

Universidad Andina Simón Bolívar

Sede Ecuador

Área de Letras y Estudios Culturales

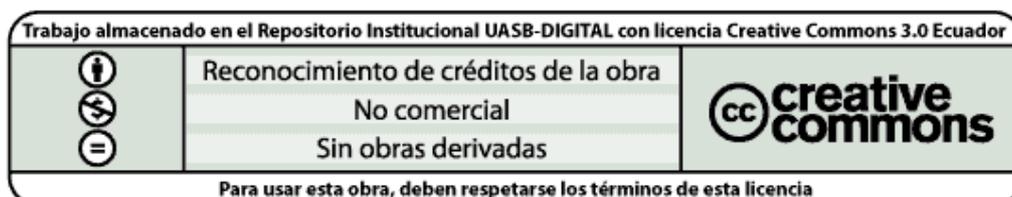
Programa de Doctorado en Estudios Culturales Latinoamericanos

**La institucionalización de la educación intercultural bilingüe
en el Ecuador y su impacto en las iniciativas de educación
propia**

**Reflexionando a partir de la experiencia del Sistema de Escuelas
Indígenas de Cotopaxi**

Sebastián Granda Merchán

Quito, 2017



CLAÚSULA DE CESIÓN DE DERECHO DE PUBLICACIÓN DE TESIS/MONOGRAFÍA

Yo, Juan Sebastián Granda Merchán, autor de la tesis intitulada *La institucionalización de la educación intercultural bilingüe en el Ecuador y su impacto en las iniciativas de educación propia. Reflexionando a partir de la experiencia del Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi*, mediante el presente documento dejo constancia de que la obra es de mi exclusiva autoría y producción, que la he elaborado para cumplir con uno de los requisitos previos para la obtención del título de doctor en Estudios Culturales Latinoamericanos en la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador.

1. Cedo a la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador, los derechos exclusivos de reproducción, comunicación pública, distribución y divulgación, durante 36 meses a partir de mi graduación, pudiendo por lo tanto la Universidad, utilizar y usar esta obra por cualquier medio conocido o por conocer, siempre y cuando no se lo haga para obtener beneficio económico. Esta autorización incluye la reproducción total o parcial en los formatos virtual, electrónico, digital, óptico, como usos en red local y en internet.
2. Declaro que en caso de presentarse cualquier reclamación de parte de terceros respecto de los derechos de autor/a de la obra antes referida, yo asumiré toda responsabilidad frente a terceros y a la Universidad.
3. En esta fecha entrego a la Secretaría General, el ejemplar respectivo y sus anexos en formato impreso y digital o electrónico.

Fecha: 26 de junio de 2017

Firma:

**Universidad Andina Simón Bolívar
Sede Ecuador**

Área de Letras

Doctorado en Estudios Culturales Latinoamericanos

**La institucionalización de la educación intercultural bilingüe en el Ecuador
y su impacto en las iniciativas de educación propia**

Reflexionando a partir de la experiencia del Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi

Autor: Sebastián Granda Merchán
Tutor: Guillermo Bustos

Quito, 2017

Resumen

El presente estudio analiza el proceso de institucionalización de la educación intercultural bilingüe en el Ecuador y su impacto en aquellas iniciativas de educación gestadas y sostenidas por las comunidades indígenas. La pregunta que orientó la investigación fue la siguiente: ¿cuáles fueron los cambios que las iniciativas de educación indígena vivieron el momento en que pasaron a formar parte del Estado y a sujetarse a sus políticas, regulaciones y tiempos? En términos teóricos, la investigación se fundamentó en los aportes de la Pedagogía Crítica y la Antropología Latinoamericana: de la primera tomó el concepto de educación como campo de disputa, de la segunda recuperó la perspectiva analítica de la teoría de control cultural.

Para responder la pregunta arriba enunciada se optó por analizar una iniciativa de educación indígena emblemática del país: el Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi; iniciativa impulsada por las comunidades indígenas de los alrededores del Quilotoa con el apoyo de la Misión de Zumbahua, y que buscó atender las demandas de formación de la zona, en el marco de la lucha por la tierra y la consolidación de un interesante proyecto de etnodesarrollo. Para la recolección de información se trabajó a partir de la historia oral y la revisión de fuentes primarias y secundarias. Respecto a la primera estrategia, se tuvo la oportunidad de entrevistar a actores clave que vivieron y participaron en el proceso tanto desde el lado del Estado: funcionarios de la dirección provincial de educación intercultural bilingüe de Cotopaxi; como desde el lado de la iniciativa educativa: directivos, miembros del equipo de gestión y educadores comunitarios.

La conclusión fundamental del estudio es que el proceso de institucionalización de la educación intercultural bilingüe en el Ecuador tuvo un impacto contradictorio en las iniciativas de educación gestadas y sostenidas por las comunidades indígenas, pues a la par que contribuyó a cualificarlas y a asegurar su sostenibilidad en el tiempo, terminó resquebrajando su carácter comunitario y estandarizando su propuesta de formación bajo los parámetros de la “educación hispana”.

Estado; educación; pueblos indígenas; Ecuador

Agradecimiento

El presente trabajo de investigación no hubiera sido posible sin el apoyo incondicional de varias personas. Dejo constancia de mi gratitud:

A Guillermo Bustos, por su valiosa dirección en el desarrollo de la tesis, y a Catherine Walsh, por el estímulo para concluir con el trabajo de investigación.

A todas aquellas personas que aceptaron conversar sobre los diferentes tópicos que se discuten en la tesis: los sacerdotes que lideraron el SEIC en sus diferentes momentos, los miembros del equipo de gestión y los educadores de las escuelas del SEIC, los directores de la Dirección Provincial de Educación Intercultural Bilingüe de la Provincia de Cotopaxi, y el presidente del Movimiento Indígena y Campesino de Cotopaxi.

Al Padre José Manangón y Mery Martínez, por haberme permitido revisar el centro de documentación del SEIC, y al Padre Marcelo Farfán, por autorizarme a revisar el archivo de la Comunidad Salesiana del Ecuador.

A Aurora Iza, por compartir su invaluable punto de vista sobre la problemática, y el apoyo en la planificación del trabajo de campo en los alrededores del Quilotoa. Yupaychani mashi.

A los directivos de la Universidad Politécnica Salesiana, por el apoyo brindado para las salidas de campo y varios tramos de la escritura de la tesis.

A Paula, Tomás y Antonia, por aceptar el tiempo robado a actividades esenciales.

Tabla de contenido

Introducción	8
Capítulo primero	
La apuesta por una educación propia en los alrededores del Quilotoa	26
1. Contexto en el que emergen las escuelas indígenas	27
2. El proceso de creación de las Escuelas Indígenas del Quilotoa	34
3. El proyecto educativo y el modelo de gestión	48
4. El aporte de las Escuelas Indígenas del Quilotoa	66
Capítulo segundo	
El proceso de institucionalización de EIB en la Provincia de Cotopaxi	74
1. El movimiento indígena y la creación de la DINEIB	75
2. Creación y consolidación de la Dirección Provincial de EIB de Cotopaxi	87
3. Funciones y frentes de trabajo de la DIPEIB-C.....	99
4. Evolución de la jurisdicción de EIB en la provincia	112
Capítulo tercero	
El SEIC en el contexto de la jurisdicción de EIB	115
1. La búsqueda de la institucionalización de la experiencia educativa.....	116
2. La sujeción de las escuelas a la dinámica del Estado: 1989 – 2000	120
3. Las Redes Amigas y el desmarcamiento del SEIC: 2000 – 2007.....	144
Capítulo cuarto	
El desmantelamiento de la jurisdicción de EIB y el SEIC	159
1. El retorno del Estado: telón de fondo del desmantelamiento de la EIB	160
2. El desmantelamiento de la jurisdicción de EIB	163
3. Las políticas educativas del Gobierno de la Revolución Ciudadana	176
4. El impacto de las políticas del gobierno en las escuelas del SEIC	185

Capítulo quinto	
Estado, educación y pueblos indígenas	216
1. El régimen multicultural en el Ecuador	217
2. El multiculturalismo y las iniciativas de educación propia	221
3. Modelo de Estado y educación indígena	231
Conclusiones	238
Bibliografía	247

Introducción

En 1988, fruto de la presión del movimiento indígena y las negociaciones con el Gobierno de la Izquierda Democrática, se concertó el proceso de institucionalización de la educación intercultural bilingüe en el Ecuador. Dicho proceso supuso la construcción de una jurisdicción propia para la educación indígena, así como la creación de una instancia al interior del Ministerio de Educación y Cultura para que se hiciera cargo de su gestión y administración: la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, DINEIB.

Con el proceso de institucionalización de la educación intercultural bilingüe, todas las iniciativas de educación indígena que venían operando en el país quedaron adscritas a la jurisdicción de educación intercultural bilingüe y pasaron a depender de la DINEIB. Entre dichas iniciativas constaban aquellas impulsadas por el Estado, la cooperación internacional y la iglesia; pero también aquellas iniciativas gestadas y sostenidas por las mismas comunidades indígenas.

La presente investigación busca analizar el proceso de institucionalización de la educación intercultural bilingüe en la Provincia de Cotopaxi y el impacto que dicho proceso tuvo en aquellas iniciativas educativas gestadas y sostenidas por las comunidades indígenas. Una problemática de relevancia por cuanto nos permite visualizar y comprender, con detalle, los cambios que aquellas iniciativas vivieron y experimentaron el momento en que pasaron a formar parte del Estado y a depender de sus políticas, regulaciones y tiempos.

Para comprender con claridad la problemática arriba planteada es necesario hacer referencia, de manera breve, a dos procesos que están conectados entre sí: la emergencia de iniciativas de educación indígena propia a partir de 1940, por un lado, y el proceso mismo de institucionalización de la educación indígena, por otro lado.

A partir de la década de 1940, se impulsaron en el país un conjunto de iniciativas de educación indígena, las cuales fueron protagonizadas por una variedad de actores: el Estado, la iglesia, organismos internacionales, organizaciones no gubernamentales, así como por las mismas organizaciones indígenas. De estas iniciativas, nos interesan aquellas que fueron llevadas adelante por las organizaciones indígenas, ya sea por cuenta propia o con el apoyo de ciertas alas progresistas de la iglesia y algunas organizaciones no gubernamentales.

La primera iniciativa de este tipo fueron las escuelas clandestinas de Cayambe impulsadas por Dolores Cacuango y la Federación Ecuatoriana de Indios en la década de 1940. Luego está el Proyecto de Educación Bilingüe Autogestionaria de Simiatug, impulsado por la Fundación Runacunapac Yachana Huasi a inicios de la década de 1970. A estas se sumaron otras más que tuvieron lugar en diferentes puntos de la Sierra, la Amazonía, e inclusive de la Costa, durante la década de 1970, entre las que destacan el Sistema Educativo Radiofónico Bicultural Shuar y el Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi, ambas experiencias apoyadas por la Comunidad Salesiana; el Programa Alternativo de Educación Bilingüe Intercultural de la CONFENIAE, el Programa Educativo Mondayacu Causai Yachana, llevado adelante por una organización de base filial de la Federación de Organizaciones Indígenas del Napo, la Propuesta Educativa Awa Kwaiker, coordinada por la CONAIE, entre otras (Conejo 2008).

Una característica central de las iniciativas educativas arriba mencionadas es que fueron iniciativas de carácter autogestionario que nacieron y operaron al margen del Estado, ya sea como una respuesta a la ausencia de escuelas fiscales en las zonas de referencia, o como una alternativa a la educación pública (en aquellas zonas en las que si llegaron las escuelas fiscales) que era vista por la población indígena como una amenaza para su vida y proyecciones como colectividad. Otra característica importante de dichas iniciativas fue su imbricación con los procesos de afirmación cultural y lucha de la población indígena; y, como derivación de lo anterior, su apuesta por formas alternativas de organización del trabajo educativo tanto a nivel curricular, como a nivel metodológico y didáctico (V. H. Torres 1992).

Hasta aquí en lo que tienen que ver con las iniciativas de educación propia Pasemos, ahora, a revisar el proceso de institucionalización de la educación intercultural bilingüe, tema en el que interviene el movimiento indígena.

En las décadas de 1970 y 1980 emerge el movimiento indígena a nivel nacional, como resultado de múltiples cambios de orden objetivo en el país, como el resquebrajamiento del poder local, por efecto de la disolución del sistema de hacienda; pero también de cambios de carácter subjetivo, entre los que destacan el proceso organizativo de la población indígena y la construcción de nuevas identidades colectivas: pueblos y nacionalidades indígenas (Granda 2003).

Desde un inicio, una de las demandas centrales del movimiento indígena fue, junto con la tierra y el territorio, la educación (Bretón y Del Olmo 2001), pues era considerada un recurso de suprema importancia tanto para el afianzamiento de la

identidad de la población indígena como para el fortalecimiento de sus organizaciones, aspectos nodales, desde el punto de vista de los líderes del momento, para su proceso de re-constitución como pueblos y nacionalidades y la lucha por sus derechos colectivos (DINEIIB 1991).

Ahora bien, si bien es cierto que en los inicios la educación constituyó una demanda fundamental dentro de la agenda política del movimiento indígena, también es cierto que el eje de su preocupación durante la década de 1980 fue el acceso al control de la misma (Chiodi 1990), pues debido a los problemas que las organizaciones indígenas vivieron en materia de participación en el marco del Programa de Alfabetización en Quichua impulsado por el Gobierno de Roldós – Hurtado, se tenía la certeza de que la única manera de asegurar una educación acorde con los requerimientos de la población indígena era accediendo al control total y directo de ella.

