

EDUCACIÓN, INDIANISMO Y SOCIALISMO: LA ESCUELA AYLLU DE WARISATA (1931-40) Y LAS ESCUELAS INDÍGENAS DE ECUADOR (1944-63)¹²

J. Fabian Cabaluz Ducasse³

Resumen

En el presente artículo, trabajaremos de manera acotada, dos importantes experiencias educativas históricas que articulan idearios y prácticas de raigambre indianista y socialista. Para ello, analizaremos la Escuela Ayllu de Warisata desarrollada en Bolivia durante gran parte de la década de los treinta; y la experiencia de las escuelas indígenas desarrolladas en Ecuador entre los años 1944 y 1963.

Palabras clave: educación; indianismo; socialismo; escuelas indígenas

EDUCAÇÃO, INDIANISMO E SOCIALISMO: A ESCOLA AYLLU DE WARISATA (1931-40) E AS ESCOLAS INDÍGENAS DO EQUADOR (1944-63)

Resumo

Neste artigo tratamos de modo resumido acerca de duas importantes experiências históricas educacionais que articulam ideias e práticas de raízes indianistas e socialistas. Para isso, analisamos a Escola Ayllu de Warisata desenvolvida na Bolívia durante grande parte da década de 1930; e a experiência das escolas indígenas desenvolvidas no Equador entre 1944 e 1963.

Palavras-chaves: educação; indianismo; socialismo; escolas indígenas

EDUCATION, INDIANISM AND SOCIALISM: THE AYLLU SCHOOL OF WARISATA (1931-40) AND THE INDIGENOUS SCHOOLS OF ECUADOR (1944-63)

Abstract

In this article, we will work in a limited way on two important historical educational experiences that articulate ideas and practices of Indianist and socialist roots. To do this, we will analyze the Ayllu School of Warisata developed in Bolivia during much of the 1930s; and the experience of indigenous schools developed in Ecuador between 1944 and 1963.

Keywords: education; indianism; socialism; indigenous schools

¹ Artigo recebido em 17/07/2023. Primeira Avaliação em 19/07/2023. Segunda Avaliação em 11/08/2023. Aprovado em 10/10/2023. Publicado em 22/02/2024. DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.v22i47.59238>

² Extracto del libro: Cabaluz, Fabian (2022). **Educación y marxismo latinoamericano**. Ensayos de pedagogía crítica para proyectos emancipadores. Editorial El Colectivo, Buenos Aires, Argentina.

³ Doctor en Estudios Latinoamericanos por la Universidad de Chile - Chile. Investigador del Proyecto ANID, Convocatoria Nacional Subvención a Instalación en la Academia (Convocatoria año 2021, Folio SA77210044) en la Universidad de Playa Ancha, UPLA - Chile. Contacto: fabiancabaluz@gmail.com y fabian.cabaluz@upla.cl. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0398-7819>.

La Escuela Ayllu de Warisata, Bolivia (1931 - 1940)

La experiencia de educación indígena más importante de la década de los treinta del siglo pasado fue la Escuela Ayllu de Warisata en Bolivia, la cual logró avanzar en la articulación de principios educativos descolonizadores con principios y postulados educativos asociados al campo socialista. Dicha experiencia fue liderada por el maestro normalista y militante del partido comunista Elizardo Pérez⁴ y por el indígena, campesino y educador quechua Avelino Siñani. Elizardo Pérez será el fundador y primer director de la escuela, pero sus logros hubieran sido imposibles sin el trabajo de Avelino Siñani quien, según señalan diferentes fuentes, apenas manejaba el alfabeto y su castellano era elemental, sin embargo, su cultura era la de un verdadero amauta. Siñani desde algunos años antes de la existencia de la Escuela Ayllu de Warisata había fundado una escuela indígena, con la que pretendió robustecer los conocimientos y saberes de las comunidades, enseñaba el castellano a los/as niños/as y colaboraba con los procesos de liberación del indio. Es muy importante señalar que Avelino Siñani, fue quien convenció a cada familia de la comunidad de Warisata sobre la importancia de integrarse a la escuela, donó sus tierras a la causa y se comprometió hasta el último de sus días con su defensa⁵ (Pérez, 2011).

