaria en la vida de la comunidad, cómo es un vínculo de cohesión, interculturalidad y autonomía.

Y, finalmente, las conclusiones permiten ver el seguimiento a las comunidades desde sus propias características y la valoración que hacen de la escuela, el manejo político gubernamental que condujo al cierre de escuelas comunitarias, el engaño del que fueron víctimas las comunidades indígenas ejemplificadas por Chaupi Contadero, en referencia al transporte, mejores condiciones educativas y la facilidad del acceso a las instituciones; la acción tomada ignorando las características propias de las comunidades indígenas, como su cultura, su idioma, sus relaciones interculturales, su autonomía y forma de ver la vida; los intereses del gobierno que como organismo supuesto a hacer obras para el pueblo, pero conservando el uso de su ideología, la que generalmente se salta las condiciones de vida de los pueblos y que dejan como un resultado la pérdida de identidad cultural, de neutralizar formas de expresión ancestrales, de conocimientos que no se permite actualizar, de idioma y de relaciones interculturales destinadas a alcanzar el bien común.

CAPÍTULO 1

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

1.1 Tema

“La “Revolución Educativa”, educación intercultural y autonomía: el caso de la comunidad Chaupi Contadero, parroquia rural Belisario Quevedo, cantón Latacunga, provincia de Cotopaxi”

1.2 Justificación

El interés por investigar este tema nace a partir del acercamiento a las comunidades indígenas por medio de las pasantías que realicé en Contrato Social por la Educación (CSE). Dicha experiencia despertó en mí una profunda curiosidad por tratar de entender el modelo educativo planteado por la “Revolución Ciudadana”, es decir el modelo educativo visto desde la institucionalidad, la formalidad, el oficialismo, la “normalidad”. Y los cambios y las consecuencias como efectos de la creación de las UEM en detrimento de las escuelas comunitarias, eje fundamental de la organización política comunitaria.

Esta disertación tiene relevancia social porque permite conocer tanto a la educación blanco-mestiza, como a la educación intercultural bilingüe. Adentrarnos en los efectos que tienen una sobre la otra, sus diferencias, sus objetivos, su jerarquización. Lo que permitirá un acercamiento crítico al modelo educativo ecuatoriano y sus contradicciones respecto al principio de interculturalidad reconocido en la Constitución (2008).

En relación con lo académico, esta investigación facilita la apertura para un espacio crítico desde la Sociología. Permite entender el funcionamiento del sistema educativo, el cual se maneja desde las instituciones, dentro del Estado. Es decir, dentro de una lógica hegemónica que se superpone a otras. Imponiéndose sobre lo diferente, normativizando y homogenizando.

La organización administrativa de la educación, tanto económica, social y política debe estar siempre en la mira de los pensadores y críticos. Al ser el portal hacia el conocimiento y la

información incide en las decisiones políticas de toda sociedad. La educación puede ser fuente de cohesión social y cultural, así como promoción y propaganda de quien está en el poder.

1.3 Planteamiento y delimitación del tema

Dentro de las reformas implementadas por la “Revolución Ciudadana”, durante sus diez años de gobierno, está la “Revolución Educativa”. Este ha sido un tema que ha generado un gran debate dentro de la sociedad por las implicaciones positivas y negativas que trae dicha reforma.

El mencionar “Revolución Educativa”, se refiere indudablemente a las decisiones efectuadas por el Estado. Estas reformas tienen como fin organizar una serie de políticas que sirvan para superar las deficiencias encontradas en el sistema educativo, considerando los resultados insatisfactorios en términos de calidad y eficiencia. Toda reforma educativa es el resultado de un proceso que analiza de qué manera el servicio educativo que se brinda a la sociedad incide en el proceso de desarrollo nacional.

El impacto de dicha reforma, en la educación primaria y por consecuencia en las familias de las comunidades indígenas, es algo que hay que analizar. Sobre todo, respecto a la incidencia que ha tenido la creación de las UEM tras el cierre de las escuelas comunitarias.

En el caso concreto de Ecuador, a pesar de ser un país que se reconoce en su Constitución como plurinacional, pluricultural y multiétnico, multicultural (diversidad de culturas en un mismo espacio) y a su vez intercultural, la ideología universalista de progreso ha diezmado cualquier intento de tener un pensamiento diferente, y peor aún ha exterminado o absorbido en favor de dicha lógica, a través de la creación de las UEM, cualquier concepción de mundo distinta a ésta, tal como es el pensamiento y cosmovisión de los pueblos y comunidades indígenas.

Cabe señalar que, el rol de la escuela comunitaria y el maestro en la comunidad, dentro del marco de una educación intercultural, implican una red de relaciones sociales que superan el rol institucional.

La educación comunitaria es una vía para la formación de un ciudadano autónomo. Para Paulo Freire la educación representa un proyecto de vida, constituye una esperanza emancipatoria que se inscribe en una ontología distinta del acto de educarse en los contextos vivenciales. (Pérez y Sánchez, 2005, p. 318).

Para Pérez y Sánchez (2005) al hablar de educación:

Una vez más se plantea el problema del “ser en si” y el “ser para qué”, la esperanza se proyecta en tanto el hombre se posesiona de sus espacios de vida para aprender la realidad y para pensar en transformarla. Es por esto, que pensar en la relación del docente con la comunidad, significa estrechar lazos directos con la realidad que contextualiza a la escuela. En este sentido, más allá de las relaciones de solidaridad y reconocimiento de problemas, el docente aprende al comparar sus niveles teóricos con la praxis vital humana. (p.318)

Pero opuesto a esto, el plan de reordenamiento de la oferta educativa, que contempla la reorganización de las escuelas y profesores, ha generado una brecha aun mayor entre la educación y los estudiantes, ya que el profesor pasa a ser un vigilante más dentro del sistema y discurso hegemónico, contrario a lo que una educación intercultural preconiza:

A través de la relación docente-comunidad, se produce un conjunto de experiencias educativas que ayudan al proceso de formación desde la dimensión humana. Esta perspectiva, privilegia el papel del sujeto docente en la práctica de la solidaridad y en el aprendizaje de lo que ocurre en el espacio público. (Pérez y Sánchez, 2005, p. 318).

Básicamente, los planes o ideas que se proponen para cambiar el sistema escolar tienen como fin la mejora del rendimiento escolar, aumentar las tasas de escolaridad, transformar la manera en la que se evalúa, refrescar el cronograma escolar, incrementar la jornada laboral y a su vez los salarios en el caso del sector administrativo. Con esto se pretende elevar la calidad y el rendimiento de los profesores y el sistema educativo. Una reforma con un marcado enfoque de desarrollo capitalista-empresarial.

Algunas de las consecuencias que se revelan tras la política del cierre de escuelas comunitarias son la pérdida de cohesión social y cultural, el debilitamiento de la organización política, el aumento de abandono escolar y el aumento de inseguridad para los niños y niñas indígenas.

La presente investigación abarca la reforma educativa promovida en los años 2006-2016, durante el gobierno de la “Revolución Ciudadana”, con Rafael Correa como figura principal. Este análisis problematiza sobre el rol de la educación intercultural en un contexto de modernización capitalista acelerado que impulsa la homogenización de culturas, valores y consumos.

Para el análisis es necesario entender la organización política-administrativa del sistema educativo ecuatoriano, los procesos de toma de decisiones desde las instituciones oficiales frente a la realidad de los niños y niñas indígenas. De igual manera, nos convoca a una reflexión crítica sobre sus efectos en la realidad familiar y comunitaria de nuestros pueblos indígenas.

Sin embargo, estos cambios son generalmente alejados del análisis reflexivo acerca de cómo se vive en el terreno de lo cotidiano y la dimensión pedagógica en los centros escolares cuando estos se caracterizan por altos niveles de interculturalidad. Ante lo cual surge la pregunta: ¿De qué manera la educación intercultural y la escuela inciden en la cohesión social y cultural de los pueblos indígenas, como medios para el fortalecimiento de la comunidad y sus prácticas, en el contexto de la amenaza que representa la “Revolución Educativa” a las realidades comunitarias?

1.4 Objetivos

1.4.1 General

- I. Discernir sobre el rol de la educación intercultural en la cohesión social y cultural de los pueblos indígenas a partir del estudio de la comunidad Chaupi Contadero.

1.4.2 Específicos

- I. Discutir críticamente la educación y el rol de esta en democracias interculturales.
- II. Describir el proceso de cierre de la Escuela Comunitaria en Chaupi Contadero enmarcado en la “Revolución Educativa”.
- III. Analizar las consecuencias de este proceso para la cohesión social y cultural de esta comunidad Kichwa.
- IV. Reflexionar críticamente sobre la influencia que tiene la escolarización impuesta desde el Estado, sobre la posibilidad de construcción de democracias interculturales.

1.5 Metodología y técnicas

1.5.1 Metodología

La presente investigación será de tipo cualitativo, porque buscará entender los efectos del proceso de cierre de escuelas comunitarias a partir de las percepciones de las personas de las comunidades indígenas de Cotopaxi, líderes comunitarios, niños, hombres y mujeres que

atestigian los cambios concretos en las practicas cotidianas que reproducen día a día las vivencias de las comunidades a través del estudio en profundidad del caso Chaupi Contadero.

La primera fase del proceso investigativo consistió en la revisión de información secundaria y exploración de gabinete. Entre las fuentes revisadas se señalan documentos y artículos web, tesis, fotografías, audios y un documento audiovisual. La información revisada fue sistematizada en matrices, ordenadas cronológicamente y por temas de interés.

El levantamiento de información requirió asistir a las comunidades de Cotopaxi en fechas distintas entre los meses de julio a septiembre del 2016; durante las cuales se trabajó con 15 entrevistas no estructuradas, 3 grupos focales a líderes comunitarios, residentes comunitarios, mujeres, hombres, niños y niñas, además de la observación participante que posibilitó a su vez la etnografía para entender de una manera directa los significados de las escuelas y los efectos del proceso de cierre en la vida comunitaria indígena.

1.5.2 Técnicas

- Observación participante
- Etnografía
- Grupo focal
- Entrevista no estructurada

1.5.3 Fuentes

- Bibliográfica
- Informes y documentos: informes oficiales, discursos, videos, audios, fotos, investigación de campo

CAPÍTULO 2

MARCO TEÓRICO: LA CRISIS DEL SISTEMA EDUCATIVO Y EL SURGIMIENTO DE NUEVAS PEDAGOGIAS DECOLONIALES

A lo largo de la historia de la humanidad, la crisis en el terreno educativo ha sido recurrente. Ninguna persona se muestra satisfecha con la educación que ha recibido y la que reciben sus descendientes. Siempre hay algo más que se puede hacer para mejorarla, los intereses individuales y colectivos propugnan un tipo de formación que esté de acuerdo con esta visión. Esto requeriría que se den tantos tipos de educación como personas existen. La realidad es que el proceso de educarse se da para grupos debido al requerimiento de ese entorno llamado sociedad. Veremos que esta actividad pedagógica responde por un lado a las demandas del gobierno, que a su vez son las demandas globales del capitalismo y por el otro de una manera nefasta a las necesidades de pequeños grupos humanos reunidos en comunidades.

2.1 La crisis de la educación, sus dimensiones y diversas perspectivas

Aunque no hay como dejar de mencionar ciertas fechas y calendarios, hacer una reconstrucción histórica de la educación y sus formas no es el objetivo del presente estudio, porque para hacerlo sería necesario mencionar y sistematizar a todos los autores que han hablado, pensado y transformado a la educación. No se trata de sintetizar de una manera concreta y única, inalterable e indiscutible su definición. Mencionar a unos autores y dejar de lado a otros, es más por una cuestión de utilidad y no por una certeza ciega de sus propuestas, al contrario, lo que se intenta es reconocer ciertas pistas de un camino que ya fue trazado y que sigue siendo trazado, que permita entender a la educación, sus problemas y alternativas.

En la actualidad, la educación se encuentra en crisis, por lo que es motivo de confrontación social, económica y política. La educación es tema que motiva discusiones y análisis científicos, y a pesar de que ha alcanzado un alto desarrollo tecnológico, continuamente es objeto de protestas, debido a la creciente insatisfacción de los sectores sociales, especialmente de los sujetos de la educación que son los estudiantes y los docentes. No existe una definición

única del significado de la educación, puesto que está atravesada por la cultura, región, religión; sus diferencias son varias y dependen de las sociedades y sus necesidades.

A la escuela se la piensa como la educación en sí, es decir, el sistema educativo, el cual deja insatisfecha a la mayor parte de la población mundial. A la educación se la entiende como un edificio antiguo o nuevo, poco importa su condición, pupitres, pizarrones y demás, que están diseñados para ser renovados, mejorados y mantenidos a través de la inversión casi siempre desmedida, que generalmente se descubre que es insuficiente. Pero ¿es realmente la inversión en materiales e infraestructura, la solución a la educación y su crisis, o son simples paliativos que a la larga perjudican más de lo que ayudan? Definitivamente, en la educación hay algo que no funciona y que con el paso del tiempo se agudiza dejando menos alternativas de solución. (Palacios, 1984)

Tanto el que enseña, como el que aprende se ha visto enfrentado a condiciones adversas para cumplir su rol. La falta de materiales, espacios, dinero, la ineficiente y excesiva burocracia, pero, sobre todo las exigencias educativas que no responden a los intereses y necesidades sociales e individuales de los usuarios son algunas de las contradicciones que ponen en evidencia la crisis. Aunque hay muchas más razones y pruebas del fracaso, no se trata de hacer un análisis de la crisis, lo importante aquí es señalar la existencia de esta como parte de la realidad y la falta de soluciones. (Palacios, 1984)

El modelo educativo obligatorio, tanto público como privado, que persiste en la actualidad debe su existencia a lo que Palacios (1984) llama la transición de la Escuela Tradicional a la Escuela Nueva, como los elementos y resultados concretos de las críticas a la educación. Por ello es necesario iniciar el recorrido en el siglo XVII, cuando los internados jesuitas dominaban el espectro educativo. En los internados jesuitas, la finalidad específica era ofrecer a los estudiantes una vida metódica en el interior, lejos del exterior y sus distracciones. Los internados instauraron un universo pedagógico, con dos rasgos esenciales: separación del mundo y vigilancia constante. Los maestros eran los encargados de organizar la vida y las actividades, hacer cumplir las reglas y formas. Su presencia indiscutible garantizaba el éxito educativo porque para formar a los niños era necesaria su vigilancia integral. (Snyders, 1974; Mesnard, 1974 en: Palacios, 1984)

La enseñanza jesuita tenía que ver con un mundo antiguo, lo que se consideraba insuficiente para tratar los temas del momento. Por ello, algunos como Comenio y Ratichius, reconocidos como los fundadores de la Escuela Tradicional, criticaban el modelo, pero resaltaban su importancia, integrando lo que había llevado al éxito a los jesuitas. Comenio, en 1657, en su “Tratado del arte universal de enseñar todo a todos”, plantea que el significado de la Escuela Tradicional, por encima de todo es, método y orden. (Palacios, 1984)

2.1.1 Definición de la Escuela Tradicional y la Escuela Nueva

La Escuela Tradicional es el espacio asignado para que el maestro, a través de la organización de la información y las actividades, enseñe al alumno de manera sistemática el conocimiento. Marcando distancia entre quién enseña y quién aprende se garantiza el éxito de la educación, porque la falta de confianza o de “camaradería”, como nombraban los hamburgueses a la relación entre el alumno y el maestro, permiten que el primero le tenga cierto miedo al segundo, miedo que con el tiempo se convertirá en un gusto por aprender. (Comenio, 1657 en: Palacios, 1984)

Ratichius está convencido de la eficacia del castigo, pues éste obliga a trabajar a los alumnos, los cuales, aunque al principio lo hagan por temor al castigo, acaban tomando gusto a su trabajo y encontrando placer en él. Comenio, por su parte, está convencido de que el alumno se dará cuenta de que el castigo se le impone por su bien y que no es sino una consecuencia del «afecto paterno con que le rodean sus maestros». (Palacios, 1984, p. 11)

Tanto Comenio como Ratichius, estaban “convencidos que la disciplina y los ejercicios escolares son suficientes para desarrollar en los estudiantes las virtudes y capacidades humanas fundamentales”. (Palacios, 1984, p. 11) Dicho sea de paso, estos planteamientos se aplicaron en los siglos posteriores con un éxito que hasta ese entonces era impensable y que fue desarrollado por otros tantos como Durkheim, Château, Alain, Main, quienes coinciden en la idea de que el estudiante debe enfrentarse al desafío de los modelos, sujetarse a ellos e imitarlos. Obviamente con la ayuda y la guía del maestro que enseña lo que los estudiantes no saben. (Palacios, 1984)

El surgimiento del movimiento de la Escuela Nueva, impulsado por los críticos y pensadores de las pedagogías educativas, en respuesta al carácter unidireccional, vertical y autoritario de la enseñanza tradicional, reivindica la importancia de la infancia; reconoce que las lecciones de la vida cotidiana pueden ser más útiles que las situaciones ficticias que proponen

los libros, realza el poder del campo y la naturaleza para despertar el interés por aprender. Para los educadores de la Escuela Nueva lo más importante del aprendizaje se da fuera de las aulas, en la vida: “A muy pocos de los nuevos pedagogos les gustaba que sus alumnos aprendiesen en los libros; en el mejor de los casos, los consideraban simplemente como suplemento de los demás modos de aprender.” (Palacios, 1984, p. 20) Además de rescatar la libertad y el autogobierno de los individuos, la Escuela Nueva significa que el educando se convierte en el protagonista de esta.

Los objetivos de la escuela Nueva son:

...preparar al niño para el triunfo del espíritu sobre la materia, respetar y desarrollar la personalidad del niño, formar el carácter y desarrollar los atractivos intelectuales, artísticos y sociales propios del niño, en particular mediante el trabajo manual, y la organización de una disciplina personal libremente aceptada y el desarrollo del espíritu de cooperación, la coeducación y la preparación del futuro ciudadano, de un hombre consciente de la dignidad de todo ser humano. (Mialaret, 1968 en: Palacios, 1984, p. 18)

La Escuela Nueva apunta directamente a un cambio de la estructura vertical y monológica de la Escuela Tradicional, a una estructura horizontal, resaltando la importancia de ubicarse todos al mismo nivel y no uno sobre otro. Por ello, la educación se vuelve la posibilidad de cohesionar las diferencias, reconocer lo diferente como algo propio del otro, siendo uno mismo otro que piensa diferente.

Entre los pensadores y propulsores del modelo Escuela Nueva, muy pocos serán los que se opongan a la mención de Rousseau como uno de los precursores de este movimiento. Lo esencial, era su fe en la voluntad de todos, o sea la mejor conciencia de las personas. En consecuencia, el aporte más importante que realiza el pensador es rescatar la tradición aristotélica que liga la educación a la política. Es decir, que la educación y la política no pueden tratarse como temas aislados, sino como uno solo y de igual contexto. Para el pensador, la educación es un tema inherentemente político, porque a través de ella se construye la sociedad, los hombres, los sujetos democráticos. A diferencia de la visión de otros pensadores que ponían al individuo sobre todo lo demás, él clamaba por la importancia del bien común: “El hombre verdaderamente libre solamente quiere lo que puede y hace lo que le conviene. Esta es mi máxima fundamental; trato de aplicarla a la infancia, y observaremos cómo se derivan de ella todas las reglas de educación.” (Rousseau, 2000, p. 78)

A pesar del gran aporte del pensador, su propuesta educativa no está anclada hacia una perspectiva universal, sino reducida y ambientada a su época. El pensamiento educativo del autor no deja de ser eurocéntrico y patriarcal, a la mujer le reduce a un papel de procreadora, posicionando al hombre blanco y europeo en la punta de la pirámide.

Rousseau es importante para esta investigación ya que al mencionar que la educación va de la mano de la política y sirve para la construcción de los sujetos democráticos, participativos, inclusivos e independientes, que se dirigen en la búsqueda del bien común, se puede entender que, a través de esta, las sociedades tienden a encontrar una cohesión social. Además, el proceso de aprender desde la exposición a la naturaleza despierta el amor por ella y el compromiso ferviente de cuidarla para sí y para los demás.