En 1988, fruto de la presión del movimiento indígena y las negociaciones con el Gobierno de Rodrigo Borja, se dio inicio al proceso de institucionalización de la educación indígena, a través de la emisión del decreto ejecutivo 203 (Garcés 2006). El decreto en cuestión promulgó la creación de la Dirección Nacional de Educación Indígena de Educación Intercultural, DINEIB, y la responsabilizó de la planificación, organización, dirección, control, coordinación y evaluación de la educación indígena a nivel nacional.

El objetivo del presente estudio es indagar el impacto que el proceso de institucionalización arriba aludido tuvo en las iniciativas de educación indígena propia, y la pregunta que ha guiado la investigación es la siguiente: ¿cuáles fueron los cambios que dichas iniciativas educativas experimentaron a partir del momento en que pasaron a formar parte del Estado y a sujetarse a su dinámica, regulaciones y tiempos?

Sabíamos, de entrada, que con el proceso de institucionalización se produjeron cambios importantes en aquellas iniciativas, pero no teníamos claridad si dichos cambios contribuyeron, efectivamente, a fortalecer dichas iniciativas. Cuando nos referimos al “fortalecimiento” de las iniciativas de educación indígena propia, estamos haciendo alusión a lo que las mismas organizaciones indígenas han considerado relevante en materia educativa, a saber: si la institucionalización contribuyó a dar sostenibilidad y legalidad a dichas iniciativas, si contribuyó a potenciar la pertinencia lingüística, cultural y social de los proyectos educativos; y, de manera especial, si

contribuyó a potenciar el aporte de aquellas a los proyectos políticos de las comunidades.

Estado de la cuestión

La producción bibliográfica en el Ecuador sobre la educación intercultural bilingüe es rica y amplia, si consideramos el corto tiempo de vida de dicha modalidad educativa, e incluye trabajos de diferente tipo: investigaciones, sistematizaciones, evaluaciones, propuestas educativas, diseños curriculares, propuestas metodológicas, material didáctico, entre otros. En lo que sigue haremos referencia únicamente a las investigaciones, sistematizaciones y evaluaciones, que son las que utilizaremos en la presente investigación y con las que entraremos en diálogo.

De manera general, podemos decir que de las cuatro últimas décadas, las más prolíficas fueron la de los 80 y los 90, decenios en los que varios de los programas precursores de la educación intercultural bilingüe estaban en auge, y en los que, como vimos arriba, se consumó el proceso de institucionalización de la educación intercultural bilingüe en el país. En ambas décadas la preocupación central fue analizar las diferentes políticas e iniciativas de educación indígena impulsadas en el país, con miras a evaluar su impacto pero también a fundamentar el modelo educativo, tanto desde el punto de vista de la interculturalidad como del bilingüismo.

En esta línea de trabajo se encuentran todos aquellos estudios orientados a analizar el Programa de Alfabetización en Quichua impulsado por el Estado ecuatoriano, la experiencia del Proyecto MACAC llevado adelante por el Centro de Investigación y Estudios Indígenas de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, y el Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural impulsado y financiado por la Cooperación Alemana; estudios realizados por un conjunto importante de académicos provenientes, en su mayor parte del campo de la lingüística: Ruth Moya (1984) (1987) (1988), Consuelo Yáñez (1989), Matthías Abram (1992), Wolfgang Kuper (1998), Teresa Valiente (1998), Ana Krainer (1996), Lourdes Endara (1989), Jorge Rivera (1987), entre otros.

En esta línea de trabajo también se encuentran todos aquellos esfuerzos por sistematizar y evaluar las experiencias de educación autogestionarias impulsadas por las comunidades y organizaciones indígena de diferentes zonas del país, y comprender la particularidades de la mismas; trabajos que fueron socializados en congresos

nacionales e internacionales de educación intercultural bilingüe y publicados en las memorias de ellos.

Destacan en este grupo de trabajos las sistematizaciones del Proyecto Educativo de Simiatug, del Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi, de las Escuelas Clandestinas de Cayambe, del Sistema Radiofónico Bicultural Shuar, del Programa Alternativo de Educación Bilingüe PAEBIC, del Programa Educativo Mondayacu Causai Yachana, entre otros, realizadas la mayor parte de las veces por los mismos promotores de dichas experiencias pero también por académicos mestizos que las apoyaron: José Caiza (1989), José Manangón (1992), Ernesto Baltazar (1992), Pedro Travez (1992), M. Jempekat (1986) , R. Mashinkiash (1976), Ernesto Tanguilla (1992), Nelly Grefa (1992), Marcos Tanguilla (1992), César Cerda (1992), Edmundo Vargas (1992), Mariano Cerda (1992) Rodrigo Martínez (1994), Jorge León (1989) y María Quintero (1989), entre otros.

Por último, a los dos grupos de estudios arriba señalados se suman aquellas investigaciones generadas a finales de década de los 80 e inicios de los 90, y que se orientaron a reconstruir la historia de la educación indígena en el Ecuador, y que se enfocaron no solo en rastrear los antecedentes de la educación intercultural bilingüe, sino también los cambios que el modelo de educación indígena fue viviendo en los diferentes momentos de la historia del país y, de manera especial, desde la década de 1950, década en la que se constata ya una preocupación fuerte por los temas de la lengua y la cultura indígena. En este grupo de trabajos destacan los aportes de Consuelo Yáñez (s.f.), Mathtías Abram (1989), Samuel Iñiguez y Gerardo Guerrero (1993), y, de manera especial, el estudio de Francesco Chiodi (1990).

La década del 2000 y la década en curso no han sido tan prolíficas en materia de producción bibliográfica como los dos anteriores, sin embargo, encontramos un conjunto de estudios e investigaciones relevantes sobre la educación intercultural bilingüe. Por un lado, están aquellas investigaciones que analizan diferentes dimensiones de la política del Estado ecuatoriano en materia educación intercultural bilingüe, en el marco del reconocimiento de la diversidad cultural, entre los que destacan los trabajos de Catherine Walsh (1994) (2009) (2012), Fernando Garcés (2006) y María Isabel González (2011).

Por otro lado, están aquellos trabajos orientados a analizar experiencias educativas puntuales con el objetivo de discutir diferentes problemáticas del día a día de la educación intercultural bilingüe, como es el caso del manejo y el aprendizaje de

la lengua materna, el tema currículo y los conocimientos propios, la participación comunitaria en la gestión educativa, la forma como se ha transversalizado la interculturalidad en el proceso educativo, entre otros. En este último grupo de trabajos constan los de José Sánchez Parga (2005), Ángel Ramírez (2007) y Elena Lazos y Evelyne Lenz (s.f.).

Para cerrar el cuadro conviene destacar todas aquellas tesis que se han realizado desde 1990 en diferentes programas de licenciatura y maestría de cuatro universidades del país y una del extranjero: la Universidad de Cuenca, la Universidad Politécnica Salesiana, la Universidad Andina Simón Bolívar Sede Ecuador, el Instituto de Altos Estudios Nacionales y la Universidad Mayor de San Simón de Cochabamba, Bolivia. Se trata, pues, de investigaciones realizadas, la mayor parte de veces, por docentes y funcionarios de la educación intercultural bilingüe, y que se han ocupado de diferentes tópicos de la educación intercultural bilingüe, siendo los más frecuentes aquellos vinculados al trabajo del día a día del aula: el currículo, la metodología, la didáctica, la evaluación, el manejo de la lengua materna en el aula, la participación comunitaria en la gestión educativa, entre otros.

La presente investigación focaliza la atención en un tema que no ha sido problematizado por los estudios arriba señalados: el proceso de institucionalización de la educación intercultural bilingüe¹; y busca dar luces sobre una de sus aristas, a saber, el impacto que dicho proceso provocó en aquellas iniciativas educativas que nacieron al margen del Estado, como proyectos gestados y controlados por las comunidades indígenas.²

Caso de estudio y período de análisis

Para responder a la pregunta de investigación arriba señalada se optó por realizar un estudio de caso y analizar una experiencia de educación indígena emblemática en el país: nos referimos a aquella iniciativa de educación que fue

¹ La única excepción constituye el estudio de Catherine Walsh: *El desarrollo sociopolítico de la educación intercultural bilingüe en el Ecuador* (1994), que analiza las perspectivas de líderes indígenas, políticos y académicos vinculados al tema, sobre las razones y objetivos del proceso de institucionalización de la EIB en el Ecuador y, de manera particular, sobre la creación de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe.

² El tema de la institucionalización de la educación intercultural bilingüe ha sido un tema de referencia obligado en la mayor parte de los estudios arriba nombrados pero que no ha sido problematizado, pues se lo ha considerado, de entrada, como un proceso positivo por sí mismo (en la medida en que fue una demanda del movimiento indígena) y que trajo efectos positivos para la educación indígena en el país.

impulsada en los alrededores del Quilotoa³ a partir de 1975, y que hasta 1989 se la conoció con el nombre de *Escuelas Indígenas del Quilotoa*, y a partir de 1990, en adelante, como *Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi, SEIC*.

Se trata, pues, de una iniciativa de educación impulsada por los líderes indígenas de la zona, con el apoyo del equipo misionero de Zumbahua, y que con el tiempo terminó convirtiéndose en una red de centros de alfabetización, de educación inicial, primaria, e, inclusive, secundaria; que cubrió las demandas de formación de las comunidades indígenas de seis de los siete cantones de la provincia de Cotopaxi. Una iniciativa educativa que para el 2007, año en el que inició el desmantelamiento del sistema de educación intercultural bilingüe en el país, llegó a aglutinar a 126 instituciones educativas y a atender a un total de 10.700 estudiantes de la zona (DIPEIB-C 2007).

Consideramos que dicha experiencia ofrece una ventana única para el análisis de la problemática que nos interesa, pues no solo fue una experiencia que nació, operó y se consolidó al margen del Estado; sino que luego de catorce años de vida pasó a formar parte de él, como parte de la jurisdicción de educación intercultural bilingüe, en un primer momento, y como parte del sistema de educación nacional, en un segundo momento.

En relación al marco temporal, se analizó el período de tiempo que corre desde 1975 hasta el 2014, un período de casi 40 años, que contempla el momento de creación y consolidación del SEIC (1975 – 1988), la fase en la que las escuelas pasan a depender de la Dirección Provincial de Educación Intercultural Bilingüe de Cotopaxi (1989 – 2008), y la fase en la que las escuelas pasan a depender directamente del Ministerio de Educación y en la que se dan cambios radicales a nivel del modelo de gestión de la educación ecuatoriana (2008 - 2014).

Para el análisis de la problemática arriba enunciada se priorizaron tres dimensiones: la sostenibilidad de la iniciativa educativa, que hace alusión tanto al aspecto financiero como al tema del capital simbólico (Bourdieu 1999) que toda

³ El Quilotoa es un volcán potencialmente activo de 3.914 metros de altura, que se ubica en el ramal occidental de la Cordillera de los Andes. En su interior existe una laguna de aguas minerales que lleva el nombre del volcán y que en la actualidad constituye un importante atractivo turístico en la zona. Desde el punto de vista de la organización política, el Quilotoa se encuentra ubicado en la Parroquia Chugchilán, Cantón Sigchos. Como veremos en el primer capítulo, en las faldas del volcán existen varias comunidades indígenas en las que se desarrollaron las primeras escuelas indígenas: Pilapuchín, Guayama, Guayama San Pedro, Cocha Vaquería, Quilotoa, entre otras. En el anexo # 1 se puede encontrar un mapa de la zona.

proyecto debe tener para mantenerse en el tiempo; la propuesta educativa de las escuelas, en estricto sentido, y su modelo de trabajo; y la participación de la comunidad en la gestión de la educación, elemento nodal en proyectos educativos de este tipo. Para cada uno de dichos ámbitos se priorizaron, a su vez, ciertas aristas que han dado lugar a un conjunto de preguntas.

Respecto al tema de la sostenibilidad del proyecto, vale destacar que durante la primera década de vida, las escuelas del SEIC operaron sin reconocimiento del Estado y, en términos financieros, en base al aporte de las comunidades de la zona y el apoyo, siempre intermitente, de ciertas organizaciones no gubernamentales. Con el paso del tiempo ambos factores pusieron en riesgo la sostenibilidad del proyecto por cuanto los comuneros dejaron de creer en él (los títulos que recibían sus hijos-as no tenían reconocimiento estatal) y era cada vez era más difícil sostenerlo financieramente.

Con el proceso de institucionalización de la iniciativa se abrió la posibilidad de solventar ambos problemas, situación que sugiere los siguientes interrogantes: ¿el proceso de institucionalización contribuyó a dotar al proyecto de sostenibilidad financiera? ¿En cuáles áreas se concentró el aporte financiero del Estado? ¿El aporte financiero provocó cambios en el funcionamiento del proyecto? ¿Cuál fue el costo de la consecución de la sostenibilidad financiera? ¿El reconocimiento de la experiencia por parte del Estado contribuyó a dar legitimidad al proyecto frente a los comuneros y a la población blanco-mestiza de la zona? ¿El reconocimiento de la experiencia contribuyó a estimular las fricciones que existían entre las escuelas indígenas y las escuelas hispanas de la zona?

En relación al ámbito de la propuesta educativa, algo que caracterizó al SEIC en materia educativa fue su capacidad para diseñar y poner en práctica una propuesta formativa que consideró y se acopló a las particularidades lingüísticas, culturales y sociales de la zona en cuestión, y que se alineó con los requerimientos del proyecto político del momento. En buena parte, lo anterior se logró gracias al amplio margen de autonomía que tenían las comunidades indígenas para tomar decisiones sobre el papel y la forma de organización de la educación.