Desde sus primeros días de existencia, la Escuela Ayllu de Warisata se posicionó explícitamente contra la explotación del indio, es decir, en contra del sistema de “pongueaje” como forma de explotación del trabajo indígena, y en solidaridad con los procesos organizativos y de lucha de liberación de las comunidades, pueblos y naciones indígenas. Los abusos que vivía la población indígena eran brutales, exacciones, multas, encarcelamiento, arrestos policiales injustificados, flagelamientos, despojo de tierras, golpizas, entre otras. Contra toda la violencia del sistema de “pongueaje” se debió enfrentar “la taika” (o madre) como familiarmente se referían los

⁴ Según señaló Salazar Mostajo (1986), Elizardo Pérez junto con otros educadores y maestros de la escuela creían firmemente en que el camino de la revolución requería avanzar en la alianza obrero-campesina, lo cual suponía un complejo trabajo de organización y construcción de los instrumentos de acción política de cada uno de los sujetos de la alianza. Es decir, según el autor, la Escuela Ayllu de Warisata colaboró con la organización de la población indígena boliviana robusteciendo particularmente el polo campesino-indígena.

⁵ Avelino Siñani murió el 31 de enero de 1941, a los pocos meses de la destrucción de la Escuela Ayllu, perseguido por las autoridades educativas, traicionado por algunos integrantes de la comunidad y en estado de pobreza y soledad.

indígenas a la escuela. Por lo mismo, Salazar Mostajo (1986), uno de sus profesores, sostuvo:

Warisata era el indio que empezaba a luchar por sus derechos que le habían sido negados durante cuatro centurias, era el dedo acusador de la historia, del esclavo que se levanta, ya no en un estallido pasajero de cólera, como alzado, como sublevado, sino en forma organizada y coherente, para que ese nunca extinguido anhelo de libertad se convirtiese en movimiento, y se incorporara así a la senda histórica de la revolución (MOSTAJO, 1986, p. 71-72).

Entre los fundamentos que sustentaron la experiencia de la Escuela Ayllu se pueden destacar los siguientes: primero, era una escuela preocupada de la integralidad, es decir no se preocupaba solamente de aspectos educativos, sino que también económicos, políticos, culturales, por lo mismo, el nombre de escuela-ayllu, pues con ello significaban toda la riqueza de la vida comunitaria; segundo, se apostaba por una “escuela única” entendida como coherencia y continuidad en las diferentes etapas de la educación de un estudiante⁶; tercero, entendían que la relación entre la escuela y la comunidad era fundamental, la escuela debía enseñar, defender, luchar y cooperar siempre de la mano de la comunidad, del ayllu; cuarto, se comprometían con una “escuela productiva” que fuera capaz de articular los aprendizajes del aula, con los talleres productivos y las actividades agrícolas; quinto, se ejercía el principio de la cooperación (ayni, achokalla y/o mincka) sobre todo entendido como trabajo colectivo en tareas y obras que beneficiaban a toda la comunidad (MOSTAJO, 1986; PÉREZ, 2011).

Intentando caracterizar la Escuela Ayllu de Warisata nos interesa señalar tres grandes elementos. El primero de ellos, refiere a la gestión o el gobierno escolar, el cual surgió vinculado a las formas de organización y autoridad de las comunidades indígenas, lo que en el caso de Warisata se materializó en la reconstrucción de la *ulaka* aymara-quechua o del “Parlamento Amauta”, en el cual participaban representantes de todas las *Jathas* (unidades territoriales). A partir de lo anterior, Elizardo Pérez se refirió a la existencia de un auto-gobierno en Warisata, cuyo órgano central era el Parlamento

⁶ Es interesante señalar que la noción de “Escuela única” fue tomada por Elizardo Pérez del libro de José Carlos Mariátegui titulado “La escena contemporánea”, texto que a propósito del legado de Anatoli Lunacharsky, refiere a la idea de “escuela única” en la rusia revolucionaria (MOSTAJO, 1986).