2.1.2 De la Escuela Nueva a las críticas contemporáneas de la educación

Los análisis críticos de la educación, su crisis y alternativas, tienen un amplio recorrido histórico. El desarrollo de las ciencias posibilitó un salto gigantesco de las sociedades a partir del siglo XVIII con dos eventos como titulares: la Revolución Industrial (1760-1840) y la Revolución Francesa (1789-1799). Posiblemente, las razones de la transición de la Escuela Tradicional a la Escuela Nueva y de esta a las críticas contemporáneas de la educación sean muchas, pero fue la industrialización y la transformación de la cultura lo que puso de manifiesto la necesidad de una nueva transformación de la educación.

Si bien la forma tradicional, con los jesuitas a la cabeza, permaneció intacta en su funcionalidad desde mediados del 1500 hasta finales del 1700, autores como Locke en su publicación, “La educación de los niños” (1693) y Montaigne en su ensayo “Sobre la instrucción de los niños”, ya cuestionaban el modelo instaurado. Promovían, a través de su crítica, una educación en libertad, en contacto con la naturaleza, dulce, lenta y aislada, pero por sobre todas las cosas una educación en donde se enseñe a los niños a juzgar a través del juego. Sin embargo, diría Claparède, dichas críticas fueron fragmentarias, insuficientes y de muy poco peso. (Palacios, 1984)

A pesar de que las críticas no siguen un orden cronológico exacto y tampoco son, en su mayoría, resultados unas de otras (causa-efecto), puesto que se dan en diferentes contextos y momentos, se las puede ubicar de acuerdo con el objeto y conjunto que critican. En ese orden

la Escuela Nueva tiene sus raíces en Rousseau (1712-1778), Pestalozzi (1746-1827) y Piaget (1896-1980), quienes critican la pedagogía, el trato y la forma de educar a los niños, es decir la relación que se da dentro del aula entre el profesor y el alumno. Junto a ellos, se ubican las corrientes antiautoritarias, que hacen sus críticas a nivel institucional, entre los que destacan Ferrer (1859-1909), Neill (1883-1973), Rogers (1902-1987), Lobrot (1924-...). y Ferrière (1879-1960), al defender la libertad como principio y fin de la educación. También aparecerán los críticos que se apartan del aula y de la institución, para enfrentarse al conjunto social y político de la realidad, es decir los marxistas. Desde Freinet (1896-1966), hasta Marx (1818-1883), Engels (1820-1895), Gramsci (1891-1937), Bourdieu (1930-2002), Althusser (1918-1990), entre otros. Por último, se puede ubicar a los críticos latinoamericanos con Freire (1921-1997), Illich (1926-2002), los mismos que visibilizan los fracasos de los modelos occidentales aplicados en sociedades con otras formas de ver, sentir y pensar. De estas críticas, pero principalmente como conquistas sociales de los grupos minoritarios, nacen los conceptos de la interculturalidad como forma de entender lo diferente, lo otro. (Palacios, 1984)

No obstante, y a pesar de las conquistas sociales y académicas, no fue hasta 1921 en que se instauró oficialmente en el Congreso de Calais la Liga Internacional de la Educación Nueva. Entonces, nacieron las propuestas de la interculturalidad, multiculturalidad, pluriétnicidad, las luchas y conquistas de género, en respuesta a la violencia de las guerras, las desigualdades sociales, políticas y económicas, la paz junto con la educación figuran como elementos clave para humanizar al mundo, es decir alcanzar el bien común.

2.2 Colonización, dominación y crisis en la educación de América Latina

Con la llegada de los europeos en 1492 empieza el proceso de explotación, dominación, cosificación y aniquilamiento de las sociedades prehispánicas en América Latina. La instrumentalización de las creencias religiosas cristiano-católicas como herramientas de educación, permitió el exterminio de las culturas indígenas y posibilitó el desarrollo de la colonización como empresa comercial, para la explotación de las tierras, las personas y la naturaleza en su amplio contexto. (Freire, 1973).

En ese sentido, la educación respondió a los objetivos planteados por los colonizadores, en lo posible siguiendo las condiciones e instrumentos que se acostumbraban en Europa. Así, se

fundaron establecimientos educativos que estaban a cargo de las distintas órdenes religiosas que vinieron con los conquistadores; por ejemplo, en Quito se fundaron los Colegios Mayores de San Luis bajo la dirección de los jesuitas por Decreto Real, y San Fernando, bajo la dirección de los padres dominicanos. En la ciudad de Quito hubo dos universidades confesionales: la de San Gregorio Magno regentada por los jesuitas y la universidad de Santo Tomás de Aquino fundada en 1688 por los padres dominicanos. Las dos universidades se fundieron en una universidad pública, que actualmente es la Universidad Central del Ecuador, refundada en 1828, por decreto del Libertador Simón Bolívar. (Villalba, 1980)

Los franciscanos, la primera orden religiosa en llegar, fundó en 1534 la escuela y colegio San Andrés, para enseñar artes y oficios a los indígenas hijos de nobles del incario. La educación respondía al interés de separar en clases a los miembros humanos de la colonia, puesto que en el primer caso se servían de ella los españoles y criollos, y en el segundo se beneficiaban solo los indígenas nobles, mientras que los demás eran dedicados a la agricultura y la servidumbre en condiciones de esclavitud. Así, podemos ver un vislumbre de establecimientos de clases para consolidar la estructura dominante europea en esta época colonial. (Villalba, 1980)

En el tiempo del desarrollo independentista aparecieron conceptos como el liberalismo, que pretendía imponer a la burguesía capitalista como la clase dominante. Se defendían ideas como la libertad, los derechos individuales, la igualdad social, la soberanía nacional y la división de poderes. (Salvador, 1980) En cuanto a la educación continuaron en funciones las órdenes religiosas con sus colegios y universidades hasta el establecimiento de la educación pública en la época de la Independencia. (Villalba, 1980)

Si bien el concepto de lucha de clases se desarrolla fuera de América Latina, las teorías marxistas siguen siendo útiles para entender el concepto de opresores y oprimidos. En la región la categoría de oprimidos se reconoce en las poblaciones indígenas y afrodescendiente, que se han organizado como movimientos para una lucha de conquistas socioeconómicas entre las cuales aparece la educación democrática y liberadora. En nuestro país y quizá en toda Latinoamérica, la educación laica recién aparece a principios del siglo XX; todos los problemas que le atañen se han dado de una manera muy rápida comparada con la historicidad educativa europea, hasta cierto punto nuestra discusión y lucha va más bien con el deseo de igualarse al resto del mundo en el aspecto educativo. (Giroux, 1985)

El proceso de globalización, entendido como el establecimiento del mercado a través de relaciones internacionales en todo el mundo, da paso a la organización del mundo en lo que llamó Prebisch (1981) la teoría centro-periferia. En los centros se concentra el capital, mientras que en la periferia se encuentran los países en vías de desarrollo, quienes, inspirados en los centros los imitan a su imagen y semejanza, produciéndose en ellos reconocibles mutaciones. En el ámbito educativo, esto implica el diseño de una estrategia que facilite una mayor vinculación de la sociedad al mercado, es decir, una educación que sienta la base de la sociedad del consumo.

Gentili (1996 y 2001), un crítico de la educación señala que las constantes reformas en la construcción de los estados nacionales latinoamericanos, impulsadas por el neoliberalismo desde inicios de los 70 y posteriores al derrocamiento del gobierno constitucional de Salvador Allende en Chile, no han eliminado los grandes problemas estructurales del sistema escolar. Sin embargo, a pesar de los modestos logros, persisten las dinámicas perversas que acompañan a la estructuración de una sociedad profundamente desigual, que permite y legitima que unos estén mejor que otros. Ahí están presentes las manifestaciones estudiantiles recientes en todo Chile por mejores logros educativos y menos exclusión. En toda la región siempre se intentó establecer una unidad del sistema educativo, la cual más que ser parte de la realidad ha sido y será solo una simple aspiración ya que la educación latinoamericana se maneja a través de circuitos.

Circuitos educacionales muy segmentados y diferenciados (en el tipo de población que atienden, las condiciones de infraestructura y de ejercicio de la función docente, materia pedagógica...) han configurado un conglomerado institucional donde la norma ha sido, casi siempre, ofrecer educación pobre a los pobres y permitir a las élites la posibilidad de acceso a una educación de excelencia. El derecho a la educación de calidad, lejos de fundamentarse en un principio de igualdad, se ha constituido en un caro privilegio de aquellos que están en condiciones de poder pagarlo. (Gentili, 2001, p. 4)

Los tratamientos paliativos de la desigualdad y la injusticia forman parte de la agenda de los gobiernos por reducir la deserción escolar, mejorar la capacidad de aprendizaje de los alumnos, reducir el analfabetismo, en otras palabras, para ayudar a la gente. Sin embargo, esta generosa asistencia no sirve sino para ahondar la exclusión dentro del statu quo. Los excluidos-incluidos no son los sin casa, los niños que deambulan en las calles, sino los sub-ciudadanos, quienes viven con los ciudadanos normales, pero sin sus derechos. (Castel, 1997 en: Gentili, 2001)

En ese sentido, la crisis en la educación en América Latina ha sido recurrente, ya que, al ser una herramienta propia de la invasión cultural, ha tenido como propósito negar la existencia

de una sociedad diferente, a través de imponer la cultura occidental, capitalista, neoliberal sobre las demás. Es por ello por lo que, a lo largo de la historia, se han instalado en todo el territorio gobiernos autoritarios, cuyo propósito era y es mantener el statu quo: “Un statu quo caracterizado por la opresión y el relegamiento a la nada de las masas populares, privadas de sus derechos más elementales.” (Palacios, 1984, p. 276)

Si bien es cierto, existen miles de razones para que la educación esté en crisis, sobresale el hecho de querer imponer soluciones extranjeras y no desarrollar y propulsar el pensamiento propio. Se espera que la solución llegue de afuera, al puro estilo de una salvación mesiánica.

2.2.1 El diálogo y la interculturalidad

La educación en Latinoamérica, como se mencionaba anteriormente, no surge como compromiso y acuerdo social para pensar, o liberar al ser humano y humanizar al mundo; al contrario, lo que se intentó con éxito desde un inicio fue negar la palabra a unos para que sea el privilegio de otros. Al negar la palabra lo que se creó fue una cultura del silencio, propicia para el fortalecimiento de una dinámica antagónica. Por eso, no es de extrañarse que la crisis se refleje en la amplia duración del analfabetismo; la razón es evidente, una masa inculta es más fácil de ser dominada. (Freire, 1973).

Al negar la palabra a los oprimidos, a la historia se la asume como algo fijo, como algo que está dado y que no se puede cambiar. Esta forma de concebir a la historia niega al poder de la imaginación y la palabra la posibilidad de transformar, de ser diferente, cambiante, alterable. Es por ello por lo que la imaginación y la palabra bien fundadas permiten asumir a la historia como la lucha constante por cambiar al mundo. “La práctica política que se funda en una concepción mecanicista y determinista de la historia jamás contribuirá a disminuir los riesgos de la deshumanización de hombres y mujeres”. (Freire, 2015, p. 126)

La importancia de la palabra e imaginación, en torno a la concepción de un mundo diferente, es tan necesaria en la práctica de los sujetos históricos y transformadores de mundo, que forma parte de una de las tareas de la educación popular (intercultural) el posibilitar que las clases que históricamente han sido vencidas desarrollen, a través de su propio lenguaje y su imaginación, esa transformación de un mundo que no se guíe por el discurso autoritario y

parcializado de los educadores: “Ésta es una de las cuestiones centrales de la educación popular: la del lenguaje como camino de invención de la ciudadanía.” (Freire, 2015, p. 59)

Por eso, alcanzar la comprensión más crítica de la situación de opresión todavía no libera a los oprimidos. Sin embargo, al desnudarla dan un paso para superarla, siempre que se empeñen en la lucha política por la transformación de las condiciones concretas en que se da la opresión. (Freire, 2015, p. 49).

Freire (1971 y 2015) critica la visión vertical de la educación, la arrogancia y el autoritarismo de los intelectuales tanto de izquierda como de derecha, en el sentido de que los dos se autodenominan dueños de la verdad, los primeros, del saber revolucionario y los segundos, del saber tradicional. Además, es necesario criticar la legitimidad regalada a los intelectuales y academicistas porque son estos seres los que en su ceguera autoritaria quieren concientizar a las clases populares, a los marginados, a los otros, sobre su condición de marginados, de anormales, de rechazados, sin concientizarse de autocriticarse ellos en primer lugar, puesto que piensan que llevan la verdad en la boca. “Lo que les parece fundamental e indispensable es lo que ya saben sobre el saber y que, en forma de "contenidos", debe ser "depositado" en la "conciencia vacía" de las clases populares.” (Freire, 2015, p. 144)

A este tipo de educación, Freire (1973) la denomina “educación bancaria”, que consiste en la narración como base de la enseñanza. El educador deposita en los educandos la información, uno habla mientras los otros escuchan, convirtiendo a la enseñanza en un verbalismo alienado y alienante. La educación, desde una perspectiva vertical, invisibiliza el conocimiento popular posicionando a la figura de autoridad, sean los padres, los maestros o cualquier otro que se envista de educador, como la única fuente de conocimiento; más aún si el mismo es blanco y hombre. El educador, desde esta posición, es quien introduce el conocimiento, la moral, las reglas, el lenguaje y cuanta cosa se considere necesaria en el educando, a quien se le considera un recipiente vacío, como si antes de llegar a la escuela o a la vida social no hubiera sentido y pensado. Hay que señalar “...la necesidad de que el educador, cuando hace su discurso al pueblo, esté al tanto de la comprensión del mundo que el pueblo tiene.” (Freire, 2015, p. 44)

Por consiguiente, la lucha por la liberación de los oprimidos debe darse “con” los oprimidos, ya que no puede haber liberación si no es con todos. Si se busca la liberación “para” ellos, desde un lugar “generoso”, lo único que se le logra es fortalecer la estructura vertical. La educación intercultural consiste en que a los que se les ha negado la palabra luchan por hacerlo.

Hacer palabra lo que siente el hombre, es tomar conciencia de uno y del mundo, por esa razón la palabra es siempre diálogo. La palabra es la que permite hacer la historia, pero no cuando se aprende a repetir sino cuando se dice algo para explicar lo que se siente, lo que se necesita y lo que se quiere. (Freire, 1971)

Enseñar y aprender es conocer, que implica reconocer. El educando se convierte en educando cuando conoce o va conociendo los contenidos, los objetos cognoscibles y no cuando el educador deposita en la descripción de los objetos los contenidos. La idea sobre el auto-reconocimiento, tanto del educador como del educando, que, en su labor dialécticamente aprenden y enseñan, enseñan y aprenden, es importante para democratizar la educación, para llevar a cabo la teoría de la acción dialógica. (Freire, 2015)

La tarea más importante del educador es, entonces, enseñar lo que sabe partiendo del reconocimiento de un conocimiento previo en el educando, que posibilite un aprendizaje real. El aprendizaje es para Freire (1971) un proceso en donde el educando y el educador aprenden.

El educando se reconoce conociendo los objetos, descubriendo que es capaz de conocer, asistiendo a la inmersión de los significados en cuyo proceso se va tornando también significador crítico..., el educando necesita volverse educando, asumiéndose como sujeto cognoscente, y no como incidencia del discurso del educador. Es aquí donde reside, en última instancia, la gran importancia política del acto de enseñar. (Freire, 2015, p. 66)

El reconocerse uno mismo, en el otro y por el otro, lleva implícitamente un carácter dialógico que permite un intercambio, un aprendizaje mutuo entre educador y educando. Cuando el autoritario impone su condición, su pensar, su conocimiento y con ello anula y aplasta el pensar crítico de los educandos, los convierte en pensadores tímidos. Democráticamente, el diálogo es la posibilidad de no extinguirse en el aislamiento al abrirse al pensar de los otros. (Freire, 2015)

Una práctica de educación liberadora, humanizante y democrática es posible al aumentar los espacios para los acuerdos de las diferencias entre las clases sociales a través del diálogo; es necesario que critiquemos a las estructuras y no a los pobres por ser pobres. Sin embargo, ningún colonizado, ningún oprimido, ya sea como individuo o como nación, logra su liberación sin asumir su lenguaje, su discurso. Ningún oprimido logra su liberación sin asumir su identidad cultural. (Freire, 2015)

Es esto lo que siempre he defendido y es por esto por lo que siempre me he batido por una alfabetización que conociendo la naturaleza social de la adquisición del lenguaje jamás la separe del proceso político de la lucha por la ciudadanía. Lo que jamás he defendido es la alfabetización

neutra, el mero ba be bi bo bu que parta del lenguaje de los educadores y no del de los educandos. (Freire, 2015, p. 234)

Lo que permite pensar a la realidad de diferentes posiciones, de diferentes roles, dejando de lado la certeza del saber conocido, autoritario, vertical, inalterable es la educación, por lo tanto, es una forma de ser y estar siendo. No existe un solo saber, sino varios. No existe una sola cultura, un solo idioma, una sola etnia y sexo, sino varios. Como la misma historia que no está dada, la sociedad no está dada y por esta razón es que a través de la lucha incansable se transforma el mundo. Pero lo más importante es que la educación debe conseguir plantar en los que enseñan y aprenden, aprenden y enseñan la esperanza que permite soñar e imaginar un nuevo mañana. (Freire 2015)

La educación en la actualidad es multicultural (esto es de diversidad de culturas), con un modelo de escuela intercultural, donde estudiantes de diferentes identidades culturales, nacionales o extranjeras conviven y actúan juntos. Así deberíamos pensar que es un modelo de educación dirigida a todo el alumnado en general. (Freire, 1971, 1973 y 2015 en: González y Verdeja, 2018)

Por ello Freire (1971 y 2015) aborda el tema de las culturas, las cuales no escapan de la visión vertical de concebir las relaciones sociales. Por ello, la interculturalidad no se construye en la yuxtaposición de las culturas, menos aún en la superioridad de unas sobre otras, al contrario, se construyen en la libertad de todas, en la horizontalidad de unas con otras, en la posibilidad de moverse, cambiar y transformarse libremente sin tener el riesgo y el miedo de ser distintas. Por esto, no es posible el bilingüismo y multilingüismo fuera de la interculturalidad, la cual no es un fenómeno espontaneo sino creado, construido políticamente, desarrollado en la lucha histórica. La interculturalidad es posible cuando:

...cada cultura, con respecto a la otra, corriendo libremente el riesgo de ser diferente, sin miedo de ser diferente, de ser cada una "para sí", único modo como se hace posible que crezcan juntas, y no en la experiencia de la tensión permanente provocada por el todopoderosismo de una sobre las demás, privadas de ser. (Freire, 2015, p. 188)

Para Paulo Freire, la escuela debe estar permanentemente abierta al cambio, esto significa que para enseñar se debe reconocer y asumir la identidad cultural de los educandos. Una práctica educativa crítica requiere la investigación, la actitud crítica, la humildad, el buen juicio, la tolerancia y/o la curiosidad. La mirada empática de Freire al interesarse por el otro lo llevó a denunciar injusticias y a hacernos ver que la posibilidad de transformación yace en cada uno de

nosotros. La práctica educativa no es neutra ni está dirigida a enfatizar la tecnología o el método. Hay que respetar la diversidad cultural y lingüística desde el mantenimiento y aprendizaje de la lengua materna, sin olvidar la opción de acceder a lenguas y culturas minoritarias mediante educadores especializados en las aulas. (Freire, 1971, 1973 y 2015 en: González y Verdeja, 2018)

El análisis crítico de la problemática sociocultural tiene que ser parte esencial de la educación intercultural, al enfrentar a la concepción bancaria de educación como mera transmisora de contenidos académico-culturales. Esta se debe apoyar en la utilización racional de materiales curriculares que propugnen el interés y aviven la curiosidad del estudiante para interpretarlos dialécticamente en oposición a la memorización mecánica textual. (Freire, 1971, 1973 y 2015 en: González y Verdeja, 2018)

La escuela popular y liberadora de Freire demanda completa atención para asumir la identidad cultural del educando, resaltando los valores de la diversidad cultural y lingüística, y por otro lado debe ser capaz de analizar críticamente las problemáticas socioculturales del entorno en las que dicha forma de educación se pone en práctica. En ese sentido, la diversidad cultural es un valor que debe ser reconocido por los estudiantes como un factor enriquecedor de cultura individual y colectiva desechando la idea de la superioridad supuesta de una cultura sobre las demás, aún si la última sea la hegemónicamente dominante. Por lo tanto, los materiales deben carecer de etnocentrismo (mayormente eurocentrismo), para enfatizar los aspectos positivos de otras culturas en vistas a lograr una sociedad más equilibrada, algo que no es definitivamente una utopía. (Freire, 1971, 1973 y 2015 en: González y Verdeja, 2018)