Con el proceso de institucionalización, las escuelas indígenas quedaron sujetas a las políticas y regulaciones del Estado y sus representantes en el nivel local (la dirección provincial de educación intercultural bilingüe, en un primero momento, y la dirección distrital, en un segundo momento). Este cambio, de por si fuerte para el proyecto en su totalidad, plantea las siguientes preguntas: ¿cuál fue el impacto del

proceso de institucionalización en la propuesta educativa de las escuelas indígenas? ¿Las escuelas pudieron mantener la propuesta y el régimen de trabajo inicialmente concebido? ¿Dicha propuesta logró consolidarse en el marco del proceso de institucionalización? ¿En qué áreas? ¿Qué tipo de tensiones se desataron entre el Estado y las escuelas por asuntos relacionados con la propuesta educativa y el régimen de trabajo? ¿De qué manera se negoció con las escuelas indígenas las nuevas directrices que el Estado fue generando en materia de currículo y formación docente?

Y, por último, en relación con la problemática de la participación de la comunidad en la gestión de la educación, tenemos que durante la primera década de vida del SEIC, el papel de la comunidad fue central en el trabajo educativo implementado en la zona. La comunidad era no solo la encargada de construir y dar mantenimiento a las escuelas, sino también de seleccionar y sostener a los educadores, y regentar el trabajo de aquellos y el proceso educativo en su conjunto. Uno de los aspectos, sin lugar a dudas, más originales del SEIC y que lo conectan con experiencias educativas de otros puntos del continente como la de las escuelas Zapatistas en Chiapas, México, o las escuelas impulsadas por el Consejo Regional Indígena del Cauca en el Valle del Cauca, Colombia (Baronet 2012) (Consejo Regional Indígena del Cauca 2004).

Ahora bien, con el proceso de institucionalización apareció un nuevo actor en el escenario y con capacidad para disputar el control que las comunidades indígenas tenían sobre la educación en la zona: el Estado; situación que sugiere los siguientes interrogantes: ¿hubo voluntad por parte del Estado y su representante en la provincia por tomar el control de las escuelas y la educación en la zona? ¿Cuáles fueron las áreas de interés del Estado? ¿El hecho de que en la dirección provincial de educación intercultural bilingüe participaran indígenas marcó en algo el tipo de relación con las escuelas indígenas? ¿La presencia e intervención del Estado en la zona mermó el control que ejercían las comunidades sobre el proceso educativo de la zona? En caso de ser afirmativa la respuesta ¿cómo impactó en la educación de la zona el hecho de que las comunidades perdieran el control sobre ella?

Herramientas teóricas y metodología

En relación a las herramientas teóricas, la presente investigación ha hecho uso de perspectivas y conceptos que vienen de diferentes tradiciones teóricas, pero que, en

conjunto, han contribuido a orientar la indagación, la interpretación de la información recolectada, así como la discusión de los resultados. En lo que sigue planteamos las dos principales perspectivas teóricas que han guiado el trabajo.

En primer lugar, el presente estudio se inspira en aquella concepción de educación generada por la Pedagogía Crítica, y que ha sido recuperada y enriquecida por los Estudios Culturales y el Programa modernidad/colonialidad. Nos referimos a aquella concepción que visualiza a la educación como una *práctica cultural y política*.

Desde esta perspectiva, la educación deja de ser entendida como un proceso técnico y neutral de transmisión de conocimientos que tiene que ver, exclusivamente, con cuestiones pedagógicas y didácticas, en los sentidos tradicionales de ambas palabras; y pasa a ser comprendida como una práctica que está condicionada por el contexto socio-económico en el que se desarrolla, y que está totalmente involucrada en la producción y regulación de subjetividades, discursos y significados (Giroux 1995).

En tanto que práctica involucrada en la producción y regulación de subjetividades, discursos y significados, la educación constituye un dispositivo que tiene un papel central en la producción, reproducción y cambio del orden de una sociedad; pues así como aquella puede contribuir a reproducir el orden social (es el caso, por lo general, de aquellos proyectos impulsados por el Estado y los sectores dominantes), también puede contribuir a resquebrajarlo y a construir uno nuevo.

Lo anteriormente dicho explica por qué el ámbito educativo constituye un terreno de lucha fundamental, pues todo intento por mantener las asimetrías o por cuestionarlas e, inclusive, disolverlas pasa, generalmente, por la puesta en juego de una política y estrategia educativas. Explica, también, por qué la educación ha sido un bien cotizado por aquellas poblaciones subalternas que no han tenido acceso a ella, como ha sido el caso, por ejemplo, de las poblaciones indígenas del continente y el Ecuador, en particular, que han visto en la educación una herramienta fundamental para su proceso organizativo y de lucha, pero también para su proceso de afirmación cultural (López 2001).

Ahora bien, cuando nos referimos al ámbito educativo como un terreno de lucha, nos referimos a la disputa no solo en torno al sentido de la educación, aspecto de suprema importancia, sino a la disputa en torno a todos los componentes y dimensiones que están relacionados con ella: los contenidos, la metodología, la organización, el modelo de gestión, las formas de participación y su control. Las luchas

desplegadas por la población indígena y afrodescendiente en el Ecuador y América Latina constituyen, nuevamente, excelentes ejemplos de disputas en torno a los componentes arriba señalados.⁴

La concepción de educación arriba aludida nos ha sido de mucha utilidad en la presente investigación, por cuanto nos permitió visualizar al SEIC como una iniciativa fundamentalmente de carácter político, y, en calidad de tal, a considerar las siguientes dimensiones para el análisis: el contexto socio-económico en el que dicha iniciativa emergió, el tipo de sujetos que contribuyó a formar, la incidencia que tuvo en la zona en la que se desarrolló, y su conexión con el proyecto político de las comunidades indígenas.

También nos ha sido útil en la medida en que nos ha ayudado a procesar las tensiones y conflictos que el proceso de institucionalización de la educación indígena desató entre el Estado y las comunidades indígenas de la zona de estudio, como disputas, finalmente, por el control de la educación implementada en la zona; y a preguntarnos por las dimensiones del proceso educativo que fueron objeto de la disputa.

En segundo lugar, y conectado con el punto anterior, la presente investigación se ha alineado con la perspectiva de la teoría de control cultural de Guillermo Bonfil Batalla (1991) y, de manera especial, con la perspectiva de análisis de aquella sobre las relaciones de poder que se desarrollan entre grupos sociales con culturas diferentes.

La teoría del control cultural constituye un esfuerzo importante por comprender las persistencias y los cambios de la cultura de la población indígena a partir de la categoría de control cultural, entendida esta última como la capacidad social que tienen los grupos étnicos para controlar los elementos culturales y usarlos para un fin determinado (Perez 2013). Los elementos culturales, por su parte, constituyen “(...) todos los componentes de la cultura que resulta necesario poner en juego para realizar todas y cada una de las acciones sociales: mantener la vida cotidiana, satisfacer necesidades, definir y solventar problemas, formular y tratar de cumplir aspiraciones” (Bonfil 1991, 171); y son de diferente tipo: materiales, de organización social, de conocimiento, simbólicos y emotivos.

⁴ El texto editado por Catherine Walsh: *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (2013), incluye varios artículos que dan cuenta de las diferentes disputas que pueden darse en los ambientes de educación escolarizados, pero también en aquellos ambientes que operan al margen y a veces en contra de la escuela.

A partir de la definición anterior, Bonfil (1991) plantea que todo grupo étnico es portador de cuatro ámbitos de cultura dependiendo de la pertenencia de los elementos culturales pero también de la capacidad de decisión que el grupo tiene sobre aquellos: el ámbito de cultura autónoma (elementos culturales propios sobre los cuales el grupo tiene decisión), el ámbito de cultura enajenada (elementos propios sobre los cuales el grupo no tiene ninguna de decisión), el ámbito de cultura apropiada (elementos ajenos sobre los cuales el grupo tiene de decisión) y el ámbito de cultura impuesta (elementos ajenos sobre los cuales el grupo no tiene decisión).

Ahora bien, Bonfil (1991) señala que en el contexto de relaciones interétnicas en condiciones de asimetría, dichos ámbitos cambian continuamente por efecto de los procesos que se ponen en juego tanto desde el lado del grupo dominante como desde el lado del grupo dominado. Desde el lado de los grupos dominantes, tres son los principales procesos que se ponen en juego: la imposición, la supresión, y la enajenación. Desde el lado de los grupos dominados, en cambio, los tres principales procesos son la resistencia, la apropiación y la innovación.

Al igual que concepción de la educación como campo de disputa, la teoría del control cultural nos ha sido de mucha utilidad por cuanto nos ha permitido evidenciar el lugar central que la educación ha ocupado en la vida cotidiana de las comunidades de los alrededores del Quilotoa, tanto para su reproducción como colectividad como para la consecución de sus diferentes proyectos de índole económico y político.

También nos ha sido útil para comprender el proceso de institucionalización de la educación indígena como un proceso, finalmente, de disputa entre el Estado y las comunidades indígenas de la zona por el control y definición de la educación; y para focalizar la atención en los intereses en juego y las estrategias implementadas por ambos actores.

Con relación a la metodología, se optó por trabajar a partir de la historia oral (Ripamonti 2015) (Moss, Portelli y Fraser 1991). La decisión se la tomó no solo por la escasez de fuentes escritas sobre el tema en cuestión, sino también por la necesidad de dar voz y recuperar el punto de vista de los actores que participaron en el proceso. En esta línea, se entrevistó a varios actores que conocen de primera mano y con detalle las diferentes aristas de la problemática que nos interesa. Las personas entrevistadas se clasifican en tres grupos: los funcionarios de la DINEIB y de la Dirección Provincial de Educación Intercultural Bilingüe de la Provincia de Cotopaxi, DIPEIB-C, los

directivos y educadores del SEIC, y académicos y líderes que si bien no participaron directamente en el SEIC, conocen bien la experiencia.

1. Los funcionarios de la DINEIB y DIPEIB-C: El objetivo de entrevistar a estas personas fue conocer el proceso de creación de la dirección nacional y la dirección provincial de Cotopaxi, los retos y conflictos que tuvieron que enfrentar en el intento, y las políticas que se implementaron en los primeros momentos de vida. También fue clave la entrevista a dichos funcionarios para conocer su perspectiva en relación con el SEIC, y la manera como explican las tensiones que se dieron entre este y la DIPEIB-C.

Entre los funcionarios con los que entramos en contacto tuvimos la oportunidad de entrevistar a Luis Montaluisa, primer director de la DINEIB, y persona a la que la CONAIE delegó, en calidad de responsable de la dirección de educación y cultural, la negociación de la creación de aquella. También tuvimos la oportunidad de entrevistar a todos los directores provinciales de la DIPEIB-C, desde el primero y que inició con la gestión de la dirección, Luis José Guanochanga, hasta el último, Arturo Ashca, que vivió el proceso de cierre de la dirección provincial con el Gobierno de la Revolución Ciudadana.⁵ También pudimos entrevistar a uno de los directores de la instancia del Estado que reemplazó a la DIPEIB-C en la zona objeto de nuestro estudio: Ángel Tipantuña Vega, director de la Dirección Distrital de Educación de Pujilí – Saquisilí.

2. Miembros del equipo de gestión y educadores comunitarios del SEIC: entre los primeros, tuvimos la oportunidad de entrevistar a los Sacerdotes Javier Herrán, Padre Marcelo Farfán, Padre José Manangón, y a Mery Martínez. También tuvimos la oportunidad de entrevistar a Fernando Garcés, quien participó en el proyecto en los primeros momentos, y que después colaboró y formó parte del equipo de la DIPEIB-C. El objetivo de entrevistar a estas personas fue conocer su perspectiva sobre el impacto del proceso de institucionalización en los diferentes componentes del SEIC, así como la manera cómo valoran el proceso mismo de institucionalización de la educación indígena.

Con relación a los educadores comunitarios, pudimos entrevistar a un total de doce educadores de las escuelas del SEIC, seis de ellos educadores que participaron en los primeros momentos de la experiencia, a finales de la década de los 70. Las

⁵ Los directores de la DIPEIB-C entrevistados fueron los siguientes: Luis José Guanochanga, Ángel Tibán, Roberto Allauca, Edgar Guashca, Amable Hurtado, Hilda Chaluisa y Arturo Ashca.

entrevistas con los educadores fueron de un valor único por cuanto nos ayudaron a comprender la dinámica y la manera en que operaban las escuelas indígenas antes de que se creara la DINEIB, los cambios que aquellas vivieron y experimentaron con su creación, y los cambios que sufrieron con el proceso de desmantelamiento de la educación intercultural bilingüe en el país.

3. Por último, entrevistamos a dos personas que si bien no participaron de manera directa en la experiencia del SEIC, conocen muy bien la experiencia. En primer lugar, tuvimos la oportunidad de entrevistar a Ruth Moya: intelectual muy reconocida en el país y la Región Andina, que conoce a profundidad los procesos de educación indígena que se han impulsado en la región y que tuvo la oportunidad de conocer, de primera mano, la experiencia del SEIC. La entrevista con Ruth Moya fue de una riqueza infinita por cuanto nos ayudó a entender el sentido político profundo de iniciativas como las del SEIC, así como los puntos positivos y problemas que trajo el proceso de institucionalización para dichas iniciativas.

También tuvimos la oportunidad de entrevistar a Julio César Pilalumbo, presidente del Movimiento Indígena de Cotopaxi, MIC, durante los años en los que se realizó el trabajo de campo. La entrevista con Julio César Pilalumbo fue clave para entender la perspectiva del MIC sobre las políticas del Gobierno de la Revolución Ciudadana en relación a la educación indígena, en general, y las escuelas del SEIC, en particular; así como para aclarar las proyecciones a futuro de dicho movimiento en materia educativa.