Amauta, presidido por Avelino Siñani, espacio que no sólo decidía colectivamente en torno a temas educativos, sino que también a cuestiones económicas, comerciales, de justicia comunitaria, entre otros. El “Parlamento Amauta” se configuró como el espacio deliberativo para resolver todos los temas de la comunidad, de esta forma, se construyó una experiencia única, que re-creaba la educación escolar, a partir de las formas de organización política y las estructuras de autoridad de las comunidades.

Un segundo elemento característico de la Escuela Ayllu de Warisata refiere a los saberes y conocimientos promovidos allí. Al respecto, se puede señalar que Warisata era una escuela bilingüe y mixta, en el aula se trabajaban conocimientos asociados a las matemáticas, geografía, historia, música, artes, educación física, ciencias naturales; estos conocimientos se articulaban con los de los talleres, destinados a la construcción de la escuela y las viviendas (carpintería, mecánica, herrería, cerrajería, adobe, tejas, ladrillos, estuco, etc.) y talleres⁷ que producían insumos para ser comercializados (sastrería, costura, hilados, tejidos, zapatería, etc.); y los conocimientos y aprendizajes del aula y los talleres se articulaban con el trabajo de la tierra, asociada a la actividad agrícola, el cultivo de la tierra y la ganadería. La producción del trabajo de la tierra y de los talleres permitía que se abastecieran cerca de 200 niños/as y jóvenes que vivían en régimen de internado en la escuela. Para quienes lideraban la experiencia de la Escuela Ayllu, la educación no podía restringirse a la enseñanza del mundo letrado, sino que debía irradiar acción vital, debía procurar la educación integral de los sujetos, debían enseñarse la cultura y lenguas propias, la escuela debía colaborar con el desarrollo económico y social de las comunidades, para lo cual eran centrales las actividades agrícolas y los talleres de producción, organizados de acuerdo a las necesidades y características de la zona (carpintería, albañilería, tejería y herrería, entre otras). Considerando lo anterior, la Escuela Ayllu de Warisata, fue una experiencia educativa que logró articularse con el trabajo productivo, tensionando de paso, la división social del trabajo y generando un modelo de escuela autosustentable y autogestionado.

Y una tercera característica de enorme relevancia remite a la de la relación de la Escuela Ayllu con la comunidad. Al respecto se debe señalar que la escuela fue

⁷ Elizardo Pérez (2011) señaló que el antecedente de la existencia de talleres en los espacios escolares la conoció del legado de Simón Rodríguez.

levantada con el trabajo de las comunidades indígenas, y por supuesto, que también con el trabajo de los/as educadores/as, todos quienes además de contribuir con largas y extenuantes horas de trabajo, colaboraron con materiales de construcción y herramientas. Una vez funcionando, la escuela fomentó todas las expresiones culturales, rituales, festivas, religiosas (aunque se declaraba laica), etc. de las comunidades indígenas. La Escuela Ayllu se sumó a la organización y desarrollo del carnaval de Warisata, creó el mercado de Warisata, constituyó al menos tres grandes clubes deportivos (Kantuta, Juárez y Ollanta), impulsaron campañas de sanidad e higiene en el territorio, actividades recreativas, entre muchas otras. La escuela fue un verdadero polo de desarrollo cultural y comunitario desde el cual adicionalmente se crearon cancioneros, obras de teatro, libros de poesía, conjuntos de música tradicional, torneos deportivos, publicaciones de periódicos, boletines y un verdadero conjunto de actividades culturales, recreativas, artísticas, etc. (MOSTAJO, 1986; CANQUI; QUISBERT, 2006; PÉREZ, 2011).

La experiencia de Warisata se expandió inicialmente por diferentes territorios de Bolivia, constituyendo un conjunto de 23 “núcleos escolares”, las cuales funcionaban como escuelas elementales que se vinculaban a partir de lógicas de reciprocidad y cooperación con la escuela matriz de Warisata. Todas estas experiencias compartían sus formas organizativas, sus principios y fundamentos, sus planes y programas de estudio, formas de producción y autoabastecimiento, etc. Según la propia impresión de Elizardo Pérez, unas pocas de estas experiencias fracasaron, pero la mayoría probó un desarrollo impresionante. Con posterioridad a esta expansión nacional, la experiencia de la Escuela Ayllu de Warisata se expandió por América Latina, siendo clave para ello la realización del Primer Congreso Indigenista Interamericano desarrollado en La Paz, con la participación de delegados/as y representantes de México, Perú, Ecuador, Guatemala y casi todos los países de América Latina. En dicho congreso se aprobaron numerosas indicaciones asociadas a la educación indígena que estaban completamente alineadas con la experiencia de Warisata, y a su vez, permitió visibilizar y compartir la experiencia con referentes políticos y pedagógicos de la región. Su influencia será evidente en diferentes políticas de educación indígena impulsadas en