Pero esta propuesta intercultural coherente debe posibilitar valorar críticamente tanto la cultura propia como la del otro, previniendo que no todas las tradiciones culturales pueden ser consideradas valores de uso actual. Un medio sería lograr mediante actividades interculturales constructivas, la valoración de los pueblos como entidades sociales modernas, inteligentes, capaces, libres, con derecho a usar lo propio, por ejemplo, la lengua. Así se propenderá a reconocer como problemas las causas de los conflictos existentes internos y externos sociales y culturales. La llave maestra de la educación intercultural es el diálogo que se lo efectuará con humildad coherencia y rigor en la base del respeto del otro, como individuo o como grupo cultural. Se seguirá una metodología que parta de los saberes ancestrales de los educandos, pero

eliminando aquellos basados en prejuicios y estereotipos que deben superarse. Por ello, no es posible una educación intercultural políticamente neutra, aunque unos básicos principios éticos prevengan el adoctrinamiento de los educandos y enfatizen el respeto por ideas políticas diferentes y democráticas. (Freire, 1971, 1973 y 2015 en: González y Verdeja, 2018)

La educación intercultural según Freire es un proyecto pedagógico destinado a favorecer el cambio social con base en la justicia social y la ética desde la alteridad. Necesariamente ha de requerir un sistema de evaluación crítica cuyo resultado sería la mejora de la práctica docente. Al mismo tiempo, enfatiza la necesidad de pensar críticamente sobre las injusticias y el sufrimiento causado por hechos humanos como la pobreza, migración, violencia de género, etc. definida por Freire como educación problematizadora. La educación intercultural es un modelo de escuela democrática abierta permanentemente a la realidad de los educandos y dispuesta a aprender de sus relaciones con el medio. (Freire, 1971, 1973 y 2015 en: González y Verdeja, 2018)

El alumno debe convertirse necesariamente en protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje, sujeto activo del mismo y, además, ser capaz de utilizar recursos que aviven la motivación y el interés por aprender. Los contenidos deben enfatizar la universalización social y la representatividad cultural a fin de asegurar el principio de la no neutralidad de la educación. La vía por la que se desarrolle este modelo educativo será el diálogo como exigencia del vivir; solo que se debe tener cuidado de hacerlo de una manera respetuosa, la cual conlleva al diálogo, considerado como un agente de transformación. (Freire, 1971, 1973 y 2015 en: González y Verdeja, 2018)

En los años 90, el tema de la interculturalidad se popularizó por el surgimiento de una ola de políticas públicas, reformas constitucionales y educativas en varios países latinoamericanos. Dichas reformas se miran como resultado de dos perspectivas opuestas. Por un lado, las luchas históricas y reivindicativas de los movimientos sociales, los marginados y oprimidos, y por el otro, el efecto de las nuevas formas de dominación del contexto global vertical y monista del neoliberalismo. (Walsh, 2009)

Desde los 90's la interculturalidad es uno de los objetivos de la gran parte de países latinoamericanos para construir una sociedad más inclusiva, igualitaria y plural. Sin embargo, al estar en boga y no ser un concepto trabajado a profundidad, se la ha venido utilizando en

diferentes contextos y con intereses individuales y políticos por los que detentan el poder. Por ello Walsh (2009) clasifica a la interculturalidad como relacional, funcional y crítica.

La interculturalidad relacional, “la que hace referencia de forma más básica y general al contacto e intercambio entre culturas, es decir, entre personas, prácticas, saberes, valores y tradiciones culturales distintas, los que podrían darse en condiciones de igualdad o desigualdad.” (Walsh, 2009, p. 2) En este sentido, la interculturalidad ha existido desde mucho antes de que se vuelva un concepto de moda. Sin embargo, pensar en la interculturalidad solamente como un fenómeno de relación es minimizar las dinámicas de superioridad e inferioridad estructural en que se han dado y se dan las relaciones, tanto a nivel individual como colectivo.

La interculturalidad funcional, “...se enraíza en el reconocimiento de la diversidad y diferencia culturales, con miras a la inclusión de esta al interior de la estructura social establecida.” (Walsh, 2009, p. 3) Es funcional porque no cuestiona las reglas establecidas, sino que se apoya en ellas para volverse reconocible, se normaliza y vacía del significado original para llenarse con características que le permitan poseer utilidad dentro de la expansión del proyecto neoliberal. La diversidad cultural se convierte en una nueva herramienta para atrapar a más gente dentro del sistema dominante.

La interculturalidad crítica no parte, como las dos anteriores, del respeto a la diversidad, diferencias o similitudes que posean los unos con los otros, sino de las condiciones que posicionan a unas culturas sobre otras, a unos sobre otros. Es decir, “de un reconocimiento de que la diferencia se construye dentro de una estructura y matriz colonial de poder racializado y jerarquizado, con los blancos y “blanqueados” en la cima y los pueblos indígenas y afrodescendientes en los peldaños inferiores.” (Walsh, 2009, p. 4) Contraria a la interculturalidad funcional, la crítica se construye y promueve desde abajo, desde la gente, con miras a la reconstrucción de un modelo de ser, sentir y pensar diferentes.

La interculturalidad crítica es algo por construir, “se entiende como una estrategia, acción y proceso permanentes de relación y negociación “entre”, en condiciones de respeto, legitimidad, simetría, equidad e igualdad.” (Walsh, 2009, p. 4) El fin de esta interculturalidad no solo se basa en la necesidad de transformar el circuito jerárquico en que se establecen las relaciones entre personas, sino que, además, transformar las estructuras verticales, las estancias que permiten y promueven la desigualdad, la injusticia, la racialización y discriminación. En

otras palabras, no solo trata de incluir dentro del orden establecido y de la normalidad a lo diferente, al contrario, lo que pretende es que desde la diferencia como deber y posicionamiento político, refundar y reformular las estructuras sociales, epistémicas y de existencias que permiten la discriminación. Por ello, la interculturalidad es un tema que importa y afecta a todos: indígenas, negros, blancos, mestizos, hombres y mujeres. “Una transformación y construcción que no quedan en el enunciado, el discurso o la pura imaginación; por el contrario, requieren de un accionar en cada instancia social, política, educativa y humana.” (Walsh, 2009, p.4)

...la educación, como institución política, social y cultural: el espacio de construcción y reproducción de valores, actitudes e identidades y del poder histórico-hegemónico del Estado. Por eso mismo, el planteamiento de que la interculturalidad sea eje y deber educativo es substancial. (Walsh, 2009, p.5)

Para Walsh (2009), la interculturalidad dentro de la educación tiene 3 momentos: la educación intercultural bilingüe, las reformas educativas de los 90, y las políticas educativas emergentes del siglo XXI.

En el campo educativo la interculturalidad asume un doble significado, el uno como fenómeno político-reivindicativo y el otro como fenómeno socio-estatal. Como político-reivindicativo, es la lucha indígena por frenar su condición histórica de explotados a través de la potenciación de una educación lingüística propia y como fenómeno socio-estatal significa que, a partir de las reformas y reconocimiento dentro del oficialismo, la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) pasó a ser parte del control y regulación de las instituciones políticas educativas estatales. Dentro de la EIB, “...lo “intercultural” es entendido como el relacionamiento que los alumnos indígenas deben tener con la sociedad dominante y no viceversa.” (Walsh, 2009, p.7)

Las reformas de los años 90 traen consigo el “reconocimiento del carácter multiétnico y pluricultural de la población y de la existencia de identidades étnico-culturales, y al otorgar su protección e igualdad ante la ley, se inició una nueva fase político-social, conocida como constitucionalismo multicultural o multiculturalismo constitucionalista.” cif

En ese orden, Walsh (2009) menciona que el multiculturalismo constitucionalista, que a través de las reformas pretendían mejorar la calidad educativa y responder a lo étnico y diverso desde el Estado, tanto en la práctica como en la conceptualización; lo que se hizo fue satisfacer las demandas del sistema imperante, mas no interculturalizar el sistema educativo. La intención de las reformas no ha sido la de replantear y reformular los sistemas educativos, sino acomodar las diferencias a través de valores como el respeto y la tolerancia a la lógica hegemónica del sistema capitalista. El más claro ejemplo de ese acomodamiento de lo diferente, o la normalización de

lo diferente se evidencia en los textos escolares, los maestros y los currículos usados en las escuelas. Los libros escolares al incorporar imágenes de negros o indígenas lo que hacen es reforzar los estereotipos y prejuicios, ya que en las aulas lo que se vive de intercultural se limita a un tema de folklor, y no la convivencia con lo diferente. (Walsh, 2009).

Dentro de las políticas emergentes del siglo XXI, Walsh (2009), señala que el vínculo creciente entre educación y “desarrollo humano integral” es el reflejo de un interculturalismo funcional madurado. Ya que,

...responde a la necesidad de un desarrollo más humano en contextos de crisis, en el cual cada individuo contribuye al desarrollo social del Estado, la Nación y la sociedad. Su meta principal es mejorar la calidad de vida y el nivel de bienestar del ser humano a escala individual y social, potenciando la equidad, el protagonismo, la democracia, la protección de los recursos naturales y el respeto a la diversidad étnico-cultural. (Walsh, 2009, p.8)

La idea central del “desarrollo humano integral” atribuye a la individualidad el poder y el deber de alcanzar un bienestar colectivo. No es asunto de la sociedad ni de la estructura, sino de los individuos en sus prácticas cotidianas, el transformar y superar los problemas de un desarrollo limitado. Mientras estos esfuerzos individuales tienen la intención de potenciar la interculturalidad, lo que realmente ocurre es la promoción y fortificación de dinámicas, prácticas, ideas e imaginarios colectivos que vuelven útiles al otro y a lo otro. La funcionalidad de la interculturalidad en este contexto no es solo con el sistema, sino también con el bienestar individual a través de un proyecto común, que en este caso es el capitalismo, el cual lo asumimos como propio de la cultura “occidental” latinoamericana. (Walsh, 2009)

Abordar desde la academia las instituciones e instancias en general, exclusivamente la interculturalidad como algo indígena es no estar consciente de lo que realmente significa intercultural. Walsh (2009), señala que, desde los contextos de coexistencia y convivencia cultural, la interculturalidad tiene, como punto de partida, una educación propia.

En el caso del Ecuador, la Constitución del 2008 señala a la educación como “participativa, obligatoria, intercultural, democrática, incluyente y diversa, de calidad y calidez [y que] impulsará la equidad de género, la justicia, la solidaridad [...] y el sentido crítico [...]” (Art. 27). En conclusión, se reconocen a la ciencia y al conocimiento como algo plural y diverso, posibilitando que el conocimiento ancestral, sea indígena o afro, se reconozcan como un saber científico y tecnológico. (Walsh, 2009, p. 11)

El sistema nacional de educación tendrá como finalidad el desarrollo de capacidades y potencialidades individuales y colectivas [...] que posibiliten el aprendizaje, la generación y utilización de conocimientos, técnicas, saberes, artes y cultura [que] integrará una visión intercultural acorde con la diversidad geográfica, cultural y lingüística del país, y el respeto a los derechos de las comunidades, pueblos y nacionalidades. Art. 343. (Walsh, 2009, p. 11)

Reconocer la filosofía, las tradiciones, pensamiento andino y afrodescendiente como saberes científicos permite superar la barrera monista del enfoque científico occidental, ya que se relaciona este pensamiento no occidental con la vida misma, la forma de ser, sentir, pensar, con la colectividad, con el bienestar colectivo, el “buen vivir”. “Será responsabilidad del Estado [...] potenciar los saberes ancestrales para así contribuir a la realización del buen vivir, al *sumak kawsay*” (Art. 387). cif

Walsh (2009) menciona que, como práctica política, la interculturalidad marca un camino que no se limita a las esferas social, política y cultural, sino que se cruza con las del saber, el ser y la vida misma. Por ello, su proyecto es de-colonial, ya que evidencia y enfrenta a la matriz colonial de poder, a la categorización del ser humano como “raza” y la expansión del capitalismo mundial, que se inició con la conquista de América. “Esta colonialidad del poder estableció y fijó una jerarquía racializada: blancos (europeos), mestizos, borrando sus diferencias históricas, culturales y lingüísticas, “indios” y “negros” como identidades comunes y negativas.” (Walsh, 2009, p.13) En este orden, para la autora, lo que se propone con la jerarquización es quitarle valor a las cosmovisiones, filosofías, religiosidades, principios y sistemas de vida, que no se sustentan simplemente en lo occidental.

La interculturalidad crítica, es señalar la necesidad de transformar las estructuras e instituciones que posicionan grupos, prácticas y pensamientos dentro de un orden y lógica que es racial, moderno-occidental y colonial. Asumir esta tarea implica un trabajo que procura desafiar y derribar las estructuras sociales, políticas y epistémicas de la colonialidad, y alentar nuevos procesos, prácticas y estrategias de intervención para “críticamente leer el mundo”, como decía Freire, y para comprender, (re)aprender y actuar en el presente. Una herramienta pedagógica, que cuestiona la racialización, subalternización e inferiorización y sus patrones de poder que no sólo articulan y hacen dialogar las diferencias en un marco de legitimidad, dignidad, igualdad, equidad y respeto, sino que también alientan la creación de modos otros de pensar, ser, estar, aprender, enseñar, soñar y vivir que cruzan fronteras. (Walsh, 2009)

La intención de informarse en estos autores es que los aspectos de cohesión social e interculturalidad están explicados desde una visión real, lo que está sucediendo en efecto, y una proyección utópica de lo que se ansía alcanzar en el grupo humano interrelacionado que propenda al desarrollo en sentido socioeconómico cultural y político, que es el propósito de este trabajo investigativo.

2.3 Autonomía y desescolarización de la sociedad

En respuesta a la crisis educativa en su contexto global, pero con una importancia mucho mayor y funcional a la latinoamericana por su diversidad y multiculturalidad, se han planteado esquemas teóricos y proyectos políticos que favorecen la diferencia, lo otro. Por ello, Illich (1985) señala que se debe potenciar la autonomía de la educación, queriendo decir con esto que únicamente a través del manejo autónomo administrativo, ético-político de la educación se pueden favorecer y superar las contradicciones que plantea la educación universal, vertical y violenta, la cual menciona es imposible de alcanzar.

La imposibilidad de la educación universal se genera desde su propia estructura al establecerse como un derecho obligatorio. Contradicción que elimina el fundamento básico de la misma que es alcanzar la libertad a través del pensamiento. La escuela es una institución construida sobre el axioma de que el aprendizaje es el resultado de la enseñanza dentro del aula. “Y la sabiduría institucional continúa aceptando este axioma, pese a las pruebas abrumadoras en sentido contrario”. (Illich, 1985, p. 18) En consecuencia:

La sabiduría institucional de la escuela dice a los padres, a los alumnos y a los educadores que el profesor, para que pueda enseñar debe ejercer su autoridad en un recinto sagrado. Esto es válido incluso para profesores cuyos alumnos pasan la mayor parte de su tiempo escolar en un aula sin muros”. (Illich, 1985, p. 19)

Illich (1985) define a la educación universal tanto para ricos como para pobres, como el proceso de la edad escolar, de relación con maestros y de asistencia a tiempo completo a un espacio físico. Por esta razón, la escuela agrupa a las personas según sus edades. “Este agrupamiento se funda en tres premisas indiscutidas: a los educandos les corresponde estar en la escuela; los educandos aprenden en la escuela; a los educandos puede enseñárseles solamente en la escuela.” (Illich, 1985, p. 17) Además, deben cumplirse ciertos requisitos para que funcione

correctamente y uno de ellos es el papel que desempeña el profesor como figura de autoridad, convirtiendo a toda actividad que esté por fuera de dicha dinámica como una pérdida de tiempo.

Illich caracteriza al papel del profesor en 3 categorías: el profesor como custodio “...actúa como maestro de ceremonias que guía a sus alumnos a lo largo de un ritual dilatado y laberíntico.” (Illich, 1985, p. 19); el profesor como moralista “...reemplaza a los padres, a Dios, al Estado. Adoctrina al alumno acerca de lo bueno y lo malo, no sólo en la escuela, sino en la sociedad en general.” (Illich, 1985, p. 19); el profesor como terapeuta “...se siente autorizado a inmiscuirse en la vida privada de su alumno a fin de ayudarlo a desarrollarse como persona”. (Illich, 1985, p. 19)

“Las escuelas se fundan en la hipótesis igualmente espúrea de que el aprendizaje es el resultado de la enseñanza curricular.” (Illich, 1985, p. 36); un elemento central para el funcionamiento del sistema escolar industrial, neoliberal, universal. Los currículos son paquetes prefabricados por ingenieros en la educación, quienes se encargan de actualizar el producto año tras año, el cual es un “atado hecho de mercancías siguiendo el mismo proceso y con la misma estructura que cualquier otra mercancía”. (Illich, 1985, p. 25) Es prácticamente inevitable evadirlo debido al carácter indiscutible de la asistencia obligatoria a una escuela en la etapa de la niñez y a lo largo de la vida en las diferentes etapas estudiantiles. Con el currículum se organiza lo que se enseña y se aprende según el tipo de materia, información y tiempo se distribuyen los materiales.

El éxito del currículum radica en que los escolarizados desechan todo lo que no puede ser cuantificable, por ello, la creatividad, la fantasía, la imaginación son una cuestión secundaria y amenazante. Los escolarizados legitiman todo lo que es o puede ser fabricado. “En un mundo escolarizado, el camino hacia la felicidad está pavimentado con un índice de precios para el consumidor.” (Illich, 1985, p. 25)

Este currículum oculto de la escolarización añade inevitablemente prejuicio y culpa a la discriminación que una sociedad practica contra algunos de sus miembros y realza el privilegio de otros con un nuevo título. De modo inevitable, este currículum oculto sirve como ritual de iniciación a una sociedad de consumo orientada hacia el crecimiento, tanto para ricos como para pobres. (Illich, 1985, p. 20)

La impresión de creer necesario educarse a través de la escuela nos muestra qué tan arrinconada está nuestra imaginación por el discurso mainstream. La escolarización basa su existencia en la presencia del currículum porque solo aprende quien cumple con pasar las materias y completar

la malla. Por consiguiente, el sistema escolar universal se asemeja a cualquier fábrica o negocio. Bien lo dice Illich (1985), los negocios son la acumulación infinita de capital, la guerra es el recuento de cuerpos, la escolarización es la acumulación de alumnos-hora.

Illich (1985) también plantea que la escuela además de ser la Nueva Iglesia Universal es el mercado con mayor crecimiento en el mundo debido a la inversión siempre insuficiente de dinero. La inversión de dinero para erradicar la pobreza lo único que hace es generar más pobreza. Supuestamente si se brindan mayores y mejores servicios, la pobreza se reduciría, pero en la realidad sucede lo contrario. La pobreza se agudiza cuando las personas y los servicios se vuelven más cercanos. Mientras más necesario se vuelve un servicio o una institución, la pobreza se expande y el espacio para pensar de un modo alternativo se reduce. “Los pobres siempre han sido socialmente impotentes. El apoyarse cada vez más en la atención y el cuidado institucionales agrega una nueva dimensión a su indefensión: la impotencia psicológica, la incapacidad de valerse por sí mismos.” (Illich, 1985, p. 5)

Antes de la modernidad, “la educación no competía en tiempo ni con el trabajo ni con el ocio. Casi toda la educación era compleja, vitalicia y no planificada.” (Illich, 1985, p. 14) Hoy, el modelo educativo es totalmente planificado, es envasado y vendido como un servicio obligatorio, cualquier modelo educativo que no se ajuste al institucionalizado no sirve y es suplantado por el modelo hegemónico; este es un problema grave ya que al existir diversidad de pensamientos, deseos y creencias se gesta un conflicto de poderes, entre lo oficial por legitimar su poder, y lo alternativo por hacerse legitimar.