De manera simultánea a la realización de las entrevistas, se optó también por revisar fuentes escritas relacionadas con la problemática con el objetivo de triangular la información (cuando era factible) y recabar información necesaria para reconstruir ciertos tramos puntuales del proceso. Consultamos el archivo de la Comunidad Salesiana en Quito, así como el centro de documentación del SEIC, con sede en Latacunga. En ambos archivos encontramos información valiosa sobre la experiencia del SEIC, bajo el formato de informes de reuniones del equipo de gestión, informes de evaluación, propuestas borradores de iniciativas para el mejoramiento de la experiencia, entre otros.

Un elemento que conviene destacar es que en el centro de documentación del SEIC reposan varias de las tesis de los primeros educadores comunitarios de las escuelas indígenas, documentos de un valor único, por cuanto sistematizan la historia

de cada una de las escuelas, desde su creación hasta 1994, año en el que fueron escritas las tesis.

Además de lo anterior, tuvimos acceso al archivo de Abya Yala, en el que reposan estudios y evaluaciones sobre diferentes momentos de la vida del SEIC. Entre ellos destacan el informe de la evaluación participativa realizada por el mismo SEIC para el período 1985 – 1988 (1989), el estudio realizado por Rodrigo Martínez y Bolívar Burbano (1994) titulado *La educación como identificación cultural y la experiencia de educación indígena en Cotopaxi*, la investigación realizada por José Sánchez Parga (2005) sobre la iniciativa en cuestión, y que lleva como título: *Educación indígena en Cotopaxi. Avances políticos y deudas pedagógicas*, y la investigación de Elena Lazos y Carola Lenz (s.f.): *La educación indígena en el páramo Zumbahueño del Ecuador. Demandas, éxitos y fracaso de una realidad*.

Finalmente, pudimos revisar ciertos documentos de trabajo de la antigua DIPEIB-C (planes estratégicos e informes de gestión, fundamentalmente), así como el archivo de la biblioteca del Municipio de Latacunga, en el que constan ejemplares de *La Gazeta* (desde 1950 hasta el día de hoy), el periódico local de mayor circulación en la provincia de Cotopaxi. La revisión de los documentos de trabajo así como de los periódicos de finales de la década de 1980 e inicios de 1990 fue clave para reconstruir el proceso de creación de la DIPEIB-C así como las tensiones que aquello desató en la provincia.

Lugar de enunciación y organización del texto

Con relación al lugar de enunciación, es oportuno destacar dos aspectos de mi trayectoria personal y profesional que influyeron en el desarrollo de la investigación, y, de manera especial, en el trabajo de campo y el enfoque priorizado.

En términos de filiación étnica, pertenezco a aquel sector de la población que en el Ecuador se lo ha categorizado como el grupo blanco-mestizo de las zonas urbanas. No soy parte de la zona del Quilotoa ni pertenezco a las comunidades indígenas en las que emergió y desarrolló la iniciativa educativa objeto de análisis de la presente investigación. Mi relación con las comunidades, y, de manera particular, con los educadores y los miembros del equipo de gestión, se explica más bien por el trabajo que he desarrollado durante los últimos años.

Desde hace diecisiete años trabajo en la Universidad Politécnica Salesiana, institución en la que siempre he estado vinculado a actividades de docencia e investigación relacionadas con el tema de la interculturalidad, en general, y la educación intercultural bilingüe, en particular. Desde hace seis años estoy a cargo de la dirección de la Carrera de Educación Intercultural Bilingüe, programa de licenciatura que tiene como propósito central formar a los docentes de las escuelas interculturales bilingües de las zonas rurales.

La Carrera de Educación Intercultural Bilingüe fue creada con el objetivo de profesionalizar a los educadores comunitarios del Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi, con miras a cualificar su gestión y legalizar su situación dentro del magisterio. Con el pasó de los años, y por demanda de las mismas comunidades indígenas, la carrera amplió su oferta de formación hacia otras zonas de la Sierra y la Amazonía: Cayambe, Simiatug, Otavalo, Riobamba y Wasakentsa.

Evidenciar lo anterior es relevante por cuanto varios de los educadores comunitarios entrevistados fueron estudiantes de la carrera, y son personas con las que he mantenido relaciones en el marco de las diferentes actividades académicas que aquella contempla: docencia, asesoría de tesis, seguimiento de prácticas pre-profesionales y desarrollo de proyectos de vinculación con la colectividad.

Mi relación con la zona y los educadores comunitarios fue beneficiosa pero también perjudicial para el trabajo de campo, pues a la par que creó un ambiente idóneo para conversar con holgura y detalle sobre ciertas problemáticas centrales de la tesis, dificultó -e inclusive bloqueó- el diálogo sobre otras. A la larga, y por más relación cercana que se haya creado con los educadores, soy una persona extraña en la zona, y soy visto como “el profesor”, “el director de la carrera”, pero también como un representante de los Salesianos.

Mi relación con la zona y los educadores tuvo también un efecto ambivalente en el enfoque de la investigación y en los énfasis de la misma, pues así como contribuyó a contar con una perspectiva “desde adentro de los procesos”, influyó para dejar en segundo plano los problemas internos de la experiencia educativa y priorizar aquellos factores más de índole externo.

Para efectos de la presentación de los resultados de la investigación, hemos organizado el texto en cinco capítulos. En el primero se reconstruye la experiencia del Sistema de Escuelas Indígena de Cotopaxi, iniciativa educativa que, como vimos arriba, se desarrolló al margen del Estado y por iniciativa de las comunidades indígenas

de la zona y el equipo misionero de Zumbahua. Se parte del análisis del proceso de creación de las escuelas teniendo como telón de fondo el contexto económico, político y social de la zona, para luego discutir el proyecto educativo y el modelo de gestión que dichas escuelas pusieron en juego para atender las demandas educativas de las comunidades indígenas de los alrededores de la Laguna del Quilotoa. El capítulo concluye con la discusión de los aportes educativos y políticos de la iniciativa en la zona.

El objetivo del segundo capítulo es analizar el proceso de institucionalización de la educación intercultural bilingüe en el país y, de manera especial, en la Provincia de Cotopaxi, poniendo especial énfasis en las tensiones que dicho proceso desató. El capítulo se encuentra organizado en cuatro partes. En la primera parte se analiza la emergencia del movimiento indígena y la creación de la DINEIB. En la segunda se narra el proceso de creación y consolidación de la DIPEIB-C y lo que significó para el campo educativo de la provincia de Cotopaxi. Luego, en la tercera parte, se caracteriza las funciones de la dirección provincial y se hace un recuento de sus principales frentes de trabajo durante sus veinte años de vida. Y, en la última, se discute de manera breve la evolución y crecimiento de la jurisdicción de educación intercultural bilingüe en la provincia en cuestión.

El tercer capítulo tiene como propósito central analizar la manera cómo los actores involucrados en el proyecto del Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi vivieron el proceso de sujeción de las escuelas a las directrices y políticas de la DIPEIB-C, así como el impacto que dicho proceso tuvo en tres dimensiones centrales del proyecto: la sostenibilidad, la relación escuela-comunidad, y la propuesta educativa. En la primera parte se analiza las motivaciones que llevaron al equipo de apoyo y educadores de las escuelas indígenas a buscar la institucionalización del proyecto educativo. En la segunda parte se discuten los cambios que vivió el proyecto educativo como resultado del proceso de sujeción de las escuelas a las políticas y regulaciones de la DIPEIB-C, en el período de tiempo que corre desde 1989, año en el que se crea la dirección provincial, hasta el 2000, año en el que se implementa el proyecto de las Redes Amigas en la zona. Y, en la última, se discute el impacto que el proyecto de las Redes Amigas tuvo en la dinámica de las escuelas, teniendo como referencia el período de tiempo que va desde el 2000 hasta el 2008, año en el que se desmantela la jurisdicción de educación intercultural bilingüe en el país.

El cuarto capítulo se centra en el período del Gobierno de la Revolución Ciudadana y busca analizar los cambios que se han impulsado a nivel del modelo de gestión de la educación, así como las principales políticas implementadas; y evaluar el impacto que dichos cambios han provocado en el día a día de las escuelas del SEIC. Se parte del análisis de los cambios impulsados en el Gobierno de la Revolución Ciudadana en el ámbito educativo, entre los que se incluyen el desmantelamiento de la jurisdicción de educación intercultural bilingüe, para luego evaluar la manera como dichos cambios han afectado a las escuelas indígenas, tanto a nivel de su modelo de gestión como de su proyecto educativo.

En el quinto capítulo se discute, a partir de lo analizado en los cuatro capítulos anteriores, el modo de operar del régimen multicultural en el ámbito local, y su impacto en las iniciativas de educación propia. En primera sección se caracteriza el modo de operación del régimen multicultural en el Ecuador, tanto en su momento neoliberal como en su momento post neoliberal. En la segunda sección se discute el impacto del régimen multicultural en la dinámica de las iniciativas de educación propia locales. Y, en la tercera, se analiza el modelo de Estado que estuvo en la base de ambos momentos multiculturales.

El texto se cierra con un apartado de conclusiones en el que se discute lo que significó el proceso de institucionalización para el SEIC durante las cuatro décadas analizadas, y el que se dejan señalados los principales aportes y limitaciones de la investigación.

Capítulo primero

La apuesta por una educación propia en los alrededores del Quilotoa

A partir de 1975, las comunidades indígenas de los páramos occidentales de la Provincia de Cotopaxi, conjuntamente con el equipo misionero de Zumbahua, impulsaron un proyecto educativo al margen del Estado que buscó dar respuesta a las demandas de formación de la población indígena de la zona. Nos referimos a aquella iniciativa que, en las décadas de los 70 y 80, se conoció con el nombre de *Escuelas Indígenas del Quilotoa*, y que desde 1988 en adelante, llevó el nombre de *Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi*.

El presente capítulo tiene como propósito central reconstruir la experiencia de las Escuelas Indígenas del Quilotoa, desde su creación en 1975 hasta 1988, año en el que las escuelas fueron reconocidas por el Estado ecuatoriano. Para lograr lo anterior, trabajaremos en dos frentes: por un lado, analizaremos el proceso de creación de las Escuelas Indígenas del Quilotoa durante las décadas de los 70 y 80, teniendo como telón de fondo los procesos económicos, políticos y sociales que se vivían en la zona en cuestión; y, por otro, discutiremos la propuesta educativa y modelo de gestión que dichas escuelas pusieron en juego, así como el papel que desempeñaron en el marco del proyecto político impulsado por las comunidades indígenas.

Proponemos en el texto que sigue que las Escuelas Indígenas del Quilotoa surgieron como respuesta y al calor de las luchas impulsadas por las comunidades indígenas de la zona por dignificar su vida. Sostenemos, también, que dichas escuelas, a pesar de sus limitaciones logísticas y de financiamiento (propias de una iniciativa sostenida por las mismas comunidades), atendieron de una manera hartamente creativa a las necesidades educativas de las comunidades indígenas y contribuyeron, de esta manera, a alimentar su proyecto político.

Para el desarrollo del capítulo se revisaron fuentes primarias y secundarias, y se realizaron entrevistas a actores clave. Con relación a las fuentes primarias, se revisó la documentación existente en el archivo de la Inspectoría Salesiana, así como la que se encuentra en el centro de documentación del Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi, con sede en Latacunga. En dicho centro reposan, entre otros documentos, las tesis de los primeros educadores comunitarios de la zona en las que se sistematiza y relata su experiencia de vida y la historia de las escuelas indígenas.

Con relación a las fuentes secundarias, se revisaron todas aquellas investigaciones y evaluaciones realizadas sobre las Escuelas Indígenas del Quilotoa, así como textos académicos que han analizado y discutido experiencias educativas similares desarrolladas dentro y fuera del país. Con relación al primer grupo de documentos, vale destacar que tuvimos acceso al informe de evaluación que el equipo de las escuelas indígenas realizó en 1988 sobre el trabajo de las escuelas y su aporte a las comunidades, informe de un valor único por la abundancia de testimonios de los educadores comunitarios.

Y, en lo que a las entrevistas se refiere, se entrevistó a actores clave que participaron de manera directa en la gestión de las escuelas y en el trabajo del día a día del aula. En este sentido, cabe destacar que tuvimos la oportunidad de entrevistar, entre otros, al Padre José Manangón, sacerdote que ha liderado la experiencia educativa por más de 30 años, así como a seis de los educadores comunitarios más antiguos, los que iniciaron con la experiencia en la década de los 70.

Hemos organizado el capítulo en cuatro partes. En la primera se hace un rápido repaso de la situación que se vivía en las zonas de Zumbahua y Chugchilán en las décadas de los 70 y 80, décadas en las que se crearon los primeros centros de alfabetización y las primeras escuelas indígenas. En la segunda parte se discute el proceso de creación de las escuelas indígenas, poniendo especial énfasis en las motivaciones subjetivas que dieron lugar a su creación. En la tercera parte se analizan las características centrales del proyecto educativo y del modelo de gestión implementados por las escuelas para atender a las demandas educativas de la población indígena. Y, en la última, se valora el papel que cumplieron las escuelas en el marco del proyecto político impulsado en la zona.

1. Contexto en el que emergen las escuelas indígenas

Para comprender el proceso de emergencia de las escuelas indígenas en las zonas aledañas a la laguna del Quilotoa, es necesario, en primer lugar, entender la situación que vivía la población indígena de dichas zonas en las décadas de los 70 y 80, y los procesos en los que aquella se encontraba envuelta, pues las escuelas indígenas surgieron y consolidaron al calor de dichos procesos.

Las comunidades en la que se crearon las primeras escuelas indígenas se encuentran ubicadas en la zona occidental de la provincia de Cotopaxi, en aquellos

territorios que pertenecen a las parroquias rurales de Zumbahua y Chugchilán⁶ que, a su vez, forman parte de lo que actualmente constituyen los cantones de Pujilí y Sigchos, respectivamente.⁷ Entre las comunidades indígenas que destacan por ser las pioneras en la creación de escuelas constan las siguientes: Guayama, Pilapuchín, Cuisana, Chaupi, Guantugloma, Quindigüa, Sarahuasi, Sarahugsha, Vaquería e Iracunga.