México y Centroamérica durante las décadas de los cuarenta y cincuenta (MOSTAJO, 1986; PÉREZ, 2011).

Desde sus primeros años de existencia, la Escuela Ayllu de Warisata fue duramente agredida por los hacendados, terratenientes, gamonales y la oligarquía en su conjunto, todo lo cual se tradujo en abusos y hostigamientos a profesores, estudiantes y campesinos-indígenas, en el despojo de tierras y bienes ocupadas por la escuela, en el robo de cosechas, arrestos injustificados, golpizas como prácticas de amedrentamiento, el asesinato del profesor Alfonso Gutiérrez, calumnias a través de los medios de comunicación, entre otras. En general, los opositores a Warisata la acusaron de ser una escuela que escondía la construcción de un gran movimiento comunista en el altiplano boliviano y se señaló injuriosamente que era una escuela que ejercía la propaganda comunista. Entre 1937 y 1940 los hostigamientos, persecuciones y agravios contra los integrantes de la Escuela Ayllu fueron creciendo, hasta que en 1940 se congelaron los pagos de sueldos y se intervino la escuela, la cual fue paulatinamente desmantelada y destruida. Se acababa así una de las más importantes experiencias educativas que articulaban principios, postulados y prácticas pedagógicas indianistas con otras de inspiración socialista. Sus postulados descolonizadores y socialistas serán retomados con fuerza durante diferentes momentos del siglo XX y XXI.

Las escuelas indígenas del Ecuador (1944-1963)

Para poder comprender el marco en el cual surgieron las escuelas indígenas, es necesario señalar que la gran mayoría de la población indígena del Ecuador vivía particularmente en haciendas, lugar desde el cual trabajaban la tierra por medio de una modalidad de trabajo conocida como el “concertaje”, forma de explotación del trabajo no-salarial, a cambio de un pedazo de tierra que les alquilaban para poder sembrar y criar animales. Esta porción de tierra se conocía con el nombre de “huasipungo”. Además del trabajo entregado al hacendado, los indígenas debían pagar el diezmo del huasipungo y la primicia de las cosechas a la iglesia. Y aquí es importante señalar que la mayor cantidad de las tierras del país eran propiedad de la iglesia, por tanto, los jesuitas, agustinos, dominicos, entre otras órdenes, eran los principales terratenientes del Ecuador. La vida de la población indígena en las haciendas convivía con la

explotación, la violencia física asociada a castigos y torturas y un conjunto de abusos y tratos vejatorios, además, vivían en chozas completamente precarias, húmedas, pequeñas, hacinadas e insalubres.

A lo anterior, se debe agregar que los/as niños/as y jóvenes indígenas que vivían en las haciendas no tenían posibilidades de acceder a la educación escolar, puesto que si bien, de acuerdo a un decreto de 1899 y a la constitución ecuatoriana de 1906, las haciendas debían contar con escuelas, las que debían ser proporcionadas por los hacendados (se conocían como “escuelas prediales”), en la práctica estas casi no existieron, pues los hacendados se negaban a proporcionar educación a los/as hijos/as de los/as peones, campesinos e “indios concertistas”. Así entonces, la población indígena no tenía posibilidades de aprender a leer y escribir, pues, de hecho, se esperaba que jamás tuvieran acceso al “libro de cuentas” de la hacienda, en el que se codificaban los días de trabajo, las deudas, la producción de la hacienda, etc. Según la información propiciada en el libro de cuentas, los hacendados señalaban faltas de las que se derivaban cobros y castigos físicos. Si alguien osaba acceder al libro podía ser castigado con cepo, cárcel y tortura. Evidentemente, acceder a la lectura y escritura dejaba abierta la posibilidad de luchar contra las atrocidades de la explotación hacendal (CARLOS, 2011; DEL ÁLAMO, 2011; TERREROS, 2015; ARRIOLA; VIGIL, 2017).