Por esta razón, es necesario establecer que todas las intenciones y objetivos que se planteen mejorar, desarrollar o implementar, herramientas, actividades que beneficien la estructura escolarizada son inútiles, escuelas que venden la idea de una educación libre, menos disciplinaria, menos autoritaria y más lúdica, están disponibles solo para las élites. Todas esas energías deben desembocar en la generación de oportunidades para que cada momento cotidiano sea una puerta para aprender e interesarse y, sobre todo, compartir. (Illich, 1985) Los valores como la solidaridad, el compartir, el amor y la unión de la sociedad pierden fuerza al ser suplantados por valores empresariales que fortalecen la lógica del sistema hegemónico, tales como certificaciones, diplomas, títulos.

Ciertamente, la propuesta de Illich (1985) para superar la crisis de la educación universal consiste en desescolarizar a la sociedad. al reconocer la diferencia entre distintos tipos de educación, aprendizaje e instrucción, como modos de aprender y adquirir habilidades; hay que reconocer que no debería existir una educación universal, peor aún obligatoria; el obligar a los estudiantes a asistir a clases y cumplir con las horas y notas requeridas para pasar una materia, genera un rechazo y una mala disposición para el aprendizaje. Un mundo desescolarizado implicaría un mundo con menos necesidades, con menos diferencias, con menos pobreza y distancias injustas. Implicaría mayor coherencia, mayor humanidad.

Lo contrario sería juntar a las personas bajo un tema de interés común, donde todos tengan las ganas y las dudas de profundizar en dicho tema, hecho que hiciera posible la iniciativa de los propios estudiantes a buscar e interesarse ellos mismos en aprender. De esta manera sería menos necesario el profesor, el currículum y las dinámicas de las aulas cambiarían de una manera radical, y no bajo la premisa de la educación obligatoria. Al tener las personas la iniciativa de reunirse o asociarse por un tema de interés, el aprendizaje se vuelve más un juego que una prueba que obliga y mata cualquier deseo de aprender.

Illich (1985) y Freire (1971) también concuerdan en que, partiendo de la diversidad étnica, cultural, social, política, principalmente económica, el desarrollo personal no puede ser medible y mucho menos comparable; sin embargo, esa es la realidad. Ninguna prueba, certificado o currículum es suficiente para medir el desarrollo personal.

Para imaginar un futuro más justo, debe haber una renovación de las instituciones que se disfrazan como positivas en la construcción de la sociedad y los sujetos, pero que en realidad obligan a la gente a necesitar de ellas. La escuela ha sido el puente entre el control social y la cooperación libre; no siendo la escuela ni lo uno ni lo otro ha logrado aportar a los intereses de lo que significa una buena sociedad, igual que el análisis psiquiátrico sirve de conexión entre lo jurídico y lo médico logrando identificar al enfermo, al anormal; la escuela sirve para disciplinar a las personas volviéndolas normales, permitiendo el funcionamiento de una sociedad de bienestar.

Al alumno se le "escolariza" para confundir enseñanza con saber, promoción al curso siguiente con educación, diploma con competencia, y fluidez con capacidad para decir algo nuevo. A su imaginación se la "escolariza" para que acepte servicio en vez de valor. (Illich, 1985, p. 4)

El modelo de desescolarización de Illich propone la eliminación de la inversión desmedida de un modelo educativo industrializado, fruto de las reformas neoliberales, en uno que prescindiera de las aulas, los profesores, las notas, las evaluaciones y el aprendizaje curricular que se promociona como mercancía para una sociedad consumista. Su modelo posibilita la aplicación de un verdadero aprendizaje en sectores de una población diversa en cultura, filosofía y cosmovisiones al hacer que el mismo responda a sus necesidades particulares y aprenderes encaminados a la cohesión social y al fortalecimiento de las diferencias de una sociedad intercultural.

CAPÍTULO 3

ANTECEDENTES Y REFORMA DE LA “REVOLUCIÓN EDUCATIVA”

La educación es un derecho y un deber, respaldada por el mandato constitucional y enmarcada en los requerimientos sociales, que buscan que las condiciones de un país se mantengan indefinidamente o que se dirijan hacia la transformación del Estado-socioeconómico de un conglomerado humano. Explicaremos cómo durante el gobierno de la “Revolución Ciudadana” se buscó cambiar el sistema educativo, modernizándolo y acercándolo a los modelos impulsados por los organismos de la planificación global. Bajo un discurso supuestamente inclusivo y en defensa de la calidad educativa, se dio inicio al proceso de cierre de escuelitas comunitarias, en función de la introducción de un modelo homologado y homogeneizador. Una tendencia que podemos ver desde México hasta Argentina, evidenciando el esfuerzo del sistema por articular de mejor manera la escuela a las necesidades de acumulación de capital a nivel global. Un proceso en el cual el Ecuador entro con fuerza en la década anterior.

3.1 Antecedentes de la “Revolución Educativa”

3.1.1 Análisis de la educación en el Ecuador (1830-1950)

La historia de la educación en el Ecuador ha estado plasmada de dificultades y carencias. Entre 1830 y 1950 la constante falta de inversión, establecimientos inadecuados, la limitada cantidad de materiales de aprendizaje como textos y planes educativos, además de la ineficiencia e ineficacia del personal docente y administrativo, contribuyeron a que la escuela sea todo lo contrario a su deber ser, es decir un estimulante y potenciador de las capacidades intelectuales y físicas de los estudiantes para ser sinónimo de habitaciones oscuras y deterioradas, alumnos deprimidos, maestros asfixiantes y violentos cuya labor se reducía a depositar la información en los estudiantes como si fueran recipientes vacíos. (Poveda, 1994; Freire, 1971, 1973 y 2015; Illich, 1985)

Para Poveda (1994), desde 1830 hasta 1950, las reformas en el campo educativo consistieron en delegar el poder administrativo de su funcionamiento a diferentes instituciones,

o simplemente a las mismas con otro nombre; el esfuerzo para solucionar las demandas de la sociedad ecuatoriana fue mínima. La educación se caracterizó por su desapego con el compromiso de solventar las necesidades de las mayorías, centrándose en preparar a las elites herederas del poder colonial y civilizar mestizos de clase baja e india.

Aunque teóricamente el Ecuador promovía la democratización de la educación, las condiciones sociales y económicas impedían dicho proceso. En las décadas posteriores a 1830, la educación fue causa de disputa entre los liberales y los conservadores. En ese contexto el modelo educativo oficial y dominante era el auspiciado por la iglesia en relación comercial con los terratenientes, cuyas características eran el conocimiento como propiedad privada, la verticalidad entre el profesor y sus alumnos, el sometimiento del educando al conocimiento y la conflictividad de las relaciones entre clases sociales (Poveda, 1994)

Asimismo, es oportuno mencionar la influencia que tuvieron los cambios político-culturales propiciados por la Ilustración. Los cuales transformaron las ideas sociales en el Ecuador y produjeron cambios en la educación y su práctica institucional. Posteriormente, el triunfo del liberalismo sobre el conservadurismo determinó que la educación, responsabilidad del Estado, sea laica y democrática. No obstante, no hubo un cambio en la relación vertical de la educación, al contrario, se fortaleció la instrucción europea como privilegio de las clases dominantes y para la mayoría pobre, una educación cuyo derecho les permitía iniciarse en la escritura, lectura y practicas artesanales. (Poveda, 1994)

Poveda (1994) igualmente menciona que al igual que la Ilustración, los inicios del siglo XIX fueron directamente influenciados por la Revolución Industrial, el positivismo y el pragmatismo, los cuales produjeron innovaciones en la educación ecuatoriana. Así pues, el proceso de formación de las personas trata de ser incorporado al desarrollo social convirtiéndose en sinónimos. Sin embargo, para llevar acabo la totalización y naturalización del concepto educación y desarrollo se establecen como prerrequisitos: “la disciplina racional del trabajo”, “el ordenamiento administrativo”, “la libertad educativa” posibilitando la perpetuación de una educación vertical alienada, alienante, violenta y excluyente, fortaleciendo la unidireccionalidad de esta, hecho que se refleja en que “el único conocimiento válido es aquel que tiene una función utilitaria”. (Poveda, 1994, p. 6)

De ahí que, dentro de la programación educativa se dé importancia a las ciencias, la experimentación, el conocimiento práctico y sobre todo la investigación de la naturaleza como objeto. En este sentido se importaron y aplicaron las teorías pedagógicas de Rousseau y Pestalozzi, entre otros. Además, la proliferación de establecimientos educativos y la constante variación de los programas educativos amplificaron y potenciaron “la verticalidad de las relaciones sociales; la formación de la personalidad autoritaria; el autoritarismo pedagógico; la ausencia de planificación; el empirismo en el aula; y, la calificación empírica de la función educativa.” (Poveda, 1994, p. 6)

3.1.2 Breve contextualización de la educación en el Ecuador: liberalismo, neoliberalismo y la autodenominada “Revolución Educativa”

En el periodo intermedio entre la Primera y Segunda Guerra Mundial, el interés por la educación española, italiana, alemana y francesa por parte de los expertos en la educación ecuatoriana se refleja en la recurrencia a las postulaciones de intelectuales como Dewey, Claparède, Piaget, Locke, entre otros, para innovar la educación en el país. Es entonces que surge la posibilidad del conocimiento científico del niño y del adolescente. (Poveda, 1994)

Por eso, Poveda (1994) menciona que en 1950 la educación cambió tanto en términos cuantitativos como cualitativos, los cuales se enfocaron en producir espacios relativamente cómodos, planes, programas y recursos didácticos, además de la formación, la capacitación y el mejoramiento de los docentes como objetivos permanentes, enmarcados en los principios de la Escuela Nueva. En consecuencia, desde 1946 en adelante, las Constituciones del Ecuador han afianzado las conquistas alcanzadas desde inicios de la República. Además, han incorporado nuevos criterios, más afines a la dinámica centro-periferia (Prebisch, 1981).

Para Poveda (1994), la educación en la segunda mitad del siglo XX se basó en cumplir con ciertos objetivos para delimitar y organizar su propio funcionamiento. Por ello, el Estado instituyó a la educación como su deber principal. En ese sentido el Estado debía producir planes, programas y leyes para garantizar el derecho a la educación y la remuneración justa a todos los educadores, permitiendo desarrollar las capacidades individuales y colectivas de los estudiantes, por ende, la igualdad de oportunidades y de esta manera eliminar el analfabetismo. Además de instaurar un orden para que los establecimientos fiscales, municipales, particulares y técnicos

de las distintas regiones del país actúen coherentemente al proceso, fomentando y fundando el deber de mantenerlos según sus propias necesidades en especial en las zonas con una población mayoritariamente indígena, utilizando su lenguaje respectivo como lengua principal para su educación y el español como relación intercultural. Otro de los objetivos fue reconocer el derecho a los padres de dar a sus hijos la educación que mejor convenga, en ese sentido se oficializó la educación laica y gratuita en todos los niveles, avalando de esta manera la libertad de enseñanza, pero con la obligación de tener una educación primaria y básica. Conjuntamente se dotó a las universidades de autonomía e inviolabilidad con el fin de plantear soluciones para los problemas del país.

En consecuencia, Poveda (1994) señala que “Históricamente los criterios para la organización administrativa han variado alrededor de un eje centralizador: el Despacho del ministro, instancia que, progresivamente, ha delegado atribuciones manteniendo, por cierto, completa su autoridad.” (p. 9) Además del orden estructural y administrativo, vertical, violento, alienado y alienante (Freire, 2015), la educación ecuatoriana después del año 1950 debe ser entendida como el “crecimiento del sistema educativo formal; la diversificación institucional y programática; la modernización del currículo; las políticas educacionales y la gestión del sistema.” (Poveda, 1994, p. 9)

Según datos del Ministerio de Educación y Cultura (MEC) en Araujo y Bramwell (2015), entre 1988 y 1996 se implementaron iniciativas educativas con el fin de extender la cobertura y optimizar la calidad. No obstante, desde 1996 el entorno del Ecuador y el sistema educativo estuvo marcado por la inestabilidad política y el usual cambio de autoridades. Además, de la siempre infaltable crisis financiera y los duros ajustes neoliberales en materia económica.

Para Gentili (1996 y 2001) los ajustes neoliberales tratan de que unos estén mejor que otros, porque el sistema propende a la individualización, al libre mercado y a la privatización de los bienes públicos. Esto ha causado manifestaciones estudiantiles pro-mejoras en la educación y sus sistemas; a pesar de que en toda la región se buscó establecer una unidad del sistema educativo no ha dejado de ser sino una simple aspiración, porque la educación latinoamericana se maneja a través de circuitos que posibilitan las brechas entre clases sociales, garantizando una educación de “calidad y calidez” a quienes puedan pagarla.

En los últimos años del siglo XX se inicia un proceso de adaptación a las nuevas estructuras globales que incluyen: el mercado, la privatización, el individualismo y la desigual oportunidad de acceso a la riqueza. En ese sentido el ser humano es por naturaleza un ser egoísta que vela por sus propios intereses y su actividad se dirige a satisfacer su propio deseo de beneficio y no por el bien común. Su accionar político no es otra cosa que facilitar su acceso a ganancia, que percibe como fin único de su vida. De ahí que la orientación al manejo de precios y salarios se dé bajo la premisa liberal: dejar hacer-dejar pasar como resultado de la aplicación de la libertad individual. Por lo tanto, el Estado está obligado a intervenir lo mínimo posible para limitar los logros de este sistema económico.

Desde la visión latinoamericana de progreso, los gobiernos han importado modelos exteriores sin tomar en cuenta su propia cultura, sus necesidades y proyecciones futuras. Gentili (1996 y 2001) insiste en que el neoliberalismo ha incidido en el cambio estructural de la sociedad en el campo educativo, puesto que sus sistemas de gobernanza vinieron a reafirmar el poder colonial. En el caso del Ecuador, se repite la tendencia a uniformizar el sistema occidental de educación en beneficio del modelo económico individualista y acaparador, que posiciona a la riqueza en las manos de unos pocos, mientras que la mayoría pobre no tiene el acceso debido a sus pretensiones educativas que no ofertan calidad para ese sector de la población. A pesar de que se ha dado un significativo incremento de la inversión en aspectos externos al aprendizaje, como edificaciones, equipamiento, introducción de nuevos contenidos, laboratorios y tecnologías, lo central de la educación no ha sido tocado. Se insiste en formar profesionales para incrementar las necesidades industriales y los procesos de comercialización, incluido la venta de productos terminales, en lugar de respetar y tomar en cuenta las necesidades individuales y colectivas de las diversidades culturales ya reconocidas por la mayoría de las constituciones.

En el año 2000 durante el Foro Mundial de Educación celebrado en Dakar, el Ecuador ratificó el compromiso de alcanzar hasta el 2015 las seis metas de Educación Para Todos (EPT). Las metas consistían en incrementar la atención a la primera infancia, el acceso a la educación primaria de calidad, el acceso equitativo de jóvenes a programas apropiados de aprendizaje, los niveles de alfabetismo y el acceso a educación para adultos, la equidad de género y la calidad de la educación. (UNESCO, 2003 en: Araujo y Bramwell, 2015).

Según Araujo y Bramwell (2015) los planes, reformas y proyectos educativos tuvieron problemas. Por ejemplo, la alianza entre Pachakutik (PK) y Sociedad Patriótica en el año 2002, consistió en distribuir las responsabilidades del manejo de los ministerios. PK asumió la administración de cuatro entre ellos el de la Educación. (Torres, 2012 en: Araujo y Bramwell, 2015). “Así, PK organizó mesas de educación con actores del gobierno, sociedad civil y cooperación internacional, en las cuales se preparó un plan educativo que incluyó los insumos del Ministerio de Educación para el cumplimiento de las metas de EPT.” (Torres, 2012 en Araujo y Bramwell, 2015, p. 4). A pesar de los esfuerzos, los planes solo quedaron en eso, planes.

En conclusión, es indudable que, si hacemos un análisis a lo largo de la historia colonial y con el inicio de la vida republicana del Ecuador hasta el año 2005, según datos de la UNESCO y otras instituciones tanto nacionales como internacionales, han existido importantes avances en el campo educativo, sobre todo en cuanto al cumplimiento de las metas de la EPT.

Siguiendo a Paulo Freire (1971, 1973 y 2015), ha sido procedimiento común negar la palabra a los dominados, indígenas y afrodescendientes, para oponerse a una educación comprometida y una asociación que busca alcanzar la libertad humana y transformar su sociedad. De ese modo se estableció una cultura del silencio que propició un aumento de la lucha de clases evidenciada por la continuidad del analfabetismo, basada en la premisa del dominio incondicional de la masa. De esa manera el desarrollo histórico se ve con la predeterminación que es incambiable, negando así la posibilidad de transformación, de alcanzar la diferencia, a través del uso de una palabra sabia, y de la imaginación. Entonces se impide que la educación asuma la tarea de incorporar a las clases tradicionalmente vencidas en el desarrollo mediante su propio lenguaje y su imaginación, sin que medie el discurso del educador y los intelectuales de izquierda o de derecha que se creen dueños del saber revolucionario y tradicional, que quieren concientizar a las clases populares sobre su condición sin hacer uso previo de su autocrítica.

Históricamente, en el Ecuador, la educación ha servido como medio para reproducir las lógicas pretensiones del libre mercado que se promueven a través de las reformas neoliberales que potencian la formación de sujetos individualistas, que velan por el interés particular menospreciando el bien común. Este tipo de “educación bancaria”, corresponde a un modelo de

aportación de ideas en mentes supuestamente vacías que adquieren la información para prolongar el sistema en favor de las clases dominantes. Es vertical y no permite el aporte del conocimiento popular elevando las figuras de autoridad sean padres, maestros o informadores como la única fuente de saber especialmente si es un hombre o es blanco. Además de conocimiento introduce también la moral y las reglas en un “recipiente vacío”, concepción adoptada por el educador.

La lucha por la liberación del oprimido espera ser realizada con los oprimidos, porque la libertad debe ser hecha “con” todos, opuesta a la idea de libertad “para” todos en la cual se vuelve a imponer la estructura vertical. Dice Freire (1971, 1973 y 2015) que la lucha es por alcanzar la palabra, la expresión de sentimientos, pensamientos transformadores porque la palabra siempre es diálogo, es lo que permite construir la historia si es que no es la búsqueda de repetición.

Lo que Freire (1971, 1973 y 2015) llama la teoría de la acción dialógica, es un acto de reconocimiento producto de la transformación del educando en educando, en la medida que va reconociendo los contenidos y no cuando un educador le proporciona la descripción de los objetos cognoscibles.¹ El autoconocimiento final, tanto de educador como de educando, es la acción dialógica. Entonces un educador cumple su tarea al enseñar lo que él sabe partiendo de que el educando posee un conocimiento previo del cual educador también aprende.

Causa molestia a un autoritario la idea de reconocerse y reconocer en el otro un sujeto que piensa, ya que él impone su conocimiento, su pensar y deshace el pensamiento crítico de los educandos, fortaleciendo de esta manera la verticalidad de la relación, reafirmando su superioridad de dominador. Sin embargo, la horizontalidad de las relaciones no puede darse si el oprimido no se reconoce a sí mismo como un sujeto capaz de liberarse y liberar al opresor.

Al repasar la educación ecuatoriana en este periodo, observamos que las reformas han reafirmado la dinámica vertical, puesto que solamente se ha reconocido a la educación de los indígenas desde el plano autoritario, dejando de lado los factores culturales del lenguaje y de ser humano, o sea las etnias, sexo entre otros factores. La reglamentación educativa no ha marcado

¹ La transformación del educando en educando es semejante al autorreconocimiento de clase socioeconómica. El pobre se reconoce pobre, al concientizar su limitación de acceso a los medios de producción y no cuando el dueño de estos medios le menciona su estado. Así el educando sabe que es educando porque se auto-reconoce como capaz de conocer y no porque el profesor lo dice.

las diferencias culturales y ha aplicado un sistema común para todos. Únicamente se han absorbido las prácticas indígenas en beneficio de la lógica acumulativa, neoliberal del sistema económico capitalista, reafirmando la verticalidad y volviendo a lo diferente en algo folklórico.

Freire (1971 y 2015) afirma que no incide el hecho de que alguien sea hombre o mujer por la corresponsabilidad de unos y otros en la transformación del mundo. Aunque en Ecuador legalmente la mujer y el hombre fueron reconocidos como iguales en derechos y oportunidades, en la práctica no se han dado resultados positivos sobre esta legislación. En cuanto al tema de las culturas, estas han sido reconocidas en las constituciones; el hecho es que lo multicultural, lo diverso, continúa siendo visto desde la verticalidad toda vez que no hay una evidente correlación cultural entre los blancos-mestizos y los indígenas. El trabajo común entre culturas libera a los grupos y les permite construir juntos el país, algo que no pasó.