En términos agro-ecológicos se trata de una zona irregular, que va desde los 2.500 hasta los 4.500 metros de altura, y en la que la temperatura fluctúa entre los 3 y 15 grados centígrados. La altura, la temperatura y otros factores -como las continuas heladas y los fuertes vientos- han hecho que esta zona (sobre todo la de altura) no sea muy propicia para la producción agrícola. De allí que el mismo Estado así como varias organizaciones no gubernamentales que han trabajado en la zona hayan sugerido, desde tiempo atrás, la producción silvi-pastoril como la más adecuada para el sector (P. Guerrero 1992).

Desde el punto de vista étnico-demográfico se trata una zona que, para la década de los 70, estaba poblada fundamentalmente por población indígena kichwa. De acuerdo con un estudio de José Sánchez Parga (1986), para 1974 el porcentaje de población indígena en la zona llegaba a un 90 %, a lo que habría que añadir que en las comunidades rurales en las que se impulsaron las escuelas indígenas, el porcentaje de población indígena llegaba al 100 %, pues la población blanco-mestiza se concentraba, exclusivamente, en los centros parroquiales.

En términos socio-económicos y políticos, podemos decir que la población indígena de la zona en cuestión vivía una situación compleja y aparentemente contradictoria durante las décadas de los 70 y 80. Mientras desde el punto de vista social y económico las comunidades indígenas vivían una situación de penuria, desde el punto de vista político dichas comunidades vivían un importante proceso de activación política y organización.

Con relación a la situación social, en las comunidades indígenas se vivía una situación de marcada pobreza como consecuencia de los largos e intensos procesos de

⁶ Con el paso de los años, la experiencia de las escuelas indígenas se amplió hacia los siguientes territorios: Panyatug, zona montañosa de la parroquia El Corazón (cantón Pangua), la zona conocida como el “El Bajío”, ubicada en los cantones Pujilí y Saquisilí, y la parroquia de Pucayacu perteneciente al cantón La Maná.

⁷ El cantón Sigchos se crea el 21 de julio de 1992. Antes de la creación del cantón Sigchos, Chugchilán pertenecía al cantón Pujilí, al igual que la parroquia de Zumbahua.

explotación impulsados por los terratenientes y comerciantes de la zona, con el apoyo de las tenencias políticas y la iglesia.⁸ Revisemos la manera como el Padre Felipe Mayordomo, uno de sacerdotes salesianos que trabajó en el sector durante la década de los 70, describe la situación social de la población de la zona en una entrevista que le realizaran en Europa:

Entrevistador: Y cuando en 1971 llegasteis a Zumbagua, ¿cuál era la situación?

Padre Felipe Mayordomo: Imagínate: no había ni un miserable centro de salud. No había luz eléctrica, y sigue sin haberla. La tasa de analfabetismo estaba más alta que en Cotopaxi, rondaba el 80 por 100, y entre las mujeres, más alta todavía: el 90 por 100. La mortalidad, ese índice que aquí, en Europa, se mide en tantos por mil, allí llega al 60 por 100. Sí, créetelo.

Entrevistador: O sea, que más de la mitad de los niños mueren antes de cumplir los dos años.

Padre Felipe Mayordomo: Eso es. Mira, un dato concreto que corrobora lo que dicen las estadísticas: el sacristán de Guangaje, localidad que está a 3.800 metros de altura sobre el nivel del mar, tiene 13 hijos, sólo le viven 5; los 8 restantes están en el cementerio.

Entrevistador: ¿Cuál es la esperanza de vida por aquellas alturas?

Padre Felipe Mayordomo: La media de vida solo llega a los 37 años, 40 menos que en España, ¿no? (Zuñeda s.f., 13)

A lo anterior hay que añadir la situación precaria de la agricultura y ganadería, principales actividades económicas de la zona en la década de los 70. En el proyecto que la Misión Salesiana preparó para intervenir en la zona se describe de la siguiente manera la situación de la agricultura en Zumbahua y Guangaje:

En cuanto al uso y destino de los recursos territoriales, la zona tiene estas posibilidades: tierras de páramo: 55,8 %, tierras de labranza: 39,6 %, tierras estériles: 45 %.

La agricultura es arcaica y primitiva. Las técnicas empleadas son tradicionales debido a que son núcleos de población indígena que, al independizarse de las haciendas, constituyeron áreas de refugio de difícil penetración.

⁸ Las zonas rurales de la provincia de Cotopaxi, y en especial aquellas en las que se ha concentrado la población indígena, han sido las zonas, a nivel nacional, con mayores niveles de pobreza y extrema pobreza durante las últimas décadas (Sánchez Parga 2002).

La mayor parte de las tierras han sido intensamente empleadas en cultivos ocasionales de patatas de las más variadas clases: ocas, mellocos, mashuas, habas y cebada, productos que son la base de la alimentación de los indígenas de esta área. (Comunidad Salesiana del Ecuador s.f., 15)

De igual manera, se describe la situación de la ganadería de la zona en los siguientes términos:

La zona de Zumbagua - Guangaje cuenta con una población ovina de más de 80.000 cabezas, lo que corresponde a un 3 % de la población ovina nacional.

Los indígenas son los que se dedican principalmente a la crianza de ovejas, manteniendo rebaños de un número que varía entre 20 y 200 cabezas que las pastorean en los terrenos comunales de los páramos.

La mayoría de las ovejas son criollas y el rendimiento de lana apenas llega a 2 libras anuales por cabeza. Además, la calidad de la lana es mala. El borrego adulto de 2 años, apenas pesa 50 libras. La calidad de la carne igualmente, es deficiente, en cuanto el porcentaje de proteínas es escaso, ya que los productos no proporcionan, en la alimentación, sales minerales y dietas complementarias.

El método de crianza es totalmente tradicional. No se aplican métodos selectivos para el mejoramiento de la raza, lo que ocasiona la degeneración sucesiva de los animales. (Comunidad Salesiana del Ecuador s.f., 16)

Situación similar vivían las comunidades indígenas de Chugchilán, aunque con un punto más en contra: a diferencia de la parroquia Zumbahua, en la que la hacienda se había disuelto en 1964, como resultado de la reforma agraria, la mayor parte de comunidades indígenas de Chugchilán seguían todavía sujetas a las haciendas de la zona, pues el proceso de recuperación de las tierras de las haciendas en dicho sector recién inició en la década de los 80 (Cicero 2014).

La falta de tierra, en algunos casos, la mala calidad de la misma, en otros, y los bajos niveles de productividad, constituyen los factores que explican los problemas serios que las comunidades indígenas tanto de Zumbahua como de Chugchilán tenían que sortear en el día a día para cubrir sus necesidades básicas. También explica las razones por las que la migración se convirtió en una estrategia de sobrevivencia para dichas comunidades. Veamos la magnitud de dicho fenómeno: en un estudio realizado por José Sánchez Parga (1991) en el sector de nuestro estudio, se aplicaron encuestas a una muestra de pobladores de Pilapuchín, comunidad de la parroquia Chugchilán. Del total de encuestados, el 73,33 % afirmó que salía de manera regular a trabajar en

Quevedo, Quito y Latacunga, como cargadores o albañiles, principalmente. La situación era similar en las demás comunidades.

Con respecto al segundo proceso, durante las décadas de los 70 y 80 se vivía en la zona un intenso proceso de activación política de la población indígena, proceso que tenía como uno de los temas prioritarios la lucha por la recuperación de la tierra. Como adelantamos arriba, la situación de la tenencia de la tierra variaba en dicha década: mientras en la parroquia de Zumbahua se había desmantelado ya la hacienda, en la parroquia de Chugchilán el sistema de hacienda aún seguía vivo.

Desde inicios del siglo XX, la zona de lo que actualmente constituye la parroquia de Zumbahua formaba parte de una gran hacienda que pertenecía a la Junta de Asistencia Social. Fruto de las luchas por la tierra desatadas en la zona desde 1940, con apoyo de la Federación Ecuatoriana de Indios, y por efecto de la reforma agraria implementada en 1965, la gran hacienda se disolvió y las tierras fueron distribuidas entre los ex-huasipungueros, los yanaperos y los ocupantes arbitrarios (C. Martínez 2004) (P. Guerrero 1992).

En la parroquia de Chugchilán, en cambio, la lucha por la tierra inició recién en la década de los 70.⁹ Este fue el caso, por ejemplo, de la hacienda de Guayama en la que el proceso de lucha por la tierra inició en 1973 y concluyó en 1980, luego de 7 años de trámites burocráticos y fuertes enfrentamientos con los dueños de la hacienda (Díaz 1997). Algo similar ocurrió en la zona de Chinaló, zona en la que también existía una gran hacienda y en la que los comuneros lograron recuperar las tierras en 1985 con intermediación del IERAC, o en San Miguel de Pilapuchín, en donde los comuneros accedieron a las tierras de la hacienda en 1988, vía la compra de las mismas.¹⁰

De acuerdo con Guerrero (1992), la lucha por la tierra en la zona contribuyó a fortalecer la organización y dio lugar a un proceso de re-invenición y afirmación identitaria de la población indígena, procesos que posibilitaron la definición e implementación de una suerte de proyecto de desarrollo endógeno orientado a mejorar y dignificar sus condiciones de vida. A decir del mismo Guerrero:

⁹ De acuerdo con Joselino Ante, líder indígena de la comunidad de Guayama, en la década de los 70 existían siete haciendas en la parroquia de Chugchilán (en Tibán, Ilaquiche y Alfaro 2003).

¹⁰ Pedro Cunuhay, entrevista personal, 7 de mayo de 2014, Comunidad de Chinaló, Parroquia de Chugchilán, Cantón Sigchos.

A partir de la lucha por la tierra, se inicia todo un proceso que impulsa un mayor desarrollo organizativo, así como de maduración de su conciencia étnica. La ruptura de la hacienda (...) posibilita la afirmación de una identidad diferenciada que les conduce a la búsqueda de un proyecto para su “auto desarrollo”, a fin de enfrentar su situación de marginalidad social y económica (...) (P. Guerrero 1992, 41).

Entre los componentes más relevantes del proyecto de “auto desarrollo” impulsado por la población indígena destacan el componente productivo pero también los componentes educativo, político y simbólico. Pasemos a revisar, de manera breve, y de la mano de Guerrero¹¹, la naturaleza de los componentes productivo, político y simbólico. El componente educativo lo analizaremos posteriormente con detenimiento.

En el ámbito productivo, a partir de la década de los 70, se impulsa en la zona un interesante proyecto para controlar los procesos de comercialización de los productos agrícolas generados por las comunidades indígenas. En un inicio, el proyecto consistió en la creación de pequeñas tiendas comunales, pero luego, en 1979, se creó una tienda comunal grande para la comercialización directa de los productos. Es así como nace, en 1986, el sistema de comercialización conocido como *Maquita Cushunchic*, Comercializando como Hermanos, en español.

Dicho sistema de comercialización permitió no solo cortar la dependencia que la población indígena tenía con los antiguos intermediarios, sino también impulsar, con una parte los excedentes del proceso de comercialización, varios de los proyectos demandados en la zona: implementación de infraestructura básica, construcción de molinos, apoyo a los ancianos y huérfanos, entre otros. Con el tiempo, el sistema de comercialización desbordó los márgenes del territorio en el que nació y, de manera paulatina, se fue ampliando hacia otras parroquias y provincias, llegando en pocos años a ciudades grandes como Quito.

En el ámbito político, destaca el proceso de re-configuración del mapa de poder en la zona, como resultado del acceso de la población indígena a los espacios de poder local. Con el resquebrajamiento del poder local en la zona por efecto de la disolución del sistema de hacienda, se dio un proceso importante de fortalecimiento de los

¹¹ En su libro *El saber del mundo de los cóndores. Identidad e insurgencia de la cultura andina*, Patricio Guerrero reconstruye cada uno de los componentes del proyecto de auto desarrollo impulsado por las comunidades indígena de la zona. Nos hemos basado en su texto para el desarrollo de las siguientes partes.

cabildos, antigua instancia de poder de la comunidad, pero también de acceso a la participación y control de las tenencias políticas, aparatos políticos-administrativos de las parroquias.

El acceso de la población indígena a los espacios de poder local fue de una importancia central, pues facilitó, aunque no siempre con la organicidad esperada, el trabajo mancomunado entre las organizaciones indígenas, los cabildos y las tenencias políticas orientado a promover “(...) el control de las actividades especulativas de los comerciantes, impulsar y ampliar actividades de desarrollo, controlar el manejo de recursos que organismos de “desarrollo” hacen en la región, para que no vayan a beneficiarse únicamente ciertos dirigentes o familias como ha ocurrido muchas veces (...)” (P. Guerrero 1992, 110).

A nivel simbólico, destacan varios procesos que, si bien a primera vista no tienen mucho sentido, son de una importancia clave si se los mira en contexto. Nos referimos a procesos como la re-significación del compadrazgo, la recuperación de la fiesta y re-significación del priostazgo, y el control de la feria.

En relación al primer tema, las comunidades indígenas se orientaron a recuperar la función simbólica del compadrazgo para que este se adscribiera al fortalecimiento de las relaciones de parentesco al interior de las comunidades, y ya no a la búsqueda de prestigio y mejoramiento de las condiciones de vida en términos individuales: en la época de la hacienda, las familias indígenas ganaban prestigio y mejoraban sus condiciones de vida cuando hacían compadre al patrón de la hacienda o a uno de sus mayordomos.