En el escenario descrito se debe analizar la vida y obra de Dolores Cacuango (1881-1971) y Tránsito Amaguaña (1909-2009), fundadoras de las primeras experiencias de educación indígena del Ecuador.

Dolores Cacuango provenía de la zona de Cayambé, ubicada alrededor de 75 kilómetros al norte de Quito, trabajó como criada en la hacienda desde muy pequeña hasta que quisieron casarla a la fuerza y se fue a Quito, allí trabajó como “propia”, nombre con que se referían a las trabajadoras domésticas y aprendió a hablar el castellano. Dolores tuvo nueve hijos de los cuales ocho murieron por problemas asociados a las condiciones de pobreza. Desde la década de los veinte participó de movilizaciones, paralizaciones, marchas de la población indígena, las cuales fueron brutalmente reprimidas, sus dirigentes torturados, las chozas de las comunidades quemadas, sus alimentos destruidos. Se vinculó políticamente con el Partido Socialista Ecuatoriano (fundado en 1926), quienes habían avanzado en la constitución de

sindicatos indígenas en Cayambé y en la sierra ecuatoriana, su contacto fue el doctor Ricardo Paredes, quien en 1931 fundaría el Partido Comunista del Ecuador, al cual también se afilió Dolores. Desde su militancia fue aprendiendo a generar organizaciones, a impulsar la creación de sindicatos, a luchar por los derechos indígenas y populares. En 1944 Dolores, fue invitada, como representante del Partido Comunista del Ecuador, al Congreso Latinoamericano de la Confederación de Trabajadores de América Latina (CTAL), realizado en Cali, Colombia, momento en el cual expuso para diferentes dirigentes sociales la situación de los pueblos indígenas del Ecuador. A su vez, Dolores participó de fundación de la Federación Ecuatoriana de Indios (1944), espacio en el que asumió la secretaría general y desde el cual se impulsa la creación de las escuelas indígenas, y también participó en la creación de la Federación de Trabajadores del Litoral, organización constituida fundamentalmente por el pueblo montubio de la costa. Dolores fue una connotada dirigente del movimiento indígena ecuatoriano, que falleció en completa pobreza el año 1971 (DEL POZO, 1988; ARRIOLA; VIGIL, 2017).

Por su parte, Tránsito Amaguaña (1909-2009), también nació y se crio en Cayambé, toda su vida estuvo signada por la crudeza de la cotidianidad en las haciendas, trabajó como gran parte de la población indígena de la sierra bajo el régimen de “concertaje”. Su infancia estuvo marcada por situaciones extremas de violencia, pobreza, explotación. Desde su infancia se dedicó al trabajo acompañando a su madre hasta que los patrones la tomaron como sirvienta. Jamás accedió a la escuela ni aprendió a escribir en castellano. Desde muy joven, cerca de los quince años comenzó a luchar por mejorar las condiciones de vida de los indígenas, por la restitución de los derechos sobre la tierra comunales (huasipungos), por la reforma agraria. En este marco, se vinculó a Dolores Cacuango, participó en la creación y fue integrante de la Federación Ecuatoriana de Indios (FEI), del Partido Comunista del Ecuador y de la Federación de Trabajadores del Litoral. En 1963, Tránsito Amaguaña fue la primera mujer ecuatoriana en viajar a la URSS, permaneciendo allí por cerca de cuatro meses, sin embargo, a su retorno fue detenida y encarcelada, acusándola de ser agitadora y comunista y particularmente de traficar armas y dinero ruso para financiar procesos revolucionarios en Ecuador. Al igual que su compañera Dolores, Tránsito

Amaguaña, luchó toda su vida por mejorar las condiciones de vida y conquistar derechos para la población indígena (DEL POZO, 2005; DEL ÁLAMO, 2011; QUINATOVA, 2015).