Walsh (2009) clasifica a la interculturalidad en relacional, funcional y crítica. En el caso educativo ecuatoriano, la interculturalidad funcional ha servido para incluir en la estructura social dominante a los indígenas y afrodescendientes. Desde esta perspectiva no se han cuestionado las reglas establecidas, más bien se ha aprovechado de ellas para reafirmar la asimetría entre la diversidad de culturas, en donde los blancos-mestizos, occidentalizados, se posicionan sobre los demás. En este sentido la educación intercultural funcional convierte a lo distinto en una pieza más de las prácticas capitalistas, ocultando a la educación intercultural crítica, puesto que la misma desestabiliza el statu quo de dominadores y dominados, proponiendo la construcción de un modelo de ser, sentir y pensar intercultural, horizontal, humano. El doble significado adquirido por la Educación Intercultural Bilingüe ecuatoriana, el uno como político-reivindicativo y el otro como socio-estatal, demuestra que hubo la superioridad del grupo cultural dominante de blancos y “blanqueados” sobre los dominados y no viceversa. Walsh (2009) reconoce que a pesar de que las reformas constitucionales en la segunda mitad del siglo XX incorporan a los indígenas y afrodescendientes dentro del Estado, no reconocen la necesidad de innovación educativa, sino que ratifica las necesidades del grupo dominante. Según ella, se realizó una acomodación a lo ya establecido, limitando las diferencias a una cuestión de folklor.

De acuerdo con Walsh (2009) y Freire (2015), la educación intercultural crítica, dejerarquiza los valores y principios occidentales, y exalta las cosmovisiones, filosofías,

religiosidades, principios de vida que no se sustentan en lo occidental. Para la autora, asumir esta de-jerarquización, implica derribar las estructuras sociales, políticas y epistémicas coloniales, para posibilitar procesos y estrategias que permitan leer críticamente el mundo, es decir de-colonizarlo. En el caso ecuatoriano, la interculturalidad traspasa lo social, político y cultural, se extiende al aspecto del saber, el ser y la vida misma, aspectos necesarios para la deconstrucción del sistema educativo occidental, el cual necesita de una visión que agrupe la diversidad y posibilite una transformación que signifique progreso, pero conservando las características propias de los otros.

Para los ecuatorianos, la educación es una actividad que se desarrolla en un aula, habitada por un profesor y un grupo de educandos; estos últimos están agrupados de acuerdo su edad escolar y están obligados a asistir a tiempo completo. El profesor es visto una autoridad cuya tarea se ve desde tres puntos de vista, el custodio que mantiene a los estudiantes en el aula, el moralista que tiene la primera y última palabra, y el terapeuta que tiene la solución a todo tipo de problemas del estudiante. Aquí el aprendizaje es el resultado de la acción enseñanza-aprendizaje, que es el único modelo aplicado en esta visión escolar.

Como la educación es vista como un producto preparado, envasado y puesto a la venta, corresponde su uso a una actual sociedad de consumo, por lo tanto, un modelo educativo, por más liberador que se manifieste ser, no deja de ser sino un producto comercial. La escuela es vista también como un servicio de inducir a las personas a ser disciplinadas y morales.

Iván Illich (1985) propone una desescolarización de la sociedad a través de recurrir a distintos modos de educación que no es otra cosa que el aprendizaje y/o la instrucción para que las personas adquieran competencias, esto es habilidades, conocimientos y valores.

En esta visión Illich (1985), rechaza la idea de una educación universal y se opone a la obligatoriedad del aprendizaje. Junto con Freire, concuerda que a través de pruebas u otros instrumentos se pretende medir los avances de las personas, lo cual es una pretensión inútil puesto que el desarrollo personal no puede ser medido.

La educación ecuatoriana, copiadora de modelos occidentales, no ha tenido empacho en imponer un modelo semejante al que describe Illich (1985), comenzando con la premisa de la obligatoriedad de escolarizar a niños y jóvenes en el correspondiente tiempo de escolarización señalado y reglamentado por el sistema educativo nacional. El modelo descrito como un

producto comercial es aplicado indiscriminadamente sin respetar la diversidad cultural, ni las necesidades de las comunidades que se ubican en todo el territorio ecuatoriano.

Es evidente que los procesos educativos en el Ecuador en este periodo buscaron, a través de una visión vertical, jerarquizar los distintos modelos educativos con el afán de posicionar por encima de todos el modelo blanco-mestizo neoliberal, el cual corresponde a una visión de progreso capitalista y global, dejando de lado la realidad intercultural con sus aspiraciones y necesidades propias.

Todos los intentos de “mejorar” la educación se fundamentan en la perspectiva neoliberalista mostrada en edificaciones, dotaciones de equipos, aglutinamiento de horarios y estandarización de procedimientos e imposición del idioma rector, que oculta a las lenguas vernáculas de las comunidades. Además, se imponen valores comerciales como son la efectividad, la eficiencia, la puntualidad y el silencio asimilado que ha impedido alcanzar una transformación enmarcada por una libertad e igual en la búsqueda del bien común.

Aunque la inestabilidad económica, social y política ha persistido a lo largo de la vida del país, no es sino hasta la llegada de Rafael Correa que realmente los procesos, planes, proyectos, programas, reformas, pero sobre todo índices, datos, números se disparan. En gran parte por los acuerdos y medidas tomadas para mejorar la educación y también por la cantidad de medios masivos que existen y su infinita posibilidad de reproducirse en todo el mundo, creando imaginarios mucho más difíciles de ser cuestionados debido a la fe que tiene la sociedad en la tecnología y los números, pero sobre todo por el vacío que dejaron los proyectos presidenciales precedentes a la “Revolución Ciudadana”. Por ello, y continuando con el objetivo de este trabajo, es necesario repasar el proceso de la autoproclamada “Revolución Educativa”.

3.2 La “Revolución Educativa”

A partir de 2006 se dieron grandes cambios en la política pública educativa del Ecuador. Según cifras que miden el progreso y el bienestar de un país, este entró en un clima de estabilidad, compromiso político y de incrementos cuantiosos en los presupuestos destinados al sector social, fundamentalmente provenientes de la exportación petrolera. (SIISE, 2014 en: Araujo y Bramwell, 2015).

En noviembre de 2006, el Consejo Nacional de Educación presentó el Plan Decenal de Educación (PDE), el cual se sometió a consulta popular. Con la elección de Rafael Correa se ratificó como Ministro de Educación a Raúl Vallejo, quien había conducido la propuesta del PDE en el gobierno anterior. (Araujo y Bramwell, 2015)

El PDE buscó concentrar los acuerdos nacionales e internacionales a los cuales estaba suscrito el Ecuador. En consecuencia, hubo la propuesta del Consejo Nacional de Educación, que contaba con varios representantes de distintas organizaciones educativas, como la Confederación de Colegios de Educación Católica, la Confederación de Colegios de Educación Particular Laica, el Consejo Nacional de Educación Superior y la Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo. También participó el CSE, la UNICEF, la UNESCO, entre otros. El PDE “se abrió al debate nacional en más de 40 foros locales, regionales y nacionales con la participación de amplios sectores sociales, políticos y económicos, lo que permitió una construcción colectiva” (MEC, 2007, p. 5 en: Araujo y Bramwell, 2015, p.4).

La propuesta del PDE se fortaleció con la aprobación de la Constitución de 2008 y el Plan del Gobierno.² Por ello, se restableció la rectoría del Estado sobre el sistema educativo, frente a los múltiples actores y agendas previas para mejorar progresivamente la calidad de la educación. En el año 2011 se aprobó la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI). Todas estas propuestas concluyeron que la educación como derecho beneficia a todas las personas que están incluidas en la educación principalmente niños, niñas, adolescentes y futuros profesionales. El sistema educativo debe mantener un sistema flexible adaptado a las diferencias individuales en vistas a lograr resultados de calidad para todos. Se responsabiliza en el cumplimiento de los derechos a una nueva ciudadanía poseedora de organización cultural, política y sociales promotores de formar las condiciones para alcanzar el bien común. (Venegas, 2016)

Parafraseando a Correa en el discurso del 29 de mayo de 2009, en la concentración a favor de la evaluación docente manifiesta que hay que rescatar la educación pública, para que sea de:

calidad y calidez...una educación masiva...absolutamente gratuita y de extraordinaria calidad. Todos los que tienen que ver con el sistema educativo, son testigos de lo que este Gobierno ha

² Plan Nacional del Buen Vivir o Sumak Kawsay - PNBV, ver segundo capítulo.

hecho por la educación pública: se ha duplicado el presupuesto... se ha hecho muchísimo... Hoy tenemos oportunidad de contar con escuelas, computadoras, internet, bibliotecas, bancas, libros, uniformes...en el centro del proceso educativo se encuentran los maestros. Y maestros sin excelencia, sin capacidad, harán que fracase el sistema educativo (Ministerio de Educación, 2010)

En cuanto a la cooperación internacional destaca la Unión Europea (UE), la cual puso en marcha el programa de apoyo presupuestario al PDE. Además, se sumaron al apoyo de los objetivos, la asistencia técnica y apoyo a los programas del Ministerio de Educación, la UNESCO, la Asociación Flamenca de Cooperación al Desarrollo y Asistencia Técnica (VVOB), la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), la Agencia de Cooperación Catalana, entre otros. (Araujo y Bramwell, 2015)

A partir del 2012, en que el Ministerio de Educación da a conocer el Reglamento General a la LOEI, conjuntamente con acuerdos y disposiciones que pretenden regular los aspectos del sistema educativo y la ejecución de políticas, se conoció que el Estado se comprometía a garantizar una oferta educativa completa, inclusiva, de calidad y eficiente en armonía las características de la población y sus necesidades, se comenzó un proceso de modernización que propenda al mejoramiento de futuros profesionales. Este Modelo de Gestión ha dividido el territorio nacional en zonas, distritos y circuitos que facilitan la dotación de servicios educativos en lugares centrales y cercanos a la ciudadanía con la oferta de mayor eficiencia, rapidez y cobertura. De esta manera el compromiso consiste en impulsar un reordenamiento de la oferta educativa mediante la implementación de circuitos y distritos tendientes a mejorar la calidad, cobertura y eficiencia del servicio educativo. (Ministerio de Educación en: Venegas, 2016)

En el 2012 otro documento avala el propósito de elaborar un plan de mejora de los establecimientos educativos con la inclusión de docentes y directivos para priorizar problemas, metas, acciones, etc. En el 2013 se publica los indicadores educativos con cifras y estadísticas oficiales del número de instituciones educativas. En ese año se señaló que los propósitos del proceso incluían aspectos como la generación de datos estadísticos, la planificación de reordenamiento de la oferta, el desarrollo de infraestructura de calidad, la creación de instituciones eje y la intervención en los lugares más vulnerables. Para ello prevé cerrar 14 000

escuelas hasta el año 2017, dejando a penas 5 189 establecimientos de calidad con todos los servicios educativos requeridos. (Ministerio de Educación en: Venegas, 2016)

En el 2014, el Ministerio de Educación, publica otras cifras sobre el tema reestructuración de la oferta educativa y el cierre de escuelas. El ministro de ese entonces, Augusto Espinosa, explica que la meta sería el cierre de 5 564 escuelas (de las 18 247 existentes al momento), a través de dos pasos importantes: la creación de las Escuelas del Milenio y la repotenciación de colegios emblemáticos; según Espinosa, el proceso tomaría 10 años, pero podría ser reducido al trabajar con celeridad.

La reforma dividió al país en 9 zonas que abarcan las 24 provincias. El sistema educativo se desconcentró en 140 direcciones distritales y 117 administraciones de circuito, encargadas de vigilar el estado material de las escuelas (aulas, pupitres, etc.), a través de esta planificación se construirían 16% de planteles nuevos y un 84% de instituciones que ya existían se repotenciarían. (Augusto Espinosa en: Venegas, 2016). Además, se enfatiza la presencia de un cuerpo de docentes especializados, una estructura moderna, equipamiento de puntas y transporte escolar en zonas dispersas. Se agrega que el fortalecimiento de la oferta educativa se origina en el reconocimiento de que la provisión de servicios educativos ha sido ejecutada desarticuladamente y considerando los requerimientos de territorios puntuales generalmente sin reconocer prioridades de la población. (Ministerio de Educación en: Venegas, 2016) “Esta situación se puede evidenciar en la gran cantidad de instituciones pequeñas, con infraestructura precaria y pocos docentes que no brindan las condiciones básicas para que los estudiantes puedan aprender”. (Ministerio de Educación en: Venegas, 2016, p. 7)

A su vez el Ministerio explica que el fortalecimiento de las ofertas educativas parte de una metodología de reorganización del servicio educativo, que propenda al cierre de brechas responda a las distintas realidades territoriales. Un primer paso fue el de analizar la oferta y demanda en los distritos y circuitos educativos que permitieron desarrollar estándares de infraestructura que permitan el logro de una oferta educativa integral y comprehensiva. A continuación, se identificaron los establecimientos, nuevos o por estandarizar que geográficamente permitan mayor cobertura de la oferta educativa. A estos establecimientos se anexaron otros que se encontraran en el sector; así se optimizaría las ofertas más eficientes del servicio educativo en calidad y cobertura. (Ministerio de Educación en: Venegas, 2016)

La fusión de establecimientos es posible, si dos o más instituciones comparten infraestructura, tomando en cuenta que si se comparte la infraestructura se amplía la cobertura, sobre todo en centros urbanos grandes como Quito y Guayaquil. En este sentido se aprovecha racionalmente el talento humano al articular las estructuras directivas. Y utilizar las infraestructuras comunes. (Ministerio de Educación en: Venegas, 2016)

Los establecimientos que se fusionaron se convirtieron en UEM de tres tipos, según el número de estudiantes: UEM Mayores (2 280 estudiantes en doble jornada); UEM Menores (1 140 estudiantes en doble jornada); y UEM de Excepción (menos de 500 estudiantes). Según el plan se construirían 300 UEM las cuales contarían con infraestructura de punta, "...sala de uso múltiple, baterías sanitarias, bar, sala de computación, áreas verdes..." (Ministerio de Educación en: Venegas, 2016, p. 7)

Cada UEM dispondría de una oferta educativa completa, a saber, educación inicial, educación general básica y bachillerato; de igual manera docentes especializados para las asignaturas ofertadas. En el plan se ha proyectado remodelar 4 600 establecimientos educativos, en la actualidad en operación, que luego del proceso se transformarían en UEM. (Ministerio de Educación en: Venegas, 2016)

Las estrategias que el Ministerio ejecutaría serían la fusión, el cierre, la creación de nuevos establecimientos, además de, reorganizar la oferta. Los criterios de reorganización estarían dados por las características ya mencionadas de las actuales instituciones educativas. (Venegas, 2016)

El Programa Nacional de Infraestructura para la Universalización de la Educación con Calidad y Equidad,

...invertiría US\$ 86.560.000,00 de los cuales US\$ 75.000.000,00 serán financiados con crédito externo proveniente del Banco Interamericano de Desarrollo – BID, para "Mejorar la oferta educativa del sistema educativo ecuatoriano, en aquellas parroquias que presenten altos índices de NBI, mayores déficits de oferta educativa, y ubicadas preferentemente en zonas rurales y urbano marginales. (SENPLADES en: Venegas, 2016, p. 9)

Está incluida la transportación escolar para los nuevos establecimientos educativos estandarizados que se construirían, repotenciarían o reconstruirían de acuerdo con el proceso de reordenamiento de la oferta educativa según el compromiso presidencial 20598 "Reordenamiento de la oferta escolar". (SENPLADES en: Venegas, 2016)

En 2014, se reporta en SENPLADES la entrega de una “Propuesta Metodológica de Evaluación Diagnóstica de las Escuelas Unidocentes y Pluridocentes del Ministerio de Educación”. Dicha Evaluación, que justificaría las intervenciones en los establecimientos evaluados no son de conocimiento del investigador y no se conoce si se hizo pública. (SENPLADES en: Venegas, 2016)

El CSE, en diálogos con la población de Latacunga y Pujilí de la Provincia de Cotopaxi y Colta, Chunchi y Guamote, de la Provincia de Chimborazo, acerca del proceso de cierre de escuelas, mencionan que no se pudo obtener información, al contrario, lo que se hizo fue anunciar a los padres y madres de familia de los estudiantes que las escuelas se iban a cerrar; se ofreció como paliativo transporte y los beneficios de una educación de calidad, hecho que convenció a algunas personas inicialmente, aunque los mismos posteriormente indicaron que dichos beneficios no se cumplieron sino que al contrario, hay efectos y consecuencias negativas en la vida de estudiantes, familias y comunidades. (Venegas, 2016)

Cotopaxi y Chimborazo son provincias con una alta concentración de comunidades indígenas, razón por la cual, los efectos negativos sobre el cierre de escuelas comunitarias son más notorios, siendo la falta de información la que permitió que, desde el poder político, se tomen decisiones sin consultarlos. Las familias vieron asombradas como sus escuelas, que eran sitios de concentración de la comunidad, cerraban sus puertas de la noche a la mañana sin la oportunidad de hacer preguntas y dar opinión sobre ese proceso, a pesar de que en un inicio se habló de participación social, de respeto a la cultura ancestral, al idioma y a la cosmovisión. Estas dos provincias son solo dos ejemplos de lo que sucedió en todo el país, con efectos negativos principalmente en las zonas rurales e indígenas.

A través de un discurso incluyente, oportuno para la participación individual y colectiva de los ecuatorianos, se hicieron promesas sobre los cambios que necesitaba el país, aparentemente para justificar los arbitrarios procesos que empezaron a darse en escuelas y colegios, especialmente a aquellos que se les dotó de estructuras modernas y estandarizadas, laboratorios, internet, acceso a discapacitados, uniformes, transporte, materiales didácticos de punta, seguridad, docentes especializados. El espíritu educativo transformador no estuvo presente en esa práctica y tampoco la tan mentada participación social que apoyaría en su transformación.

En este punto, es preciso referirse a teóricos de la educación como Freire e Illich que comparten la idea de la educación autónoma, entendida como un proceso que toma en cuenta los intereses propios de cada cultura. Ya que la educación al tratar de ser universal masifica las estrategias, contenidos y funcionalidades de la cultura occidental, en el Ecuador se promocionó a la par de las ideas de progreso, eficiencia y eficacia, valores empresariales que permiten ver el modelo capitalista y colonizado en el que vivimos.

Un elemento importante en la visión de Freire es la palabra como recurso que posibilita el diálogo, que comparte ideas, enseña, relaciona y propone una horizontalidad en las relaciones de los seres humanos, opuesto a la idea de que el conocimiento parte de un conocedor hacia un “recipiente vacío”, como es la idea grotesca de los mentalizadores correistas. La “Revolución Educativa”, que en sus inicios abrió foros para construir una educación para los ecuatorianos, al final se hizo sin los ecuatorianos, es decir que esta educación no se hizo “con” sino “para”, fortaleciendo la estructura vertical, el funcionalismo educativo y prescindiendo de su capacidad liberadora.

El soporte a este proceso no hubiese sido posible sin el apoyo nacional e internacional, sin la recuperación de las políticas públicas que estaban en manos de los diferentes sectores políticos y de la empresa privada. Por ello, aunque se garantizó el derecho a la educación en el contexto del Sumak Kawsay o Buen Vivir, así como el financiamiento complementario de la LOEI y la voluntad popular por mejorarla, los resultados fueron nefastos y contradictorios.

En la construcción de políticas públicas educativas no se permitió, por temor o por estrategia, la opinión y el aporte de profesores, padres y madres de familia, pero sobre todo del elemento más importante, de los mismos estudiantes.

La “Revolución Educativa” hizo lo contrario a su propuesta, en lugar de beneficiar a los pobres y campesinos, se generaron nuevos problemas para ellos, desde ocasionar, por ejemplo, el abandono escolar, debido a la dificultad de movilización de los estudiantes hacia las escuelas, el riesgo e inseguridad en el recorrido por incumplimiento de una buena accesibilidad, y del servicio de transporte especializado; a su vez, provocaron un mayor gasto para cubrir sus costos, no solo de movilización sino también de alimentos, de esta manera causando efectos desastrosos en la salud y bienestar de los estudiantes. Por otro lado, la conversión de la educación en algo

propio del gobierno generó un sistema único que desvalorizó las escuelas previamente construidas, para bien o para mal, como un proceso de apropiación y lucha de los indígenas.