Con relación al segundo proceso, se constata en las comunidades de la zona todo un esfuerzo por recuperar el control de la fiesta y su papel en las comunidades. A diferencia del tiempo de la hacienda en el que fiesta era realizada en el espacio de la hacienda y por voluntad y a gusto del patrón, aquella se desplaza al espacio comunal, y es la comunidad, en pleno, la que decide cómo, cuándo y por qué hacerla.

Conectado con el punto anterior está el tema del priostazgo. Con la disolución de la hacienda la figura del priostazgo se re-significó radicalmente, pues dejó de ser una estrategia más de control del patrón (el hacendado era el que nombraba al prioste y el que se beneficiaba por los préstamos en los que el prioste tenía que incurrir), y se convirtió en una figura que contribuyó a que la comunidad afirmara su poder y protagonismo: todos los comuneros eran priostes y, en calidad de tales, todos tenían la obligación de organizar y sostener la fiesta.

Y, con relación al tercer punto, se activó el interés por recuperar el control de la feria, espacio de intercambio de suprema importancia en la zona en cuestión y el mundo andino en general. Decimos recuperar el control de la feria, puesto que la apuesta de las organizaciones indígenas era retomar el control de varias de las dimensiones de la feria que, con el tiempo, habían perdido: el cobro de los impuestos, la regulación del funcionamiento de la feria en su conjunto, la regulación de los pesos y medidas que utilizaban los comerciantes mestizos, la regulación del tanque de agua y del camal para el desposte de los animales, entre otros, dimensiones que, con el tiempo, pasaron a manos de las organizaciones indígenas.

De todo lo anteriormente dicho, podemos concluir afirmando que si bien la situación de vida no era fácil para las comunidades indígenas del sector, aquellas se encontraban en un interesante proceso político que tenía como finalidad central la recuperación del control de aquellos elementos clave para su desarrollo como pueblo. La apuesta por la construcción de un modelo de auto desarrollo, en palabras de Patricio Guerrero, o un modelo de etnodesarrollo, en la línea de Bonfil Batalla (1995).¹²

Fue en el marco y al calor de dicho proceso político que nacieron las Escuelas Indígenas del Quilotoa, y fue al fortalecimiento dicho proceso que aquellas dirigieron toda su energía.

2. El proceso de creación de las Escuelas Indígenas del Quilotoa

2.1. Actores involucrados

Dos actores clave en la creación de las escuelas indígenas fueron la Comunidad Salesiana y los líderes de las comunidades indígenas de la zona. De allí que conviene dedicar unas líneas a cada de ellos y evidenciar su perspectiva en relación a la educación.

Los Salesianos llegaron a Zumbahua en el año de 1971, luego de que la Diócesis de Latacunga aceptara su petición de trabajar con la población kichwa de la zona occidental de la provincia de Cotopaxi. El 28 de junio de 1971 el Consejo de Presbiterio, reunido por pedido del Obispo de Latacunga, demarcó el área misionera

¹² Para Bonfil Batalla, por etnodesarrollo se entiende “(...) el ejercicio de la capacidad social de un pueblo para construir su futuro, aprovechando para ello las enseñanzas de su experiencia histórica y los recursos reales y potenciales de su cultura, de acuerdo con un proyecto que se defina según sus propios valores y aspiraciones (...)” (1995, 467)

confiada a la Comunidad Salesiana, la cual incluía varias comunidades de altura ubicadas en territorios que actualmente constituyen las parroquias de Zumbahua y Guangaje.¹³ El siguiente día, el 29 de junio, se creó la parroquia eclesiástica de San Cruz de Zumbahua – Guangaje, con sede principal en el poblado de Zumbahua, y desde ese mismo día inició el trabajo de los Salesianos en la zona (Guerrero y Creamer 1997).

Los Salesianos entran a la zona con el objetivo de impulsar un proyecto de desarrollo integral de la población indígena de la localidad. A través de dicho proyecto los Salesianos buscaban enfrentar problemáticas relacionadas con el ámbito productivo de los campesinos indígenas de la zona, su calidad de vida (salud y educación), el proceso organizativo de las comunidades, y su vida espiritual. Así, el proyecto contemplaba las siguientes once líneas de trabajo: vías de comunicación, energía y riego, agricultura, ganadería, forestación, artesanía, salud, educación, organización de la comunidad, atención a los emigrantes y pastoral (Comunidad Salesiana del Ecuador s.f.).

Como consta en el párrafo anterior, el ámbito educativo fue contemplado, desde un inicio, como una línea de trabajo prioritaria dentro del proyecto de promoción de la población indígena. Desde el punto de vista de los Salesianos, el problema con la educación impartida en la zona era, fundamentalmente, que desconocía la realidad de las comunidades indígenas y que, en tal medida, terminaba provocando efectos negativos en ellas. En el proyecto se define la problemática de la siguiente manera:

La educación actual del indígena, con ciertos patrones formales de instrucción, impuestos por el Ministerio de Educación, ajenos al medio cultural del niño campesino, son acciones foráneas que no respetan el hecho cultural, menos social.

En la práctica, existe un colonialismo educativo, tratando de “civilizar” mediante patrones culturales extraños. La educación rural indígena actual es sobreañadida, desculturizadora y formal, creando incompatibilidad entre el trabajo del campo y el horario escolar (Comunidad Salesiana del Ecuador s.f., 20).

En base a dicho diagnóstico, los Salesianos proponen crear “(...) una escuela nueva rural que defienda y desarrolle la cultura existente en el medio indígena y lograr

¹³ La parroquia civil de Zumbahua fue creada en 1972, un año después de la llegada de los Salesianos a la zona.

así la integración a la cultura nacional” (Comunidad Salesiana del Ecuador s.f.). La escuela nueva debía re-pensar y cambiar los fundamentos y bases pedagógicas de la educación tradicional, y debía considerar tanto el tema de la lengua materna de la población (el kichwa), como la educación informal del hogar y el medio. En la misma línea, plantean que el proyecto educativo debe alimentar el proyecto productivo de la zona y convertirse en un propulsor de las iniciativas de mejoramiento ovino, diversificación de cultivos, y forestación intensiva.

Por último, plantean que se debe apuntar a cubrir los requerimientos de toda la zona a través de la creación de una “(...) red de escuelas primarias distribuidas en toda la zona teniendo como escuela nuclear o piloto la de Zumbagua, y un Centro Técnico de nivel medio, con especializaciones agropecuarias y artesanales” (Comunidad Salesiana del Ecuador s.f., 20). Este punto es relevante, pues evidencia que la iniciativa de crear un sistema de escuelas en la zona no fue una decisión de última hora o que se dio al azar, sino que estuvo contemplada desde un inicio.

Si bien es cierto que la educación fue un ámbito tematizado por la Comunidad Salesiana desde su llegada a Zumbagua en 1971, también es cierto que la educación fue un tema de preocupación recurrente de los líderes de las comunidades indígenas de la zona. Por razones que luego desarrollaremos con detenimiento, los líderes indígenas vieron la necesidad de que la población de la zona se alfabetizara y educara, demanda que fue planteada de manera clara y contundente en el Mandato de Cachi.

En los inicios de los 70 se reunieron en la comunidad de Cachi Alto, parroquia de Pujilí, cerca de un centenar de líderes indígenas de la provincia de Cotopaxi y de otras provincias con el objetivo de tratar el tema de la organización de la población campesina e indígena de la provincia. Los indígenas invitados de otras provincias fueron seleccionados de tal manera que aportaran con el relato de las experiencias organizativas de sus respectivas provincias: este fue el caso, por ejemplo, de los líderes de Simiatug, parroquia del cantón Guaranda, en el que se había desarrollado un proceso organizativo consistente (J. R. Toaquiza 1993).

En dicha reunión nació la organización que hoy se conoce con el nombre de Movimiento Indígena y Campesino de Cotopaxi, y se llegaron a los primeros acuerdos en torno a su proyecto político, a los que se les dio el nombre de *Mandato de Cachi*. De acuerdo con el Padre José Manangón¹⁴, sacerdote que trabajó en la zona desde los

¹⁴ Padre José Manangón y Mery Martínez, entrevista personal, 10 de abril de 2014, Quito.

70 y que ha dirigido el proyecto educativo desde finales de la década de los 80, las cinco demandas centrales del mandato fueron las siguientes: tierra propia, organización propia, educación propia, comunicación propia, e iglesia propia; demandas que dan cuenta del sentido y alcance del proyecto político que estaba fraguándose en las zonas rurales de la provincia de Cotopaxi. Conociendo la experiencia educativa de los Salesianos, los líderes de las comunidades indígenas deciden delegar al equipo de la Comunidad Salesiana presente en Zumbahua la estructuración del proyecto educativo para las comunidades indígenas de la zona.

Por lo anteriormente dicho, vemos que la creación de las escuelas indígenas fue el resultado de la confluencia del proyecto de los Salesianos y las expectativas de líderes indígenas de la zona, y que fue justo la imbricación de ambos proyectos e intereses lo que dio la fuerza y la sostenibilidad necesarias a la iniciativa.¹⁵

2.2. Móviles que impulsaron la creación de las escuelas indígenas

¿Cuáles fueron los móviles que impulsaron la creación de las escuelas propias en la zona? De entrada, podemos decir que el móvil más inmediato para la creación de las escuelas indígenas fue el analfabetismo. Para 1974, dos años antes de la creación de la primera escuela indígena, el analfabetismo afectaba a más del 80 % de la población mayor a ocho años de la zona en cuestión. Rodrigo Martínez y Bolívar Burbano, personas que participaron en el proyecto de las escuelas indígenas y que sistematizaron la primera etapa de la experiencia, se refieren a la problemática de la siguiente manera:

En el año de 1974, en un sondeo hecho por el Equipo Pastoral de Zumbahua (EPZ) para conocer el índice de analfabetismo en las zonas de Chugchilán, Zumbahua y Guangaje, se detectó que había una población de 34.024 (Chugchilán: 7686; Zumbahua: 14.818; y Guangaje: 11.520), de los cuales 27.193 (Chugchilán: 6.149; Zumbahua 11.855; y Guangaje: 9.189) era mayores de ocho años de edad. El índice de analfabetismo en la zona de Chugchilán ascendía al 80,7 %; en la zona de Zumbahua, al 87,3 %; y, en la

¹⁵ El tema sobre el protagonismo de la iniciativa educativa es un tanto polémico, pues mientras algunos actores como el Padre Javier Herrán, sacerdote Salesiano que inició el proyecto de las escuelas en la zona, consideran que fueron los Salesianos los mentalizadores y protagonistas de dicha iniciativa, otros, como el Padre José Manangón y varios de los educadores comunitarios, sostienen que fueron los líderes indígenas de la zona. En el fondo, una y otra perspectiva, buscan justificar lo actuado por unos y otros, luego de una fuerte crisis que se vivió al interior del equipo Salesiano que trabajó en la zona. Nuestro punto de vista es el que acabamos de presentar: la iniciativa educativa en cuestión fue el resultado de la confluencia de los intereses de los líderes indígenas y del equipo misionero.

Guangaje, al 90,2 %. A nivel del Cantón de Pujilí el índice de analfabetismo era del 54.8 % y a nivel provincial el 45,4 %. (1994, 126)

El analfabetismo en la zona se explica por varias razones, siendo las dos principales la ausencia del servicio educativo y la baja calidad del servicio en aquellos lugares donde sí había escuelas. Con relación al primer tema, en varias de las comunidades indígenas de la zona simplemente no existían escuelas, y, las más cercanas, que por lo general se ubicaban en las cabeceras parroquiales o al filo de la carretera, eran inaccesibles para los niños y niñas por la distancia y el tiempo que utilizaban para llegar (Martínez y Burbano 1994). No es azaroso, entonces, que varias de las primeras escuelas indígenas fueran creadas justo en aquellas comunidades más alejadas, con mayores problemas de acceso, y en las que, por obvias razones, no había llegado la escuela.

Sobre el segundo tema, el relacionado con la calidad, las pocas escuelas públicas que operaban en la zona tenían serios problemas y limitaciones de todo tipo, y no aseguraban las condiciones básicas para el aprendizaje y menos aún un trato respetuoso a los niños indígenas. Martínez y Burbano se refieren a dichas escuelas de la siguiente manera:

Aquellas escasas escuelas tenían graves deficiencias como: infraestructura que atentaba a la dignidad humana, carencia de recursos didácticos, profesores formados para mantener relaciones de discriminación y dominación, programas de enseñanza pensados desde los sectores urbanos. Por otra parte, los niños eran objeto de inferiorización por parte de los profesores “golondrinas” que desconocían completamente el idioma y desvalorizaban la cultura indígena. Todas estas situaciones describen la crítica situación de las escuelas rurales en las comunidades indígenas de la provincia de Cotopaxi. (1994, 41)

Las deficiencias arriba señaladas, más la dinámica de la vida indígena de la zona, explican uno de los problemas educativos recurrentes en aquella época, a saber, la temprana deserción de la población indígena del proceso de escolarización: en el tercer grado se retiraba aproximadamente el 60 % de los estudiantes, y los que lograban continuar el proceso lo hacían con mucha irregularidad en materia de asistencia y concluían con dificultad la formación primaria (Martínez y Burbano 1994).

La situación que acabamos de presentar no es muy distinta a la que se vivía en otras zonas rurales del Ecuador, y, en especial, en aquellas en las que se impulsaron

iniciativas de educación propia. Si se analiza, por ejemplo, el contexto en el que nacieron las escuelas autogestionarias de Simiatug, Provincia de Bolívar, o las escuelas clandestinas de Cayambe, con Dolores Cacuango a la cabeza, se puede constatar que los niveles de analfabetismo, deserción, repitencia y bajo nivel de adecuación de las propuestas educativas eran iguales o peores que los reportados en Zumbahua y Chugchilán.¹⁶

Ahora bien, ¿por qué el analfabetismo se convirtió en un problema en la década de los 70? La pregunta es relevante puesto que se trata de una zona en la que siempre hubo altos niveles de analfabetismo. El analfabetismo fue una problemática tematizada por los líderes indígenas debido a que fue concebido como un problema para el trabajo que venían impulsando las comunidades a nivel de la recuperación de la tierra y el control de los procesos de comercialización de sus productos.