A lo planteado es preciso agregar un breve comentario sobre la Federación Ecuatoriana de Indios, FEI, creada en 1944, ya que desde sus orígenes la Federación estuvo vinculada al Partido Comunista del Ecuador, promoviendo una estrategia política basada en la alianza obrero-campesina, aglutinando en su seno a sindicatos, cooperativas y comunidades. Los principales objetivos de la Federación Ecuatoriana de Indios fueron: la reforma agraria y la devolución de tierras a las comunidades indígenas, la elevación de salarios y reducción de jornada de trabajo, el fortalecimiento de la cultura de las comunidades indígenas y la creación de una educación bilingüe, la ampliación de la democracia en beneficio de la población indígena, la articulación de los indígenas de todo el país y el anhelo por avanzar en articulaciones a escala continental. Ahora bien, realizando un análisis con perspectiva histórica del trabajo realizado por la FEI, se puede sostener que sus focos fueron las luchas por la tierra y la educación, los dos pilares sobre los que se sustentaba el sistema de hacienda (DEL ÁLAMO, 2011; ARRIOLA; VIGIL, 2017).

A partir de lo descrito con anterioridad, se puede comprender la decisión de Dolores Cacuango, María Luisa Gómez de la Torre, Tránsito Amaguaña y Angelita Andrango, por levantar escuelas indígenas en el Ecuador. Crear escuelas indígenas, era un paso para romper con los lazos de dependencia con respecto a la hacienda, podía contribuir a que las nuevas generaciones de indígenas supieran sus derechos, no se dejaran engañar, que tuvieran herramientas para luchar. Así, con el apoyo inicial del Partido Comunista del Ecuador y de la Federación Ecuatoriana de Indios, se fundó en 1943 la primera escuela en Yanahuaico (Pichincha), en la misma casa de Dolores Cacuango, y luego de ello, se crearon escuelas en La Chimba, San Pablo Urco y Pesillo, las que generalmente funcionarían en las propias casas de los/as comuneros/as.

Las escuelas indígenas, se caracterizaron por ser bilingües, es decir, por “enseñar la letra” (el castellano), pero a partir de la lengua materna, el kichwa. La importancia de aprender el castellano era planteada como una herramienta de defensa

contra los abusos de los hacendados y de lucha por la conquista y el reconocimiento de sus derechos. A su vez, las escuelas desde su creación albergaron a niños y niñas, tensionando la odiosa separación sexo-genérica entre hombres y mujeres. Los/as profesores/as de dichas escuelas fueron integrantes de las propias comunidades indígenas, de hecho, el hijo de Dolores Cacuango fue uno de ellos/as. Con esto, se asumía que la educación indígena debía partir de los propios indígenas. Adicionalmente, debemos señalar que en estas escuelas se estudiaban las asignaturas regulares (lenguaje, matemáticas, geografía, historia, ciencias naturales, etc.), pero también se aprendía el cultivo de la tierra, el tejido, las músicas y danzas propias, es decir, se partía del reconocimiento de la cultura y los saberes de las comunidades indígenas y se trabajaban conocimientos occidentales, es por ello que desde la década de los ochenta del siglo XX, serán reconocidas como uno de los primeros antecedentes de “educación intercultural bilingüe”.

Con todo lo anterior, las escuelas indígenas esperaban generar experiencias educativas que, por un lado, superaran las lógicas “asimilacionistas” de las escuelas oficiales, las cuales se preocupaban particularmente de castellanizar e inculcar las concepciones de mundo y valores occidentales, perseguían el objetivo de “unificar a la nación”, pero negando o excluyendo las lenguas y culturas de las comunidades, pueblos y naciones indígenas. Y por otro lado, se esperaba que no replicaran el trato recibido por los/as niños/as y jóvenes indígenas en las escuelas “oficiales”, el cual se caracterizaba por ser discriminatorio, humillante, maltratador, denigrante.