Así mismo, el modelo único permitió estandarizar la capacidad de los estudiantes y de los docentes a través de pruebas que califican las capacidades de los individuos. Herramientas de una educación industrializada que poco pueden aportar a la construcción de un modelo comunitario. Hasta la fecha no hay resultados reales acerca de si las reformas y cambios en la educación han elevado el nivel de desempeño, antes bien, lo que se ha promulgado es la inversión desmedida de dinero en cuestiones materiales, maquillando cifras a través del acaparamiento de los medios de comunicación, proporcionando mediante la propaganda una realidad ficticia opuesta a lo que se vive en la práctica.

El cierre de escuelas comunitarias, además de afectar económica y físicamente a los indígenas ecuatorianos, reafirmó un proceso de blanqueamiento, una transformación cultural carente de sinceridad que tiene su origen en la colonia. Mediante la desvinculación de los estudiantes de su realidad se desarticuló a las comunidades, incentivando la migración del campo a la ciudad o centros poblados donde se imponen nuevos referentes culturales, dados por la lógica neutra del centro-periferia. Además, los migrantes forzados están expuestos a los nuevos peligros urbanos, como la discriminación racial y física. A esto se suma un aumento notable de la inseguridad causada por una mayor exposición a los asaltos, las violaciones, embarazos no deseados, acoso sexual y la asimetría en cuestiones de acceso al conocimiento que generan bajo desempeño y, en el peor de los casos, abandono escolar.

La desarticulación de las comunidades no solo afecta a los estudiantes sino a sus familias y sus vínculos. La falta de oportunidades de trabajo en las ciudades ocasiona que cada vez sean más los niños cuyos padres obligan a mendigar y a trabajar en lugar de estudiar. La pérdida de espacios, como es el campo y la vida familiar, la sobrecarga de obligaciones a las madres que por temor y por necesidad prefieren tener a sus hijos en casa que salir a buscarlos, ocasionando el respectivo daño emocional, son algunos de los efectos de la tan aclamada “Revolución Educativa”, que es culpable de, sobre todo, la vulneración e incumplimiento de los derechos comunitarios, de niños y adolescentes, con particular afectación a las mujeres.

La “Revolución Educativa” promueve el derecho de una educación universal, que en un principio se vuelve contradictorio al ser un derecho compulsivo, es decir que la educación

implica la asistencia obligatoria a un espacio físico determinado que, según el modelo correista se convirtieron en UEM. Además de la asistencia obligatoria, se separa a los estudiantes según sus edades, no por sus intereses, propiciando de esta manera un ambiente en donde se vuelve imposible el diálogo al ser el profesor únicamente, quien deposita el contenido del currículum en las mentes vacías de los educandos.

Las UEM fueron construidas con el objetivo de maximizar recursos y ampliar la cobertura; el procedimiento para ubicar su lugar de construcción fue realizado a través de posicionamientos por GPS y drones, alta tecnología arbitrariamente usada, sin tomar en cuenta la dificultad que supondría el transporte para las poblaciones más alejadas, en otras palabras, la georreferenciación de las UEM fue hecha desde un escritorio, una computadora y no a través de una consulta humana a las personas o por lo menos sinceramente percatándose de las condiciones en las que viven las comunidades indígenas del país. Nuevamente, es notable que las decisiones que interesan al pueblo fueron tomadas sin el pueblo, a través de expertos dueños de la verdad.

Para el gobierno correista, la escuela se encuentra en el lado derecho o manipulativo de lo que Illich llama el espectro institucional; al estar institucionalizada bajo los parámetros del capitalismo, la educación se convierte en un servicio más, como cualquier otro, que además debe ser capaz de satisfacer las demandas de las distintas clases sociales permitiendo la polarización entre los ciudadanos de distinta condición socio económica y cultural y eliminando cualquier oportunidad de alcanzar el bien común.

El maestro, que debe ser evaluado y capacitado constantemente para poder cumplir con los requisitos de actividad docente, limita su accionar y su trabajo a una actividad netamente burocrática, funcional, que lo deja como un simple intermediario entre el estudiante y el currículum, consistentemente el profesor asume su tarea de hacer repetir de manera automática los contenidos fabricados por ingenieros sociales a los educandos, en lugar de hacerlos pensar y desear un verdadero aprendizaje, es decir abrirles la vía hacia la libertad.

El currículum que Illich nombra como oculto permite la discriminación educativa entre los miembros de la sociedad, ya que, al tener diferentes precios y contenidos, unos títulos son más valiosos que otros. La educación curricular que se promueve con la “Revolución” no ha eliminado las barreras socioeconómicas, sino que las ha fortalecido, mientras unos privilegiados

pueden costear comodidad, transporte, alimentación, uniformes y materiales, la gran mayoría se ve en la obligación de acomodarse como puede en espacios limitados o verse obligados a abandonarlas debido a las distancias que hay que recorrer.

En ese sentido, el modelo educativo del correísmo ha propiciado las condiciones necesarias para alimentar la miseria modernizada, condición que en palabras de Illich se basa en hacer pensar a los individuos que poseen el poder de decidir sobre su educación, pero que en la realidad solo limita la autonomía para aprender, ya que solo es válido lo que es consumible, lo que es mercancía. Otra vez la contradicción de cómo, entre una educación intercultural, incluyente y humanizante, esta se vuelve imposible de ser plasmada, porque la misma está prefabricada.

El bienestar dictaminado por las instituciones contamina la vida cotidiana, social, política y cultural. Al hacerse más vitales e incluso naturales en las necesidades y habilidades sociales imposibilitan el crecimiento individual y social fuera de las instituciones, fuera del Estado, fuera de lo normalmente aceptado.

Contribuir económicamente, como un pretendido gesto generoso del gobierno para con los pobres, no es contribuir a un cambio verdadero sino perpetuar la miseria modernizada, aquella que viene desde la época colonial e inicios de la republicana. La educación monopolizada por el gobierno y ofertada como algo beneficioso para la sociedad es un acto bochornoso, ya que se niega la misma interculturalidad que se promueve con la Constitución y la LOEI.

Todas las intenciones y objetivos que se plantearon para mejorar, desarrollar e implementar herramientas y actividades que supuestamente han beneficiado la estructura escolarizada son inútiles. Inclusive al ser vendidas con la idea de una educación libre, menos disciplinaria, menos autoritaria y más lúdica, porque inclusive es notorio que este tipo de escuelas está disponible solo para las élites. Todas esas energías deben desembocar en generar oportunidades para que cada momento cotidiano sea una puerta para aprender e interesarse y, sobre todo, compartir.

La pobreza se moderniza, se actualiza con el tiempo, pero sobre todo con la inversión. Por lo tanto, para que este efecto se termine hay que dejar de invertir en las instituciones, en las cosas que atrapan a las subjetividades, porque limitan las mismas. La individualidad queda

reducida a casi nada, por no decir que es anulada. Solo deteniendo la inyección de dinero en los servicios que imposibilitan una visión alternativa, diferente a la que se presenta como oficial, se podrá eliminar el progresivo empobrecimiento de la sociedad, sea desarrollada o subdesarrollada.

En la escuela obligatoria y en la sociedad meritocrática, como es la educación que promueve la “Revolución Educativa”, quien tenga más horas acumuladas de asistencia a clases tiene mayor número de certificados alcanzados, prueba única de conocimiento en la actualidad. Los valores como la solidaridad, el compartir, el amor y la unión de la sociedad pierden fuerza al ser suplantados por valores empresariales que fortalecen la lógica del sistema hegemónico.

El obligar a los estudiantes a asistir a clases y cumplir con las horas y notas requeridas para pasar una materia, genera un rechazo y una mala disposición para el aprendizaje. Lo contrario sería el juntar a las personas bajo un tema de interés común, donde todos tengan las ganas y las dudas necesarias para profundizar en dicho tema. De esta manera sería menos necesario el profesor, el currículum y la dinámica de las aulas cambiaría de una manera radical, un hecho que posibilitaría la iniciativa de los propios estudiantes a buscar e interesarse en el aprendizaje y no bajo la premisa de la educación obligatoria. Al tener las personas la iniciativa de reunirse o asociarse por un tema de interés, el aprendizaje se vuelve más un juego que una prueba que obliga y mata cualquier deseo de aprender. (Illich, 1984; Freire, 2015)

Con base a la diversidad étnica, cultural, social, política, principalmente económica, el desarrollo personal no puede ser medible y mucho menos comparable; sin embargo, esa es la realidad. Ninguna prueba, certificado o currículum es suficiente para medir el desarrollo personal. Los sujetos que se comparan se miden y miden a los demás a través de los valores mencionados, ya no necesitan de una figura de poder que les recuerde como deben ser, ellos mismos son los que se ponen en su lugar y ponen a los demás en su lugar. Los sujetos en sujeción están disciplinados simplemente para reproducir la institucionalidad.

Imaginar un futuro más ecológico, requiere de una renovación de las instituciones que se disfrazan como positivas en la construcción de la sociedad y los sujetos, pero que en realidad obligan a la gente a necesitar de ellas. La “Revolución Educativa” ha enlazado, ha servido de puente, de conexión entre el control social y la cooperación libre, no logrando ser ni lo uno ni lo otro ha conseguido servir a los intereses de lo que significa una “buena sociedad”, igual que

el análisis psiquiátrico sirve de conexión entre lo jurídico y lo médico logrando identificar al enfermo, al anormal; la escuela sirve para disciplinar a las personas volviéndolas normales, permitiendo el funcionamiento de una sociedad de “bienestar”.

Este modelo escolar ha terminado siendo el mismo que otros modelos, al apoyar a la producción y explotación organizadas. Existe un caos total que pretende quitar el apoyo a la educación obligatoria, condición necesaria para no confundir proceso con sustancia como se lo hace con las UEM y el aprendizaje. Desescolarizar a la sociedad implica reconocer la diferencia entre distintos tipos de educación, aprendizaje e instrucción, es decir reconocer que hay otros modos de aprender y adquirir habilidades, elementos que están presentes en la Constitución y organización de la oferta educativa, pero que en la práctica se han vuelto inalcanzables. Desescolarizar es reconocer la autonomía de cada grupo ecuatoriano respecto a sus propias formas de aprender y hacer notar que no debería existir una educación universal, peor aún obligatoria. Un Ecuador desescolarizado implicaría un país con menos necesidades, con menos diferencias, con menos pobreza y distancias injustas. Implicaría mayor coherencia, mayor humanidad.

En consecuencia y haciendo un breve análisis del contexto que posibilitó la implementación de políticas públicas para el plan de reordenamiento de la oferta educativa en el Ecuador a partir de la Constitución del 2008, conocida como “Revolución Educativa”, se puede encontrar que en un primer momento hubo la apertura por parte del Gobierno para que diversos colectivos a través de movimientos sociales, críticos, académicos y ciudadanos en general se puedan manifestar y ser parte de las decisiones. Sin embargo, con el paso del tiempo y del indudable poder del correísmo dicha apertura cambió únicamente para quienes se encontraban a favor de las decisiones, es decir los amigos del Gobierno, dejando de lado las críticas, marginando a los que expresaban su inconformidad y tomando de manera violenta decisiones por ellos, derivando en resultados más negativos y perjudiciales para la sociedad ecuatoriana.

En ese sentido, Araujo y Bramwell (2015) mencionan que, a pesar de los progresos y avances alcanzados, aún quedan retos que cumplir como la oferta de programas para la educación en general. La parte correspondiente a la población más vulnerable es la más descuidada, por ello se requieren tácticas de ampliación y mejora en aspectos tales como la

educación bilingüe, la erradicación del analfabetismo y la revalorización de la actividad docente para que los estudiantes reciban una educación de calidad. Una educación que permita trazar el camino hacia la construcción del bien común, de la humanización del mundo, de la interculturalidad crítica, una educación fundada en la liberación de los seres humanos lo cual no es posible desde una visión vertical del mundo, de la relación de unos por encima de otros.

Una educación universal no puede ser universal sino es con todos, sino es auténtica y autónoma, ya que el aprendizaje junto con el desarrollo intelectual y físico dentro de las sociedades actuales deben ser el resultado de una educación que alimente las necesidades de la gente y no los intereses de unos pocos, los de arriba, los que se creen dueños de la naturaleza y el universo, aquellos pocos que quitan la esperanza al pueblo.

CAPÍTULO 4

REFORMA EDUCATIVA, INTERCULTURALIDAD Y AUTONOMÍA: EL CASO DE CHAUPI CONTADERO

La función de la escuela en una comunidad es la de vincular a los individuos a través de un interés común. De manera que la escuela representa la oportunidad de encuentro libre para que mediante el diálogo se alcance un bienestar común, contrario a la masificación de las UEM dirigidas a homogenizar conocimientos, tecnologías y pensamientos distintos de los establecidos por el statu quo. Los valores ancestrales, el idioma, la interculturalidad y la cosmovisión indígena se ven traspasados por el irreverente acto de actualización del proceso educativo que ignora otras formas de aprender y ser.

4.1 Caracterización del territorio

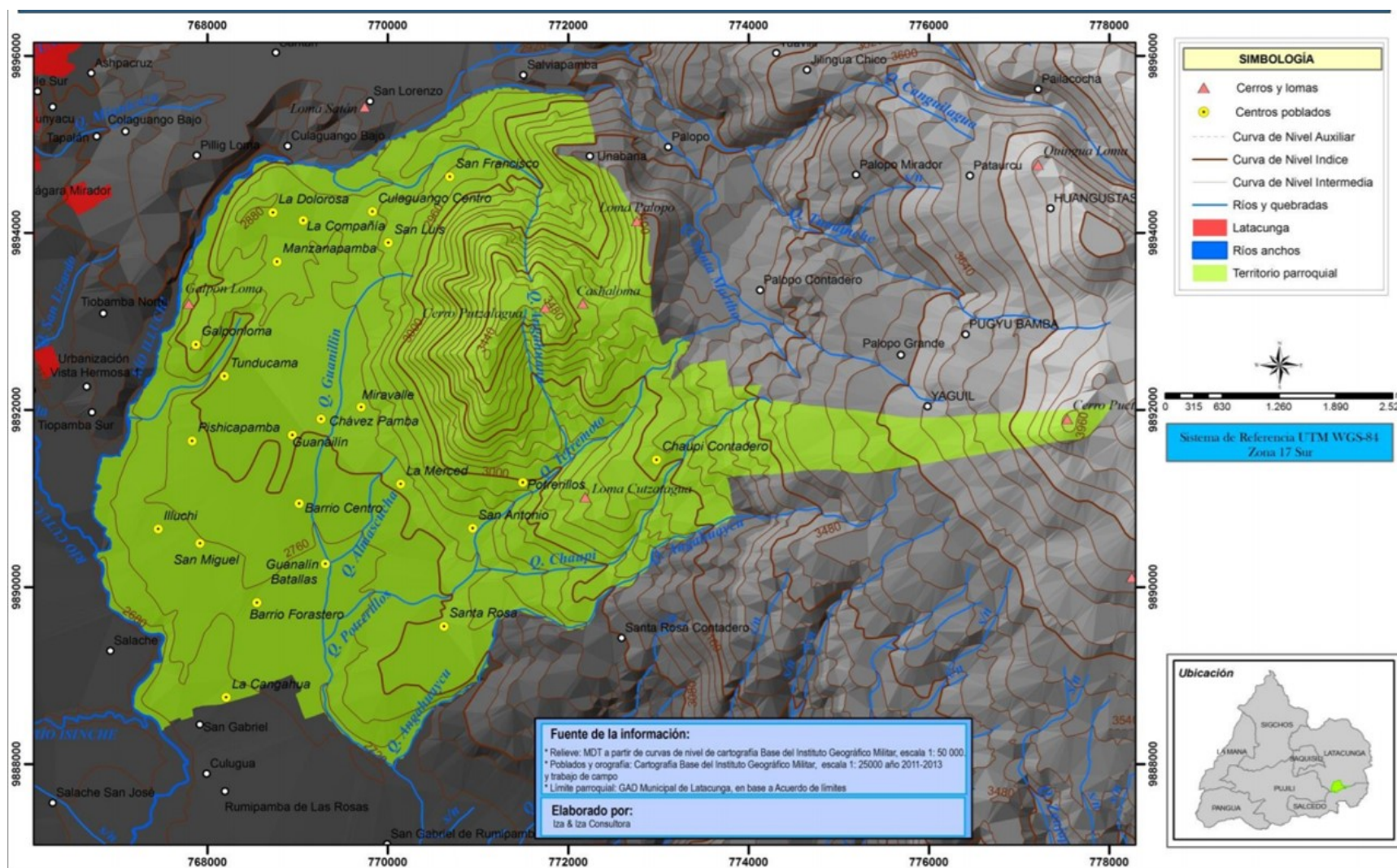


Figura 1: Mapa base de la parroquia Belisario Quevedo (Fuente: Iza & Iza Consultora en: SIN, 2015)

Ubicada en la Sierra central, la comunidad de Chaupi Contadero, parroquia rural Belisario Quevedo, cantón Latacunga, provincia de Cotopaxi, se encuentra en la zona oriental de alta dispersión poblacional debida a las actividades a las que se dedican los pobladores, la agricultura y ganadería, de acuerdo con la distribución y concentración de los asentamientos humanos. La población de Chaupi Contadero cuenta con aproximadamente 160 familias y 720 personas. Al igual que las otras comunidades de la parroquia, se formó a partir de la división de las haciendas, las cuales fueron vendidas o heredadas. Las comunidades están formadas por una población principalmente mestiza. En la actualidad la parroquia está viviendo un proceso de urbanismo acelerado, que se está realizando sin ninguna planificación. (Iza & Iza Consultora en: SNI, 2015)

Chaupi Contadero, es una comunidad dedicada a la producción de maíz, papas y habas; como también a la cría de cuyes, conejos, gallinas y vacas lecheras. Sus platos típicos, de consumo interno y de oferta al turista son:

Papas con cuy y zarza de cebolla y vísceras del mismo animal; cariucho (colada con color y cuero de chanco, sopa con papa y huevo, mezcla de polvos de granos con presa de cuy; y chaguar mishki, que es bebida generada desde las plantas de cabuya. (Iza & Iza Consultora en: SNI, 2015)

Al estar situada en las estribaciones andinas es difícil su acceso, particularmente para transporte motorizado y sobre todo para los que deben movilizarse a pie. Sin embargo, la parroquia cuenta con 4 compañías de transporte: una de buses, la compañía de buses Nacional Belisario Quevedo, la cual tiene turnos diarios hacia las ciudades de Latacunga y Salcedo, cubriendo las rutas desde Belisario Quevedo hacia las comunidades/barrios El Chaupi, Salcedo-Salache, Santa Rosa, San Francisco y desde Latacunga a Belisario Quevedo, además de tres de camionetas a Putzalahua, Tandanacui y Jesús del Gran Poder, a través de las vías que pueden ser de primero, segundo o tercer orden. (Iza & Iza Consultora en: SNI, 2015)

Las compañías de transporte de camionetas brindan el servicio de transporte a todas las comunidades y barrios de la parroquia su parque automotor es muy eficiente, las carreras oscilan entre 1 a 5 dólares, trabajan todos los días de la semana y feriados, el número de viajes por camioneta aproximadamente es de 15 viajes al día, adicionalmente en las comunidades y barrios hay movilización de las personas a través del transporte privado. (Iza & Iza Consultora en: SNI, 2015, p. 95)

Como una práctica de apoyo ancestral, en la parroquia aún se realizan las mingas y las jochas, más evidentes en las temporadas de fiestas. Aún se mantiene la práctica de los priostes, compadrazgos,

toros de pueblo y la Mama Negra. La fiesta onomástica, “Niño Divino” de Chaupi, se lleva a cabo el 23 de julio. (Iza & Iza Consultora en: SNI, 2015)

Chaupi Contadero obtiene el agua de las vertientes cercanas a su localidad a través del sistema de agua entubada que es administrada por el mismo consejo de gobierno comunitario. De acuerdo con la opinión de la población, es de buena calidad, a lo que se sugiere que se debe hacer un manejo de páramos tanto del complejo de lagunas, así como del cerro Putzalahua, desde cuyas vertientes captan las aguas. (Iza & Iza Consultora en: SNI, 2015)

Chaupi Contadero es importante para esta investigación como un ejemplo de lo que se hizo con las escuelas comunitarias con el propósito de expandir la función educativa a sectores más amplios, con mayor población educativa que justificaría la construcción de edificios que alberguen aulas adecuadas para la labor docente y facilidad de acceso. Sin embargo, la realidad me hizo ver un irresponsable acto de cierre de un lugar que como hemos visto es determinante en la vida cotidiana de la comunidad, un punto de encuentro necesario para la vida comunitaria, no solo por la demanda educativa sino también por su función cohesionadora. Chaupi Contadero ejemplifica lo que sucedió en el país en detrimento de la vida comunitaria, su posibilidad de diálogo, horizontalidad e interculturalidad, pero sobre todo el distanciamiento entre el discurso y la práctica de un gobierno autoritario, irrespetuoso de lo mismo que en su elaborado discurso pretendía defender.