En relación al primer punto, el analfabetismo constituía una traba tenaz en los procesos de negociación de las tierras, pues los indígenas eran frecuentemente engañados por los dueños de las haciendas y sus abogados. Joselino Ante, uno de los dirigentes que lideró la lucha por la tierra en la zona de Guayama y que impulsó la creación de las escuelas indígenas en la zona, expresa muy claramente esta situación:

En aquellos días, los líderes, que éramos fuertes y todo, pero no podíamos entender el español, menos leer, entonces éramos engañados, luego el licenciado de Quito nos dijo: “pero ya firmaron, ¿ora qué?” Y eso estuvo lleno de problemas. Entonces luego pensamos, necesitamos aprender a leer, para que éstos no nos vuelvan a engañar. Entonces de ahí muchos pensamos que necesitamos una educación indígena, una educación para los indígenas (en Lazos y Lenz s.f., 13).

Aspecto que es corroborado por el Padre José Manangón. Al preguntarle sobre el inicio de las escuelas indígenas, el Padre Manangón contestó lo siguiente:

Hay dos o tres cosas que confluyeron ahí. La primera es que se inició la lucha por la tierra. Entonces se ganaban los juicios, pero cuando hacían las escrituras le devolvían (las tierras) al dueño. O sea los otros, los comuneros, contentos con las escrituras diciendo “vean taiticos esta es la escritura, es de ustedes”, iban a la comunidad y hacían ahí leer y resultaba que quedaba de

¹⁶ Para el caso de las escuelas autogestionarias de Simiatug se puede revisar el texto de Francesco Chiodi: *La educación indígena en América Latina. México, Guatemala, Ecuador, Perú y Bolivia* (1990). Para el caso de las escuelas clandestinas de Cayambe se puede revisar el texto de Raquel Rodas: *Crónica de un suelo. Las escuelas indígenas de Dolores Cacuango* (1989).

dueño el mismo hacendado. Entonces, ese fue un momento en que decidieron ¡ya basta! Yo recuerdo haber estado en este momento con los de Guayama, que le ganan la hacienda al patrón, y cuando el patrón les entrega las escrituras, llegan a Guayama a hacer la fiesta, y antes de prender los voladores y la fiesta hacen leer escritura y resulta que el dueño seguía siendo el hacendado. Entonces, ahí decidieron ¡ya punto! Aquí hay que definitivamente aprender a leer y escribir.¹⁷

Con relación al segundo punto, el tema de la comercialización, tenemos que junto con la lectura y la escritura del español, el cálculo fue otro tema de preocupación para la población indígena, pues su desconocimiento constituía un serio problema el momento de pesar los productos y realizar las cuentas con la población mestiza, eventos en los que, al igual que en el caso de las negociaciones por la tierra, los comuneros salían generalmente perdiendo.

El Padre Manangón comenta lo siguiente sobre el tema: “En Zumbahua era, en cambio, el tema del comercio. Los negociantes de Saquisilí les estafaban en cuanto al peso de los productos. Era impresionante como les estafaban. Les compraban los quintales de cebada con ciento cincuenta libras, ciento sesenta libras. Era impresionante”¹⁸. En la misma línea, Lazos y Lenz comentan lo siguiente: “Aunque no fueran grandes las cantidades de productos que se comercializaban, el abuso por parte de los blancos denigraba constantemente a los indígenas. Esto llevó a que los indígenas lucharan por conocer los números y saber las cuentas para poder defenderse” (s.f., 14).

Existe una tercera razón que, según el Padre Manangón, hizo que la escritura fuera vista por los líderes indígena como una herramienta clave en la vida de las comunidades. Conforme pasaba el tiempo, la población de la zona tenía más vínculos y relación con las instancias locales del Estado y con la sociedad blanco-mestiza en general, y en dichas relaciones la firma se convirtió en un elemento totalmente necesario: tenían que firmar para tramitar créditos en FODERUMA, para solicitar una carretera en la prefectura, para realizar cualquier trámite en el municipio; otra necesidad que llevó a que la población indígena se interesara por el aprendizaje de la lectura y escritura.

Si bien es cierto que el móvil inmediato para la creación de las escuelas indígenas fue la necesidad de erradicar el analfabetismo que campeaba en las

¹⁷ Padre José Manangón y Mery Martínez, entrevista personal, 10 de abril de 2014, Quito

¹⁸ *Ibidem*.

comunidades, hubo también otras motivaciones que, aunque no tenían una relación directa con el tema educativo, no por ello eran menos importantes para las comunidades indígenas. De acuerdo con Martínez y Burbano (1994), una de las motivaciones para la creación de las escuelas era la necesidad de las comunidades de buscar reconocimiento frente a las demás comunidades, pues para la población indígena el contar con una escuela -además de una casa comunal, una capilla y un cementerio- era síntoma de que la comunidad estaba saludable y saliendo adelante. Esta fue la motivación más frecuente para la creación de las escuelas.

La segunda motivación más relevante, en términos de frecuencia, fue la necesidad de fortalecer el proceso organizativo para la lucha por la tierra. La escuela fue vista, en varias comunidades indígenas, como una instancia clave para aglutinar a la población y organizarse para la lucha por la tierra. Esta fue la motivación central en aquellas comunidades en las que la lucha por la recuperación de la tierra constituía el tema del día a día: Guayama, Pilapuchín, Chinaló, entre otras.

Una tercera motivación tenía que ver con la necesidad de neutralizar el autoritarismo de una o varias familias poderosas al interior de las mismas comunidades. En este caso, la escuela fue concebida como un poder paralelo y una instancia desde la cual hacer frente a dichas familias. Este fue el principal móvil en Zumbahua y Guangaje, zonas en las que en las que luego del proceso de repartición de las tierras de las antiguas haciendas, ciertas familias indígenas comenzaron a reproducir la misma dinámica del poder de los hacendados.

Una última motivación que merece ser señalada es aquella que se refiere a las expectativas que las comunidades tenían sobre los docentes y en especial sobre sus actitudes. Varias escuelas indígenas fueron creadas con la finalidad de liberarse de “(...) la irresponsabilidad y el maltrato del que fueron objeto por parte de los profesores mestizos hispanohablantes (...)” (Martínez y Burbano 1994, 148). La escuela indígena, en estos casos, fue asumida como la posibilidad de contar con un docente indígena de la misma comunidad, comprometido con la educación de los niños-as y el desarrollo de la comunidad.

Lo anteriormente dicho nos permite entender un hecho a veces bastante incomprendido: aquel que hace alusión al carácter multi-funcional de la escuela

indígena.¹⁹ Y es que, desde un inicio, la escuela propia fue asumida por las comunidades indígenas como una instancia cuyas funciones no se agotaban en el proceso de enseñanza de ciertas competencias sentidas como necesarias, sino como una instancia central en la vida de la comunidad, instancia alrededor de la cual se organizaba la comunidad y se impulsaban acciones colectivas orientadas al mejoramiento de las condiciones de vida de los comuneros.

Es en este marco que deben ser entendidas las afirmaciones arriba señaladas (afirmaciones repetidas hasta el cansancio tanto por los educadores comunitarios como por los líderes indígenas), de que la principal motivación para crear las escuelas fue, por ejemplo, la lucha por la tierra o la neutralización del poder de los cabecillas. En dichas afirmaciones está implícita la concepción de la escuela como una instancia organizativa y de promoción de la comunidad, con fines netamente políticos, antes que como un espacio de enseñanza - aprendizaje.²⁰

2.3. Nacen las escuelas indígenas

Con base en las motivaciones arriba anotadas, los dirigentes indígenas y el equipo pastoral de Zumbahua apostaron por la creación de un servicio educativo en la zona. En un inicio, los esfuerzos se orientaron a la creación de centros de alfabetización en los que participó, fundamentalmente, la población adulta de las comunidades. En un segundo momento, con la experiencia acumulada en los procesos de alfabetización, y por pedido de las mismas comunidades, los esfuerzos se volcaron a la creación de las escuelas indígenas.

En este punto vale aclarar que años antes de la creación de las escuelas indígenas, el equipo de la Pastoral de Zumbahua orientó sus esfuerzos a gestionar, ante el Estado, escuelas públicas para las comunidades, pero luego de una experiencia totalmente negativa con las escuelas que el Estado creó en las comunidades de Guasumbiní y Chinaló, en las que se pudo constatar que lo único que se había logrado era crear escuelas fiscales con los mismos problemas y limitaciones como los arriba

¹⁹ José Sánchez Parga (2005) cuestiona fuertemente la iniciativa educativa en cuestión debido a que sobrevaloró la dimensión política y descuidó la pedagógica-educativa. De allí, inclusive, el nombre de su libro: *Educación indígena en Cotopaxi. Avances políticos y deudas pedagógicas*. Desde nuestro punto de vista, el problema es que Sánchez Parga analiza la iniciativa educativa partiendo de una premisa que no es real, a saber, que el papel central de las escuelas indígenas fue la enseñanza-aprendizaje de ciertas competencias en los estudiantes.

²⁰ Esta dimensión de la escuela indígena profundizaremos en el siguiente apartado.

señalados, se decidió apostar por la creación de escuelas propias, al margen del Estado (Iñiguez y Guerrero 1986).

En 1976 se crea la primera escuela indígena en la comunidad de Pilapuchín, parroquia de Chughchilán. La escuela comienza a funcionar en la casa del presidente de la comunidad de ese momento, y con un voluntario de Quito como docente. El Padre Javier Herrán, sacerdote Salesiano que jugó un papel central en la creación de las primeras escuelas indígenas, recuerda de la siguiente manera lo acontecido durante los primeros años:

Recordar el inicio de las Escuelas Indígenas es hablar de Pilapuchín, de Paco Velasco -actual Director de Radio La Luna-, y de Lorenzo Licta, entonces presidente de la comunidad de Pilapuchín. La casa de Lorenzo Licta comenzó siendo escuela, dormitorio y cocina, donde Paco sacaba punta a los primeros lápices que conocían en Pilapuchín. Las pocas palabras kichwas que Paco aprendió sirvieron para comenzar el proceso de lecto-escritura de jóvenes y niños. Era el mes de octubre del año 1976.

Para el año siguiente, la escuela se había convertido en algo necesario para la comunidad de Pilapuchín. La capilla de la comunidad abrió sus puertas para que se aprendiera a “pensar, leer y contar”, a la vez que se rezara a Dios y se luchara por los derechos al agua y al pasto. Feliciano Sigcha de la comunidad de Itualó se comprometió a continuar con el trabajo de Paco (...).

En el año de 1978 ya no era sólo Pilapuchín, sino también Chaupi, Guayama-Cuisana, Quindigüa y Sarahuasi. A Feliciano se sumaron Manuel Guamangate, Benedicto Tigasi, Francisco y Pedro Cunuhay; todos de la comunidad de Itualó -que en ese tiempo era como la Universidad del Páramo. Esa era la única comunidad donde muchos jóvenes habían acabado la primaria (...). (2008, 53)

Como se puede constatar en el testimonio del Padre Javier Herrán, en un inicio las escuelas indígenas operaron en espacios totalmente improvisados, como la casa del dirigente de la comunidad, una choza cedida por los comuneros, o la capilla de la comunidad, en caso de que hubiera; sin el mobiliario necesario y menos aún con el material didáctico requerido. Con el pasar de los años, las comunidades indígenas, con el apoyo del equipo de la Pastoral y el aporte financiero de ciertas instituciones (FODERUMA, por ejemplo), lograron construir al menos un aula y amoblarla con lo básico para el trabajo educativo.

En la misma línea, se puede constatar también como en las primeras escuelas indígenas los educadores no fueron indígenas de las comunidades en las que se creaban las escuelas o de comunidades aledañas, sino voluntarios que se encontraban apoyando al equipo pastoral en el desarrollo de su proyecto misionero, lo cual es totalmente

entendible si se considera que en la zona eran muy pocos los comuneros que habían concluido la educación primaria y menos aun los que tenían algún conocimiento y experiencia pedagógicos. Al poco tiempo, sin embargo, aquellos comuneros que habían logrado concluir la educación primaria y que habían tenido una trayectoria importante en la comunidad, reemplazaron a los voluntarios y se hicieron cargo de las escuelas.²¹

Conforme se fueron consolidando las escuelas de las comunidades señaladas por el Padre Javier Herrán, y conforme se fue expandiendo la noticia en la zona, otras comunidades comenzaron a demandar y gestionar sus propias escuelas, y, de manera paulatina, la experiencia educativa se fue ampliando hacia otras parroquias y cantones. En el transcurso de la década de los 80 los centros educativos se multiplicaron y, para 1988, año en el que el equipo de apoyo y educadores de las escuelas deciden realizar el primer ejercicio de sistematización y evaluación de la experiencia con el objetivo de lograr el reconocimiento por parte del Estado, se encuentra consolidada toda una red educativa conformada por veintiún escuelas indígenas, quince *huahuacunapahuasi* (guarderías) y diecinueve centros de alfabetización; que cubre la demanda educativa de las comunidades indígenas de las parroquias de Chugchilán, Zumbahua, Guangaje, El Corazón, Pujilí y Poaló, estas dos últimas conocidas como la zona de El Bajío (Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi 1989).

Como era de esperar, el proceso de creación de las escuelas indígenas no fue fácil, pues fue un trabajo a contracorriente que generó mucha resistencia por parte de los hacendados y otros actores externos a la comunidad (comerciantes, chulqueros y autoridades), pero también por parte de los mismos comuneros.