Para finalizar este escueto relato, debemos agregar que las escuelas indígenas promovidas principalmente por Dolores Cacuango y Tránsito Amaguaña, fueron duramente perseguidas y reprimidas, fueron consideradas como escuelas subversivas, como espacios de formación de comunistas. Los hacendados y mayordomos hostigaban y maltrataban a quienes tenían algún tipo de vínculo con las escuelas (profesores/as, familias y estudiantes). Para resguardar las clases, las escuelas funcionaban en forma “clandestina”, por las noches, en las chozas de la comunidad, se rotaban y tenían mesas y sillas que rápidamente podrían esconderse. Adicionalmente, se debe señalar que algunos profesores también se quejaron por las medidas de las comunidades indígenas, pues fueron acusadas de ser escuelas que no contaban con

infraestructura y los/as profesores/as no tenían los estudios pertinentes. A pesar de lo anterior, las escuelas indígenas pervivieron durante 18 años, y su ocaso se debió fundamentalmente a tres factores: Dolores Cacuango comenzó a sufrir problemas de salud producto de su avanzada edad y de la dureza de su vida, lo que implicó un distanciamiento del trabajo con las escuelas; la Federación Ecuatoriana de Indios comenzó a perder fuerzas y desgastarse; y finalmente la dictadura militar, instalada desde 1963, las acusó de ser “focos comunistas”, cerrando la última de ellas durante ese mismo año. A pesar de su desaparición, las escuelas indígenas sentaron un referente fundamental para las escuelas bilingües e interculturales levantadas durante la década de los ochenta por la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador, CONAIE (CARLOS, 2011; DEL ÁLAMO, 2011; TERREROS, 2015; ARRIOLA; VIGIL, 2017).

Referências

ARRIOLA, T.; VIGIL, J. I. L. **Dolores Cacuango**: La Pachamama habló por su voz. Quito, Ecuador: Fundación Rosa Luxemburgo, 2017.

CANQUI, R. C; QUISBERT, C. **Educación indígenal en Bolivia**. Un siglo de ensayos educativos y resistencias patronales. La Paz-Bolivia: Unidad de Investigaciones Históricas UNIH-PAKAXA, 2006. Disponible: <https://dds.cepal.org/redesoc/publicacion?id=325> Accedido en Abril de 2015.

CARLOS, A. F. Intelectuales indígenas ecuatorianos y sistema educativo formal: entre la reproducción y la resistencia. **Revista Isees**, núm. 9, (2011): pag. 21-39. Disponible:file:///C:/Users/renne/Downloads/DialnetIntelectualesIndigenasEcuatorianosYSistemaEducativ-3777502%20(1).pdf. Accedido en Junio de 2016.

DEL ÁLAMO, O. Tierra, educación y lucha política: las mujeres y los procesos organizativos indígenas y campesinos de la sierra ecuatoriana durante la primera mitad del siglo XX. **Anuario de Hojas de Warmi**, núm. 16, (2011): p.1-28. Disponible: <https://revistas.um.es/hojasdewarmi/article/view/156781> Accedido en Julio de 2016.

DEL POZO, J. Y. **Mi nombre ha de vivir**: y yo me he de ir a mi destino (Tránsito Amaguaña). Género, producción y aprendizaje intercultural en los pueblos andinos. Quito-Ecuador: Editorial Abya Yala, 2005.

DEL POZO, J. Y. **Yo declaro con franqueza**: Chashnami cansashcanchic. Memoria oral de Pesillo-Cayambé. Quito-Ecuador: Editorial Abya Yala, 1988.

MOSTAJO, C. S. **La Taika**: Teoría y práctica de la Escuela Ayllu. La Paz- Bolivia: Editorial GUM, 1986.

PÉREZ, E. Warisata: **La Escuela Ayllu**. La Paz-Bolivia: HISBOL / CERES, 2011.

QUINATO, T. M. A. El pensamiento indígena de Dolores Cacuango y Tránsito Amaguaña. 2015. Tesis (Doctorado em Antropología Aplicada), Universidad Politécnica Salesiana, Quito-Ecuador. Disponible:

<https://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/9899>. Accedido en Mayo de 2016.

TERREROS, M. I. G. Las escuelas clandestinas en Ecuador. Raíces de la educación indígena intercultural. **Revista Colombiana de Educación**, núm.69, pag. 75-95. 2015. Disponible:

https://www.redalyc.org/pdf/4136/Resumenes/Resumo_413642323006_5.pdf. Accedido en Agosto de 2018.