El espacio productivo es entendido como las tierras de cultivo es donde se practican y fundamentan las relaciones interfamiliares e intracomunales. Las redes de intercambio y reciprocidad en la producción están centradas en el espacio de cultivo que simboliza al mismo tiempo la continuidad homogénea en toda la extensión de la comuna. En esta representación del espacio se insertará también la del tiempo evidenciada por el ritmo de dedicación para uno mismo o para los de la familia, un tiempo para los otros o sea los parientes y finalmente un tiempo para los “otros nuestros” o sea la comunidad. (Sánchez-Parga en: Revista Cultura, Banco Central del Ecuador, 1985)

La producción simbólica del espacio tiempo fluye al ritmo natural de las horas, de los días, las estaciones y las distancias, eventos que se yuxtaponen a las características de los cultivos y sus respectivos ciclos. Los ritmos de socialización se presentan en respuesta a los condicionamientos espaciales, significando cada uno una socialización con su propia normativa, características e

intensidades, no compatible con los ritmos de otras relaciones espacio-tiempo. (Sánchez-Parga en: Revista Cultura, Banco Central del Ecuador, 1985)



Figura 2: Comunidad Chaupi Contadero³

Para la mayoría de las comunidades indígenas, tanto la escuela como la casa comunal son el centro de reunión y de enseñanza, actividades básicas en la vida comunitaria y que además desempeñan una función regida por los ritmos y ciclos de la vida de la comunidad. La ubicación del centro comunal y de la escuela no obedece a ningún principio regulador del espacio comunal así carece de una situación propia; se sitúan en cualquier lugar interior o periférico del territorio comunal. Dicho espacio dentro del territorio comunal generalmente es aprovechado para el juego entre los jóvenes, para la conversación entre mujeres y hombres; y extraordinariamente para las fiestas como un lugar preferente de celebración donde se generalizan la ritualidad del trago y la comida. Dos o varios comuneros podrán beber en el umbral de sus casas, pero en el centro comunal la invitación a la bebida obliga a todos. En cualquier caso, es un espacio abierto, al que convergen innumerables accesos y vacío de todo hábitat. Hasta hace muy poco tiempo cada comuna edificaba

³ Las figuras presentadas en este documento desde la 2 a la 7, fueron tomadas por mí, durante el proceso de levantamiento de información.

su escuela, su casa comunal y su cancha de juego, como elementos simbólicos de una comuna completa (Sánchez-Parga en: Revista Cultura, Banco Central del Ecuador, 1985).

Así, la Escuela Fiscal Mixta Carlos Egas Manrique, de la comunidad Chaupi Contadero, fue construida en los años 80, después de una ardua lucha para conseguir un centro de educación en su propio territorio a través de mano de obra no calificada y aporte económico en la construcción por parte de los propios miembros de la comunidad.



Figura 3: Comunidad Chaupi Contadero

Aunque se han producido cambios en los materiales de construcción de las viviendas, técnicas de construcción y diseño de la vivienda como elementos de prestigio, si se puede reconocer dos espacios bien diferenciados en el hábitat de la comunidad: el de la familia (casa) y el social comunal (patio). El familiar es delimitado por las paredes, pero se distribuye de una manera concéntrica a partir del fogón y el fuego como elementos simbólicos centro de fertilidad y térmico. Es el espacio controlado por la mujer. Alrededor del fogón se ejecutan actividades como cocinar, comer, dormir, estar, la crianza de cuyes, guardar los alimentos y herramientas de trabajo. Cada actividad no requiere un sitio especializado, más bien se organizan en distinto espacio en el mismo espacio funcional. La aparente desorganización describe una geometría concéntrica la que es la misma figura de las actividades, las cuales están perfectamente definidas no por los espacios sino

por normativas culturales. Hay una clara división de sexos, edad, por el papel que desempeña la persona en la reproducción familiar. Es de orden jerárquico, está presente en la organización de estas actividades. El diseño los materiales y las medidas obedecen a la necesidad térmica, determinante de salud, que tiene por centro el fogón. El espacio social se encuentra alrededor del patio y es utilizado para actividades como beber, estar, desarrollar algunas labores agrícolas, artesanía del hilado, sitio de curaciones. Hay ocasionalmente una banca; el patio crece o disminuye en relación con el ciclo agrícola y a los rituales de bautizos, matrimonios, velorios. A este espacio social se integra el vecindario que participa en las acciones enumeradas, es el espacio de reciprocidad por excelencia y controlado por el hombre. (Sánchez-Parga en: Revista Cultura, Banco Central del Ecuador, 1985)

Hasta el cierre de la escuela comunitaria, Chaupi Contadero contaba con aproximadamente 170 jefes de familia y 70 alumnos. Además, su líder comunitario no estaba reconocido legalmente por la autoridad, hecho que causó desavenencias entre la comunidad y las autoridades al no poder defender sus intereses jurídicamente. La escuela situada dentro de la comunidad permitía el encuentro entre las familias comunitarias, pero principalmente el fortalecimiento de la relación entre los estudiantes. Entre los problemas que enfrentaba la comunidad estaban el acceso al agua, la ineptitud del docente en su relación con los estudiantes y el difícil acceso al mercado que como pequeños comerciantes tienen que vivir.

4.2 El cierre de la escuela de Chaupi Contadero

En la mañana del 8 de julio del 2016 me encontré con Hugo Venegas, miembro del CSE y dos compañeros de la universidad en la terminal de Quitumbe al sur de Quito, con la finalidad de viajar a la parroquia rural Belisario Quevedo, Cantón Latacunga, provincia de Cotopaxi donde nos reuniríamos con las mujeres de las comunidades cercanas, que nos iban a informar sobre cómo se produjo el cierre de las escuelas comunitarias. Las mujeres, al decir de José Sánchez Parga (1985), un conocedor de la sociología de la población andina, son las mejores informantes de este problema, puesto que como madres viven las situaciones dolorosas y molestas de sus hijos. Cuando llegamos a Latacunga nos recibió un comunero quien nos llevó a una casa comunal en donde nos esperaban las mujeres indígenas junto a dos psicólogas, profesionales encargadas de hacer algunas dinámicas con el fin de romper el hielo que permita el acercamiento y facilite la comunicación

entre ellas y nosotros. Las dinámicas ocuparon la mayor parte de la mañana; también se proyectó el video “Se nos fue la alegría”, un compendio audiovisual con la participación de dirigentes, autoridades y habitantes de otras comunidades, contando sus puntos de vista y atestiguando lo que ocurrió con sus escuelas, para hacerles notar que su problema no era único, sino que era más bien uno que se había extendido a otras comunidades del Ecuador. Entre los relatos del video destacan las palabras de Carlos Guamán (2016) líder comunitario de Guamote:

...han sido cerradas, han sido abandonadas y ahora han estado creciendo las yerbas, mejor ha habido desunión de las gentes de las comunidades que no han podido acercarse. Antes por lo que había una escolita en las comunidades siempre los padres de familia se unían...

Agregó también que:

...nuestros antepasados, nuestros abuelos han luchado fuerte día y noche, han caminado fuerte, han seguido.... para poder conseguir una escolita...tanto esfuerzo que nos ha costado para nuestros padres para nuestros antepasados y para nuestras comunidades y ahora que se diga no esta escuela se cierra porque no hay suficiente estudiante.

Sin duda, el video también sirvió para orientarles sobre la identificación del proceso de cierre de escuelas comunitarias. Entonces, se inició la conversación sobre cómo habían interpretado su situación al notar que el cierre de escuelas afectaba de manera directa sus intereses, tanto individuales como colectivos. Como lo menciona en el video Patricia Cueva (2016) de la comunidad Chinchil Villamarín “todos se pusieron tristes porque la escolita se cierra... aquí decían que sino firmaban les va a tocar poner del bolsillo de ustedes” De esta manera contaron las mujeres que su situación económica se agravó cuando sus hijos tuvieron que asistir a clases en Latacunga, donde funciona una de las UEM, debido al alto costo del transporte, entre otras variables como la alimentación. Cuenta Patricia (2016): “...no van bien tomando café, van al apuro en cambio acá venían bien tomando cafecito y a las diez daban la coladita con la sopita que cada madre de familia cocinábamos por esos niños...”



Figura 4: Casa comunal de Belisario Quevedo

Mientras disponían de una escuela en sus comunidades los hijos no tenían que madrugar, iban tomando café, no gastaban en transporte y utilizaban su vestimenta tradicional, además las madres y padres podían trabajar en sus tierras y reunirse con mayor frecuencia para solucionar casos difíciles y dotar a sus hijos y a la escuela de materiales y espacio cómodo para el juego y el deporte. Contrario a lo que sucedió con el cierre de la escuela, dice en el video María Tonato (2016), líder comunitaria de Cotopaxi:

...dejando de vestirse como se vestía en la comunidad, en la escuela de la comunidad se han puesto un uniforme que no es de su agrado...les engañaron con el tema del transporte, dijeron aquí vamos a cerrar la escuela, pero les damos transporte para que se puedan movilizar a otra escuela en donde ellos van a estudiar.

Entre las mujeres que estaban en la reunión, una asistió con su hijo Alexis de aproximadamente 10 años, el niño participó de la conversación y nos confesó que desde que cerraron su escuela no iba a clases porque sus nuevos compañeros le discriminaban por ser indígena, lo acosaban con el propósito de hacerle sentir inferior, lo que le afectó hasta el punto de que prefirió dejar la escuela y quedarse en casa con su familia y animales. Así, lo corrobora Mario Ataballo (2016), presidente de la Junta Parroquial Belisario Quevedo, en el informe del video: "...nos vemos con una realidad

en la que los padres ven por la posibilidad de retirar a los estudiantes, imaginémos en el siglo que vivimos dejar de estudiar...”.

La reunión finalizó alrededor del mediodía cuando llegó la comida, un sabroso seco de pollo preparado por las mujeres de la comunidad. Aunque la reunión había terminado, fue durante la comida que pude conversar de manera directa e informal sobre el estado emocional adquirido por su condición social. Alexis, a quien traté de aproximarme, fue quien mejor expuso su realidad porque no tenía miedo de hablar, algo que me inspiró a querer comprometerme en mi investigación. Delfín Coro (2016) líder comunitario de Cebadas describió la importancia de la escuela para la comunidad:

...la escuela para la comunidad es importantísimo, porque cuando hay escuela hay reuniones comunitarias, hay fiesta comunitaria donde comparte toda la sociedad comunitaria en una mesa, en una reunión, en un diálogo, pero cuando se cierra la escuela hay pelea...no hay una alimentación de la misma zona, donde los productos del campo deben ser los productos andinos, deben ser valorados.

Posteriormente, un comunero me llevó en su camioneta, junto con Alexis, a la comunidad de Chaupi Contadero que se encuentra a unos 45 minutos de la casa comunal de Belisario Quevedo. Un camino irregular, de difícil acceso para un automóvil, por lo que imagino que, a pie, como es costumbre para la mayoría de los habitantes, es mucho más complicado y que desemboca en lo peor cuando llueve.

Al llegar a Chaupi Contadero tuve que esperar alrededor de 20 minutos al presidente de la comunidad, tiempo que aproveché para valorar las riquezas y belleza natural de la zona ya que cuando se es extraño en un lugar, se puede apreciar lo que cotidianamente pasa desapercibido. Una vez que llegó el presidente se excusó por la demora diciendo que como no era la primera vez que venían a indagar sobre las condiciones de la comunidad y el cierre de la escuela, tenía desconfianza de mi llegada, a lo que además añadió un problema adicional que tenía que ver con el abastecimiento del agua en su comunidad.



Figura 5: Escuela Fiscal Mixta Carlos Egas Manrique abandonada

La información acerca del cierre de la Escuela Fiscal Mixta Carlos Egas Manrique se inició con el relato del presidente comunitario, quien manifestó que la escuela ha sido el centro de reunión de la comunidad. Su cierre significó la pérdida de un espacio de diálogo directo entre los comuneros, no solo respecto a los temas educativos sino a los problemas familiares y de la propia comunidad, como lo expresa Gerónimo Yantalema (2016), ex-asambleísta (video):

...aquí podemos ver cómo ha habido un retroceso tremendo respecto al derecho de la educación de los pueblos indígenas y en su propio territorio...el primer efecto que ha generado ha sido un vaciamiento de la comunidad, una comunidad que se queda sin escuela se ve obligada a migrar a la ciudad, a abandonar sus tierras.

Conjuntamente vienen la reducción y/o pérdida de valores tradicionales, de idioma, ya no hay bilingüismo debido a la imposición del castellano como lengua oficial, la vestimenta, las fiestas, tradiciones, creencias y maneras de ver la vida.

Me hizo saber, además que, aproximadamente dos años atrás (2014) se remitieron unos oficios para exigir a las autoridades la presencia de docentes, un sistema adecuado para dotar a la escuela de agua potable, materiales y en especial un centro de cómputo. Sin embargo, la respuesta a los oficios fue negativa, porque hasta ese momento no contaban legalmente con una directiva y por esa razón sus necesidades no fueron atendidas. El presidente de la comunidad asimismo

mencionó que en diálogos con otros dirigentes comunitarios se supo que la decisión de cerrar la escuela se producía con una carencia de conocimiento por parte de la autoridad sobre las condiciones de estas, tanto en distancias, valores ancestrales y requerimientos para su vida cotidiana. Juan Guaraca (2016) de la comunidad de Guamote se refiere a este punto diciendo (video): “...los señores funcionarios no saben, no conocen porque ellos viven solo en pueblo, nosotros somos de campo, nosotros caminamos”.

Prácticamente la escuela fue cerrada sin explicación satisfactoria para los padres de familia; se adujo el número insuficiente de alumnos. Guillermo Lescano (2016) vicepresidente del GAD Mulaló comenta (video): “...para hacer el cierre de las escuelas no hicieron una valoración en cada una de las comunidades”. Cuando fueron a inscribir a sus hijos les informaron que iban a estar sujetos a varios cambios positivos, hechos con el fin de optimizar la calidad de la educación y la cobertura poblacional. Los estudiantes iban a ser reubicados debido a que el número de alumnos no era suficiente para justificar su funcionamiento y que a cambio se les garantizaba transporte, alimentación, uniformes, materiales didácticos, laboratorios con internet en las llamadas UEM.



Figura 6: Chaupi Contadero

La reforma educativa del gobierno correista, implicaba una visión dirigida a unificar métodos, materiales, conocimientos, tecnologías con el propósito de lograr que el pensamiento y

la manera de vivir de la población del país sea común y que “facilite el gobernarla” Estrategia cínica del poder político. La sustitución de la escuela comunitaria por una UEM significaba la posibilidad de que una supuesta educación de calidad forme “ciudadanos útiles” al progreso del país. En ese sentido, los encargados de la falsa “Revolución Educativa”, no se percataron de que la población con la que se iba a trabajar es intercultural, es decir una población con una íntima relación horizontal entre sus creencias ancestrales y el progreso occidental de la sociedad blanco-mestiza. Como bien lo menciona en el video Gerónimo Yantalema (2016): “...debería el ministerio de educación hacer una reorientación, un rediseño del programa que está ejecutando, basado en la realidad” y como lo reclama Delfín Coro (2016):

...que el gobierno cumpla con la ley de educación intercultural, ahí está todo como tiene que cumplir, el Estado tiene que priorizar la educación comunitaria, con capacitación, dotación material, infraestructura de calidad y priorizar a las comunidades donde hay escuelas comunitarias.

La movilidad hacia las UEM ubicadas en los centros poblados, implica transportación automotriz, la cual se la hace de una manera insegura e ineficiente aparte de costosa, en camiones que no están adaptados a las necesidades humanas sino al transporte de ganado. Así nos lo hace saber Martín Sauce, concejal-Gad Chunchi (2016):

...la única compañía que cuenta el cantón Chunchi no tiene la flota vehicular suficiente para poder cubrir las rutas y eso hace que se recurra a la utilización de las camionetas, de los camiones que lógicamente no están adaptadas para transportar personas, pero a falta del medio adecuado se tiene que utilizar eso.

Además, en el ámbito alimenticio la provisión de alimentos es reducida, mientras que cuando existía la escuela comunitaria las madres se encargaban de proporcionar una colación, que si bien no significaba una nutrición completa al menos permitía a los estudiantes un mejor desempeño en las actividades.

Uno de los efectos del cierre de la escuela comunitaria es la migración del campo a la ciudad, producto de las distancias y el gasto que representa el traslado de los estudiantes a las UEM. Asociado a la migración va creciendo un sentido de frustración porque los requisitos para acceder a una educación superior están fuera de su alcance; y el reemplazo del estudio por un trabajo mal remunerado ahoga toda pretensión de mejora en la vida.

4.3 Pérdida de interculturalidad y autonomía como amenaza a la vida comunitaria



Figura 7: Chaupi Contadero

El proceso de cierre de la Escuela Fiscal Mixta Carlos Egas Manrique no solo significó la reubicación de los estudiantes en una UEM, sino que además implicó la pérdida de interculturalidad y de autonomía para el funcionamiento y cohesionamiento de la comunidad. Un hecho que afecta principalmente a los habitantes de Chaupi Contadero y de manera indirecta a los intereses de todos los ecuatorianos que se encuentran en similares situaciones.

El Ecuador al ser un país intercultural defiende la diversidad, la igualdad y promueve en su Constitución una horizontalidad de las relaciones sociales; más esta se manejó a través de unos intereses contrarios y notoriamente perversos al pretender reformar la educación con valores que muy poco tienen que ver con la realidad de la gente. La reforma educativa del gobierno correista, en lugar de promover la igualdad y construir puentes entre los que tienen menos y los que tienen más, los agrandó, estirando sin medida la polarización de las diferencias. La educación oficial en el país, la blanco-mestiza, que toma como modelo un tipo de educación occidental, capitalista y neoliberal jamás logrará solucionar la crisis a la que recurrentemente la educación latinoamericana ha estado encadenada, mientras se siga pensando que las soluciones tienen que ser importadas.

Mientras que la educación intercultural/comunitaria significa la posibilidad del encuentro entre los habitantes de Chaupi Contadero de una manera horizontal, es decir entre iguales, con intereses y gustos similares, la reubicación de los niños en una UEM significa lo contrario. Para Paulo Freire (2015) la educación intercultural propicia las condiciones para la creación de personas autónomas, ya que implica la inmersión de toda la comunidad en un proyecto de vida que tiene como base la esperanza para la liberación de todos los seres humanos. El discurso ontológico opone dos vías, el ser “en sí” y el “ser para qué”, explicada desde la aprehensión del espacio de vida, como una realidad destinada a ser transformada. Así, se ve al docente en su relación con la comunidad como un vínculo con la otra realidad adyacente al entorno comunitario que se denomina escuela. El docente se transforma en un aprendiz de praxis vital al poner sus contextos teóricos con la solución de las necesidades y problemas. Desde la relación docente-comunidad se dan experiencias educativas que apoyan el proceso de formación originada en la visión humana, la cual resalta el papel del docente en la práctica de la solidaridad y en el aprendizaje de las circunstancias de la realidad del entorno.

El hombre, al actuar conscientemente, identifica la problemática social comunitaria y así reconoce el aspecto que genera la autoformación, dado que el ser humano reelabora en el interior una teoría y al mismo tiempo una práctica que le permite alcanzar lo complejo de la realidad. Esa complejidad reclama que la educación esté dirigida tanto a las necesidades de conocimiento como a los procesos de transformación del sujeto pueblo, es decir el comunero. Estos procesos son los que, precisamente, han sido ignorados por los agentes del gobierno al pretender igualar el proceso educativo en su “revolución” en la comuna Chaupi Contadero. No está separada en la visión comunitaria, la necesidad cognoscitiva de la transformación social del pueblo. Mas, las UEM no racionalizan el proceso cognoscitivo conjunto con la transformación, algo que demanda que el hombre-pueblo rescate ante la necesidad de su accionar en la sociedad. La vida es la que escenifica en el cada día la diversidad de dificultades que se manifiestan. Esa experiencia colectiva, la lucha comunitaria para consolidar una obra de aporte social, el poner en servicio el esfuerzo individual para que, con el esfuerzo de los demás anudado en un poder colectivo, se pueda obtener lo que es preciso para consolidar una transformación.

Freire (2015) afirma que la esperanza es una necesidad del ser, pero no necesariamente el ser individuo, sino más bien el ser social, que obliga a volver los ojos para encontrar el “ser para qué” con el fin de explicar la relación ontológica con la realidad. Algo que la reforma educativa

correista impidió al uniformizar los contenidos en una visión universalista, alejada del entorno comunitario que tiene su propia visión de realidad.

Cada estrategia de la globalización de la economía de mercado llena de desesperanza las perspectivas de desarrollo humano, haciendo que las personas se conviertan en “seres inconclusos”, productos de enajenación cultural cuya esperanza es el reencuentro con su propia interioridad, es decir su propia cultura. Mientras que, en la comunidad de Chaupi Contadero, su economía es esencialmente agrícola y pecuaria con proyección localista, el mercado globalizado aplasta esa reducida producción. En ese contexto, opresores y oprimidos son inconclusos que han perdido en igualdad de condiciones su autenticidad. Por ello es necesario que a nivel comunitario el proceso de la educación sea una expresión de autonomía, es decir una entrada a la realidad como una totalidad de pensamiento capaz de explicar el desarrollo histórico. La realidad se ve entonces como un aprendizaje autónomo, propio de su experiencia como una forma de relación intercultural. (Freire, 2015)

El abismo originado por la suplantación de la Escuela Fiscal Mixta Carlos Egas Manrique por una UEM y sus supuestos beneficios es el claro ejemplo de que una escuela que tiene éxito en el contexto mundano es casi siempre un fracaso como centro educativo. Es decir, una institución grande y floreciente en la que se educan cientos de niños con la ostentación que la acompaña podrá producir empleados de bancos, super vendedores, industriales o comisarios, gente superficial que son técnicamente eficientes; pero solo las escuelas comunitarias, con verdaderos educadores se pueden crear individuos realmente integrados porque este tipo de escuelas refuerza la necesidad de experimentar y contactarse con la realidad. (Krishnamurti, 2007)

La autonomía que brinda la escuela comunitaria significa un reencuentro cognoscitivo con la realidad en la que se vive, desde un escenario intercultural que guía a los miembros a una necesaria cohesión destinada a buscar una transformación del ser individual como del ser comunitario.

Las UEM tienen como fin el uniformizar todo, desde el conocimiento marcado por un currículum que pretende formar individuos que puedan cumplir las metas previstas por un gobierno y a la vez ser formados con una visión de aceptación a una forma de realidad presentada por el poder dominante. Es decir, que sean individuos obedientes, incapaces de acceder a una mejor concepción de realidad y modo de vida, esto se evidencia por las características inherentes a este

tipo de educación masificadora como son los uniformes, los textos y materiales de instrucción, los docentes adecuados y los edificios construidos para alojar seres iguales, en criterio y aceptación de condiciones, además de currículos organizados para producir mentes repetidoras de las condiciones que originaron dichas instituciones educativas.

La escuela comunitaria como centro de cohesión de la comunidad fue afectada seriamente por la decisión y ejecución de la reforma educativa correista, puesto que causó la desmembración de familias enteras y por ende del contexto comunitario. El concepto de centralización del gobierno de la “Revolución Ciudadana” incluyó a la educación, y la reubicación de educandos lejos de sus familias, también hizo que se viera afectada la economía porque se debió pensar en la transportación y el desplazamiento temporal de los niños desde su comunidad hacia un centro generalmente lejano. Alteró hábitos, costumbres y horarios de actividades, la misma alimentación, la dedicación a las actividades de aprendizaje y de colaboración con la comunidad dejaron de ser. Las condiciones de las UEM provocaron un sentido de frustración que se vio manifestado por la negativa de los estudiantes para asistir a sus clases y también por la decisión de muchos de reubicarse cerca de la UEM. Esta migración ocasionó el desligarse de las comunidades con la consiguiente aculturación, la pérdida de valores ancestrales, la adopción de un segundo idioma y la dedicación a actividades no educativas porque se priorizó la supervivencia.

Como se puede notar, el plan de reordenamiento de la oferta educativa, autodenominada “Revolución Educativa”, aunque en teoría aplicó los principios de una educación intercultural, ociosa o deliberadamente se olvidó de tomar en cuenta los aspectos inherentes a una verdadera interculturalidad. El primer aspecto tiene que ver con el respeto a la identidad cultural de los educandos y el interés que se debe mostrar por la diversidad de pensamientos, creencias y formas de ser y estar, ese apego a la tierra y a las costumbres que hacen de una comunidad un conglomerado de individuos cuyos intereses se dirigen hacia la consecución del bien común, al alejarles de entorno se dio la ruptura de lo que ancestralmente constituía la razón de la vida de los comuneros en ese espacio. Con severidad Freire niega la posibilidad de ser de una escuela si no se cumple esta condición de respeto por el otro. (Freire, 1971, 1973 y 2015 en: González y Verdeja, 2018)

El siguiente paso sería el de valorar la diversidad cultural, reconociendo lo enriquecedor que resulta la horizontalidad de diferentes culturas en un mismo espacio y la posibilidad de

aprender de los otros, a través de un modelo de educación democrática que hace un reconocimiento crítico de los saberes y posibilidades de cada cultura en beneficio de todos. Al decir de Freire la interculturalidad es un aspecto que debe construirse educativamente, con vistas a alcanzar un mejor desarrollo de la comunidad mediante el intercambio de aportes culturales y saberes conjuntos para alcanzar un beneficio holístico; y por extensión hay que tomar en cuenta la diversidad lingüística que solo es posible en el marco de una educación intercultural, ya que, como dice Freire, el lenguaje es además de una forma de comunicación, una estructura de pensamiento del ser racional, una cultura con su respectivo valor social y educativo. (Freire, 1971, 1973 y 2015 en: González y Verdeja, 2018)

Aunque la “Revolución Educativa” proclamó un modelo incluyente, lo que finalmente resultó fue un modelo asimilacionista, contrario a lo que promueve Freire, una coherencia entre la teoría y la práctica, es decir una coherencia entre el modelo intercultural que se busca y el que realmente se dio en la práctica; en la misma línea la enseñanza de una cultura accesible para los estudiantes que busque alcanzar aprendizajes básicos para vivir en sociedad, mediante la estimulación de la curiosidad profunda, contraria a la tecnología de la memorización mecánica de contenidos en la que se enfatiza lo académico utilizada por la mayoría de educadores. (Freire, 1971, 1973 y 2015 en: González y Verdeja, 2018)

CAPÍTULO 5

CONCLUSIONES

“Mientras las escuelas mantengan como propósito primordial mantener el statu quo, el ímpetu para un cambio vendrá de la sociedad”

John Renner.

Las comunidades indígenas andinas en el Ecuador y particularmente la comunidad Chaupi Contadero, en la provincia de Cotopaxi, han sido afectadas en su proceso educativo por las arbitrarias acciones del gobierno de la “Revolución Ciudadana”, que ha procedido a cerrar sus escuelas, luego de dar engañosas promesas a sus habitantes respecto a la educación de calidad que iban a recibir sus hijos, en establecimientos dotados de todos los materiales necesarios para dicha acción docente, la oferta de transporte, dotación de materiales de instrucción, uniformes y otras cosas que contribuirían a la formación de sus hijos.

Para una comunidad andina, tres espacios se presentan como imprescindibles en su existir: la vivienda, la casa comunal y la escuela. La última, que es el objeto de esta tarea, cumple doble función, es un centro de aprendizaje y un centro de reunión a la vez. La educación en la comunidad proporciona herramientas cognitivas que esencialmente buscan la cohesión de los comuneros para propender al propio desarrollo como pueblo, enmarcado por sus comunes intereses, sobre la base de intensas relaciones interculturales y con similares conductas como el uso de una lengua común, creencias compartidas, igual cosmovisión y socialización sin excusas. En esa forma de vida, la comunidad del presente estudio, Chaupi Contadero, ha buscado en la educación un asidero para su eventual progreso y transformación.

La relativa autonomía en ámbito educativo, defendida y conseguida por las comunidades, después de décadas de lucha, constituía un espacio liberado donde ejercer una educación democrática, intercultural y por ende liberadora, para fortalecer la cohesión social de la comunidad. Así ha sido por muchas décadas, hasta que, en el 2006, la “Revolución Ciudadana” llegó al poder, con pretensiones de transformar todo, hasta el contexto histórico del país, involucrando, desde luego,

a la educación, que vendría a servir a sus intereses sin importar que los cambios pudieran afectar a pueblos enteros.

La educación en democracias interculturales toma en cuenta especialmente las características comunes de las mismas, especialmente las que tienen que ver con la lengua, las costumbres y los conocimientos ancestrales, cada uno de los cuales son primordiales enlaces y fuentes de cohesión de los individuos. El ser individuo se continúa y se expresa a través del ser pueblo y en su faena solidaria busca transformar la realidad reconocida en otra en proceso de reconocimiento, incluido desde luego, su cambio como ser humano; de ahí que busca en la educación el proceso que, a través de valores intrínsecos como la solidaridad, ayude al crecimiento integral y a consolidar las bases de la unión con propósitos de un desarrollo cíclico y transformativo.

Ningún gobierno ha dejado de ver en la educación un proceso formativo de seres que sostengan su interés económico y social, a través de cambios que solo han conseguido enmarañar el sistema y los resultados han sido desastrosos para los jóvenes estudiantes en especial; pero el propósito primordial se ha cumplido mal o bien; sin embargo, Correa y sus seguidores, con la premisa de total cambio de estructuras desmoronó todos los sistemas sin tomar en cuenta las particulares características de cada ente que se iba a transformar. Así, proyectó las UEM y las puso a funcionar ejerciendo su autoridad con violencia. Para eso, cerró escuelas que habían cumplido funciones educativas y de cohesión social, dejó a personas sin empleo, movilizó a centenares de niños fuera de sus comunidades en las peores condiciones, separó familias, empobreció a pueblos enteros a los que dejó sin habitantes y sin trabajadores, fomentó la migración del campesino a la ciudad, y lo que es peor, inutilizó a los estudiantes campesinos para negarles el ingreso a las universidades. Esto es lo que ocurrió con la Escuela de Chaupi Contadero y sus pocos habitantes de ahora, ya no son familias completas y lamentan el engaño de que fueron objeto, aparte de recordar con pena las condiciones de vida anteriores, cuando eran una comuna con escuela, alrededor de la cual planeaban la vida cotidiana y buscaban cambios positivos.

El estado diseña el proceso educativo desde un proyecto socioeconómico que es el fundamento de cada gobierno, de hecho, la educación es pensada como el instrumento que permite al estado su continuidad; por eso tenemos un sistema educativo que busca reproducir el statu quo indefinidamente, o al menos, hasta que termine un período gubernamental. Le es inherente al

estado el procurar evitar otros modelos educativos por juzgarlos opuestos a sus preceptos e ideología. Se busca la facilidad de gobernar dejando de lado el crecimiento personal y colectivo de los habitantes de un país. Quizás se teme que el nuevo ciudadano tenga características que acaben con la mezquina ambición de poder, de sujetos deshonestos e irresponsables, odiadores de la gente y que instaure un sistema limpio que favorezca la solidaridad, el respeto, la igualdad bien entendida y que piense que no es necesario un gobernante en un mundo en el que cada uno sea capaz de auto pensarse y que se interese por la continuidad del planeta, de sus especies, de la vida misma en condiciones benéficas para todos.

Es por mi concepción de la realidad, mi visión del mundo y la sociedad, pero sobre todo por la experiencia adquirida en el desarrollo de esta investigación que puedo decir que la transformación del mundo, la humanización de este, la horizontalidad de las relaciones con otros puede darse desde lo cotidiano, desde el acercamiento al sentir y pensar de los demás como iguales y no como una forma de imponer intereses personales y mezquinos.

Un modelo así podría ser representado en la comunidad y educación intercultural. Los miembros de este grupo social comparten condiciones semejantes y sus objetivos se dirigen al bien común. La educación tendería principalmente a preparar individuos que, desde su conocimiento, y a través de su concientización de este, como instrumento dirigido a construir aquello que proporcione una transformación sostenible y que se sienta responsable de su presencia y su conducta en el interior del grupo, de modo que cada situación vital sea vista como un hecho común, de participación colectiva, de esfuerzo individual en el contexto del conglomerado social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Araujo, M. D. y Bramwell, D. (2015). Cambios en la política educativa en Ecuador desde el año 2000. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002324/232430s.pdf>
- Freire, P. (1971). *Pedagogía del oprimido*. Recuperado de <http://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadelOprimido.pdf>
- Freire, P. (1973). *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (1973). *La educación como práctica de la libertad*. Recuperado de https://assliuab.noblogs.org/files/2013/09/freire_educaci%C3%B3n_como_pr%C3%A1ctica_libertad.pdf_-1.pdf
- Freire, P. (2015). *Pedagogía de la esperanza*. Recuperado de <http://www.cronicon.net/paginas/Documentos/paq2/No.11.pdf>
- Gallegos, D. (2014). *El plan educativo 2014 reestructurará el número de centros de enseñanza*. Recuperado el 15 de junio de 2018 de <http://www.elciudadano.gob.ec/el-plan-educativo-2014-reestructurara-el-numero-de-centros-de-ensenanza/>
- Gentili, P. (1996). *El Consenso de Washington y la crisis de la educación en América Latina*. Recuperado de <http://www.ipecal.edu.mx/Biblioteca/Documentos/Documento1.pdf>
- Gentili, P. (2001). *Un zapato perdido o cuando las miradas saben hablar*. Recuperado el 12 de mayo de 2018 de <http://www.sanjuan.edu.ar/mesj/LinkClick.aspx?fileticket=4wkrLFnLh5A%3D&tabid=569>
- Giroux, H. (1985). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva Sociología de la educación: un análisis crítico. *Cuadernos políticos*, (44), 36-65. Recuperado de <http://www.cuadernospoliticos.unam.mx/cuadernos/contenido/CP.44/cp.44.6.%20HenryAGiroux.pdf>
- González, X. A. y Verdeja, M. (2018). Aportaciones de Paulo Freire a la educación intercultural. Un estudio de caso en la Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Ibero-americana de Educação*, 76, 143-168. Recuperado de <https://rieoei.org/RIE/article/download/2854/3836/>

- Illich, I. (1985). *La sociedad desescolarizada*. Recuperado de http://www.mundolibertario.org/archivos/documentos/IvnIllich_lasociadadesescolarizada.pdf
- Krishnamurti, J. (2007). *La Educación y el Significado de la Vida*. Recuperado de https://www.uv.mx/veracruz/cosustentaver/files/2015/09/1.-Krishnamurti-J.-2007_La-educacion-y-el-sentido-de-la-vida.pdf
- Ministerio de Educación. (2010). *La Revolución Educativa para el Buen Vivir*. Recuperado de https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2012/08/Rendicion_2009.pdf
- Ministerio de Educación. (2012). *Documento de apoyo para plan de mejora*. Recuperado el 6 de mayo de 2018 de https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2012/08/Plan_-_Mejora1.pdf
- Ministerio de Educación. (2012). *Reordenamiento de la oferta educativa*. Recuperado de https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/03/Reordenamiento_de_la_oferta_educativa.pdf
- Ministerio de Educación. (s.f.). *Fortalecimiento de la oferta educativa*. Recuperado el 6 de mayo de 2018 de <https://educacion.gob.ec/fortalecimiento-de-la-oferta-educativa/>
- Palacios, J. (1984). *La cuestión escolar*. Recuperado de http://villaeducacion.mx/descargar.php?idtema=1319&data=9b12bf_la-cuestion-escolar.pdf
- Pérez, E., Sánchez, J. (2005). La educación comunitaria: Una concepción desde la Pedagogía de la Esperanza de Paulo Freire. *Revista Venezolana de Ciencias Sociales*, 9(2), 317-329. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/309/30990205.pdf>
- Poveda, C. (1994). *Breve evolución histórica del sistema educativo. Informe OEI-Ministerio de Educación*. Recuperado de <https://www.oei.es/historico/quipu/ecuador/index.html#sis>
- Prebisch, R. (1981). La periferia latinoamericana en el sistema global del capitalismo. *Revista de la CEPAL*, 1(13), 163-171. Recuperado de <http://archivo.cepal.org/pdfs/cdPrebisch/287.pdf>
- Rousseau, J. (1999). *El contrato social*. Recuperado de <http://www.enxarxa.com/biblioteca/ROUSSEAU%20El%20Contrato%20Social.pdf>

Rousseau, J. (2000). *Emilio o la educación*. Recuperado de <http://www.itvalledelguadiana.edu.mx/librosdigitales/Juan%20J.%20Rosseau%20-%20Emilio%20o%20la%20Educaci%C3%B3n.pdf>

Salvador, J. (1980). La revolución de Quito: 1809-1812. *Enciclopedia Salvat-Historia del Ecuador*, 1(5), 23-72.

Sánchez-Parga, J. (1985). Matrices espaciales y comunidad andina. *Cultura, Revista Banco Central del Ecuador*, 1(1), 95-122.

Se nos fue la alegría. Contrato Social por la Educación. (2016). (Video) YouTube.

SENPLADES. (2014). *Programa Nacional de Infraestructura para la Universalización de la Educación con Calidad y Equidad*. Recuperado el 25 de abril de 2018 de <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2015/06/LOTAIP/DICTAMENES-DE-PRIORIDAD/PROGRAMA-NACIONAL-DE-INFRAESTRUCTURA-PARA-LA-UNIVERSALIZACION-DE-LA-EDUCACION-CON-CALIDAD-Y-EQUIDAD.pdf>

SNI. (2015). *Plan de desarrollo y ordenamiento territorial parroquia Belisario Quevedo 2011-2023*. Recuperado de http://app.sni.gob.ec/sni-link/sni/PORTAL_SNI/data_sigad_plus/sigadplusdiagnostico/0560017270001_DIAGNOSTICO_BELISARIO_QUEVEDO_29-10-2015_06-04-53.pdf

Venegas, H. (2016). *Contrato Social por la Educación, propuestas ciudadanas de políticas públicas educativas locales y nacionales*. Material no publicado. Recuperado de https://drive.google.com/file/d/1_88HhFrig_6NgNvgsYPNjoHf33St3HU9/view?usp=sharing

Villalba, J. S.I. (1980). La enseñanza en la era hispano-americana. *Enciclopedia Salvat-Historia del Ecuador*, 1(4), 200-211.

Walsh, C. (2009). *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. Recuperado de http://www.uchile.cl/documentos/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural_110597_0_2405.pdf

Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, estado, sociedad: luchas (de) coloniales de nuestra época*. Recuperado de <http://clar.org/assets/interculturalidadestadosociedad.pdf>

GLOSARIO

CSE	: Contrato Social por la Educación.
EIB	: Educación Intercultural Bilingüe.
EPT	: Educación Para Todos.
LOEI	: Ley Orgánica de Educación Intercultural.
MEC	: Ministerio de Educación y Cultura.
OEI	: Organización de Estados Iberoamericanos.
PDE	: Plan Decenal de Educación.
PK	: Pachakutik.
SIISE	: Sistema de Indicadores Sociales del Ecuador.
UE	: Unión Europea.
UEM	: Unidad/es Educativa/s del Milenio.
UNESCO	: La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
UNICEF	: Fondo de las Naciones Unidas para la infancia.
VVOB	: Asociación Flamenca de Cooperación al Desarrollo y Asistencia Técnica.