Desde el punto de vista de los hacendados y demás actores externos, la escuela y el proceso de educación de los indígenas era visto como un riesgo para el orden y estabilidad de la zona, lo cual, les llevó a poner en juego todas las estrategias posibles para evitar que aquellas nacieran y consolidaran. En varias ocasiones los hacendados reaccionaron con violencia, como fue el caso, por ejemplo, de lo que ocurrió en la comunidad de Guayama. Joselino Ante, dirigente de dicha comunidad, comenta lo siguiente sobre los primeros momentos de la escuela, cuando aquella estaba a cargo de una profesora voluntaria italiana:

²¹ En el siguiente acápite hablaremos sobre los educadores comunitarios y el perfil solicitado por las comunidades para hacerse cargo de las escuelas indígenas.

La compañera Emiliana sufrió mucho por ofrecerse a darnos sus clases. Por la noche, los patronos iban a ponerle candela en la casa que ella dormía. No sé cómo se sentiría cuando ellos prendían candela; sé que se levantó y gritó, entonces, nosotros fuimos a defenderla. Sé que hubo bastantes problemas para conseguir la educación, pero los niños empezaron aprendiendo a leer y escribir, porque nadie sabía hacer (en Díaz 1997, 15)

Lo anterior explica el porqué del carácter clandestino de las escuelas, sobre todo de aquellas que nacieron en comunidades en las que se vivía mucha agitación política por el tema de la lucha por la recuperación de la tierra. Y es que la clandestinidad constituía, en ese momento, una estrategia clave para la sobrevivencia de la escuela. Lo anteriormente dicho nos recuerda la historia de las escuelas indígenas impulsadas por Dolores Cacuango en Cayambe, escuelas que, en los primeros momentos, también operaron en la clandestinidad debido a la reacción demostrada por los hacendados de la zona en contra de los líderes indígenas y los educadores (Rodas 1989).

La resistencia no solo venía desde el lado de los hacendados, comerciantes y demás actores externos a la comunidad, sino también, y muchas de las veces, de los mismos comuneros, en especial de aquellos que habían plegado con los hacendados y se habían apropiado de su discurso (Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi 1989).

Fue arduo el trabajo que tanto los líderes indígenas como el equipo pastoral desplegaron para convencer a los comuneros sobre la necesidad de la escuela propia. Las estrategias utilizadas para el convencimiento fueron de diferente índole, siendo el chantaje una de las posibles. A manera de ejemplo, revisemos lo que Joselino Ante dice sobre la estrategia que utilizaron para asegurar que los padres de familia de la comunidad de Guayama enviaran a sus hijos a la escuela:

La gente no quería hacerle caso (a la profesora italiana), porque pensaba que los gringos iban a comerse a nuestros hijos y se los llevarían para venderlos. Hubo muchas broncas por causa de la educación, tuvimos que portarnos bastante duros con el padre Javier. Él decía que nosotros somos hijos de Dios, y si somos personas, debemos ser educados. Les decía a los compañeros “si ustedes no quieren dar educación, entonces sus hijos tampoco son hijos de Dios. ¡Qué! ¿son hijos de animales?”

En último caso, le recordé al padre Javier Herrán que no era conveniente bautizar porque ellos no parecían cristianos, parecían hijos de animales, que no era hijos de cristianos. En ese caso, el padre Javier dijo “no bautizaré ni casaré”. Con ese miedo empezaron poniéndoles en la escuela; iniciaron 14 alumnos a inicios de Noviembre de 1976. (en Díaz 1997, 14-15)

La alusión a que los “gringos iban a comerse a nuestros hijos y se los llevarían para venderlos” es interesante por cuanto da cuenta de las representaciones (Hall 2010) construidas por los hacendados, autoridades de la zona y comerciantes para deslegitimar el trabajo de los misioneros y los líderes indígenas en términos generales, y en materia educativa, en particular. La primera era la etiqueta de “gringos” para referirse a los misioneros Salesianos y Mato Grosso, buena parte de los cuales eran italianos y españoles, y cuyos rasgos fenotípicos marcaban una diferencia grande con los de la población indígena de la zona. La otra etiqueta era la de “comunistas”, también para referirse a los misioneros pero también a su equipo de apoyo y a los líderes indígenas. Ambos membretes estaban cargados de connotaciones altamente negativas: ladrones, traicioneros, peligrosos, entre otras.

La falta de apoyo por parte de los padres de familia se debía no solo a la influencia de los hacendados, pues muchas de las veces tenía que ver también con la concepción que los padres tenían de los niños y niñas, así como con el hecho de que aquellos no creían en la propuesta educativa en ciernes ni en la capacidad de los educadores comunitarios. En relación al primer punto, era común, en los primeros años de la experiencia, que los comuneros enviaran a la escuela únicamente a sus hijos varones, pues consideraban que sus hijas tenían que quedarse en la casa apoyando en las labores domésticas y aprendiendo el oficio. Carmen Martínez hace referencia a esta situación y a la manera como el Padre Javier Herrán solía enfrentarla:

Viendo que acudían muy pocas niñas a la escuela, (el Padre Javier Herrán) pidió a los campesinos que mandaran a sus hijas. Ellos respondieron que las mujeres no necesitaban estudiar, nomás para cuidar la casa, los niños y pastar borregos. El Padre dijo: ¿Ustedes creen que las mujeres no son seres humanos como los hombres? Si eso es lo que ustedes piensan, entonces a partir de ahora no bautizaré a las niñas. Los campesinos aterrados por este prospecto decidieron mandar a las niñas a la escuela. (2004, 261)

Con relación al segundo punto, la resistencia de los comuneros a las escuelas indígenas tenía que ver también con la imagen devaluada que tenían de ellas (la escuela fiscal era el referente máximo) y así como de las capacidades de los educadores comunitarios, que no tenían título. Leonardo Cunuhay, educador comunitario de la escuela de la Comunidad de Moreta explica esta problemática en los siguientes términos:

Los primeros años de trabajo de este tipo de educación algunos compañeros comuneros no entendían el significado de tener la educación bilingüe en la comuna y trataban de poner trabas a la educación ya que todos tenían centrada la ideología de la educación fiscal, pues nuestra educación es diferente a la educación por medio de metodología, pedagogía.

Los problemas que aparecían es por los comentarios en contra de la educación bilingüe incluso cuando se emborrachaban venían a reclamar por nuestra presencia en la comunidad, como en ese entonces los compañeros educadores no tenía el título pero aún los criticaban diciendo que ellos no saben, eran tiempos difíciles, pero los educadores fueron haciendo conciencia y entender el significado de nuestra educación.

Al principio algunos padres de familia estaban en contra de la educación bilingüe, por lo que no mandaban a sus hijos a la escuela, en estos momentos toda la comunidad está con entusiasmo de llevar adelante la educación, pero existe aún gente como la de Chugchilán que trata de separar a los comuneros con cuentos pero ellos más bien discuten sobre asunto y ya no se dejan engañar. (1993, 16-17)

Lo anteriormente dicho es interesante no solo porque demuestra la falta de convencimiento que tenían, al inicio, varios de los comuneros sobre las escuelas indígenas, sino porque da una idea de las múltiples actividades que los educadores comunitarios debían realizar, pues a la par del proceso de enseñanza, debían preocuparse de llevar adelante todo un trabajo de concientización con los padres de familia para contrarrestar el trabajo de manipulación de los hacendados y demás actores empeñados en bloquear el funcionamiento escuelas. En el siguiente apartado profundizaremos sobre el rol del educador comunitario.

La resistencia por parte de los comuneros hacia las escuelas indígenas se demostraba a través de críticas permanentes hacia ellas y los educadores, pero sobre todo, y esto era lo más complicado, a través de la negativa de inscribir y enviar a sus hijos a las mismas. En muchos de los casos, dicha resistencia terminó poniendo en crisis a las escuelas y en otros, los menos, cerrándolas. El siguiente testimonio de Ernesto Baltazaca, primer educador de la escuela de la comunidad de Saraucsha da una idea de la magnitud del problema:

(...) En todas las comunas habían analfabetos y entonces en las reuniones comenzamos a hablar de la necesidad de la educación. Tanto estar conversando, llegó el día de ir a un cursito en Cachi Alto; cuando regresé de ahí (noviembre de 1977) comencé el trabajo en mi comunidad. Al principio habían 60 alumnos, pero la gente murmuraba, insultaba, diciendo –cómo va a poder enseñar, uno que no es estudiado, que no es graduado?

Tanto que chismeaban, se fueron muchos alumnos, solo quedaron 6 u 8, ellos sacaron el certificado de haber terminado la primaria. Viendo esto, los

otros se animaron nuevamente para seguir (en Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi 1989, 88).

Para cerrar este apartado, es necesario concluir diciendo que luego de doce años de vida y de un largo trabajo de negociación con el Estado, las escuelas indígenas del Quilotoa fueron finalmente reconocidas por el Estado en el año de 1988, y pasaron a depender del Departamento de Educación Compensatoria y no Escolarizada de la Dirección de Educación de Cotopaxi, hasta unos meses después, que pasó a depender de la naciente Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (F. Ante 1993).

Las razones que llevaron a al equipo de apoyo y a los líderes comunitarios a buscar la oficialización de la experiencia, y los cambios que el proceso de reconocimiento por parte del Estado trajo para las escuelas indígenas son temas de discusión del tercer capítulo. Por el momento, pasemos más bien a analizar la propuesta educativa y el modelo de gestión que las escuelas indígenas pusieron en marcha para atender las demandas de formación de las comunidades indígenas.

3. El proyecto educativo y el modelo de gestión

Para los Salesianos constituyó una gran responsabilidad y reto el que los líderes indígenas les encomendaran la estructuración del proyecto educativo para la formación de la población indígena de la zona, pues se trataba de una población numerosa, en una zona en la que el nivel de analfabetismo era muy alto, y en la que las condiciones económicas, políticas y sociales no eran, para nada, las más favorables.

Al interior del equipo misionero se generó un intenso debate en torno al tipo de educación que se debía implementar en la zona. Había claridad de que la propuesta educativa debía, necesariamente, desmarcarse de lo que hasta ese momento constituían las dos propuestas educativas más cercanas para los Salesianos: la educación privada, por un lado, y la educación fiscal, por otro. El problema con la educación privada era su carácter elitista y su orientación a los requerimientos del modelo económico dominante, mientras que el problema con la educación fiscal era la baja calidad. El Padre José Manangón explica la tensión vivida de la siguiente manera:

Yo recuerdo un debate muy intenso de cómo debía ser la educación definitivamente fuera del Estado. Decíamos “no podemos caer en los mismos problemas de la educación del Estado, tampoco podemos caer en los mismos problemas de la educación Salesiana”. Y el ejemplo que poníamos siempre era

el (colegio) Spellman, el Santo Tomás, el Técnico de Cuenca (...). Veíamos dos cosas negativas en esas experiencias, lo elitista, en primer lugar, y eso estaba alineado, definitivamente, al sistema capitalista. Entonces no se podía repetir ese asunto. Y también debíamos guardar cierta distancia con la educación del Estado, porque también la educación del Estado era pésima. Entonces, no se podía caer ahí, en la educación que proponía la UNE, el MPD, eso no. Decíamos “hay que hacer una cosa propia que nazca desde la cultura y desde la realidad”, y evidentemente eso estaba sustentado con lo de Paulo Freire.²²

Con el tiempo, el equipo misionero y los líderes indígenas fueron ganando claridad y logrando acuerdos sobre el carácter y alcance de la propuesta educativa. Entre los temas de consenso se encontraba aquel relacionado con la necesidad de generar una propuesta educativa que naciera de y se adecuara a la realidad de la zona²³, lo cual es totalmente entendible si se considera, como vimos arriba, los graves problemas y limitaciones de la educación pública que se implementaba en dicha época.

Por una educación “que naciera de y se adecuara a la realidad” se entendían varias cosas: un proyecto educativo que se organizara en base a los requerimientos y necesidades de las comunidades indígenas de la zona, que se alineara con sus causas y proyectos de corto, mediano y largo plazo; que considerara y acoplará a sus tiempos y dinámica de vida; que utilizará la lengua materna como el medio fundamental de comunicación y aprendizaje; que fuera impartida por personas de las mismas comunidades, y que fuera regentada y orientada por las mismas comunidades . A este tipo de educación, es a lo que los líderes indígenas y el equipo misionero denominaron *educación propia*.

Ahora bien, ¿se puede sostener que la educación implementada por las escuelas indígenas fue una iniciativa educativa que nació y adecuó a la realidad de la zona? Luego de revisar con detenimiento la documentación generada sobre las escuelas (estudios y evaluaciones) y conversar con los gestores y docentes que acompañaron a las escuelas en la primeros doce años de vida, podemos decir que el proyecto educativo implementado por las escuelas indígenas fue, sin lugar a dudas, un proyecto que se organizó sobre la base de los requerimientos de la zona y que se adecuó al contexto y dinámica de vida de la población de la zona. Pasemos a analizar algunas aristas del

²² Padre José Manangón y Mery Martínez, entrevista personal, 11 de abril, Quito.

²³ *Ibídem*.

proyecto educativo, para luego centrar la atención en el modelo de gestión con el que operaron las escuelas.

3.1. El proyecto educativo de las escuelas indígenas

En relación al proyecto educativo podemos decir que se trató de un proyecto que apuntó a responder a los requerimientos del momento a través de la puesta en juego de un plan de estudios y una metodología idóneas para ello. Revisemos cada uno de estos elementos.

Una de las metas del proyecto educativo impulsado por las escuelas fue desarrollar en los estudiantes indígenas aquellas habilidades necesarias para enfrentar las situaciones problemáticas que tenían que vivir en el día a día, en su relación con los diferentes actores de la población mestiza de la zona. Aquellas habilidades eran la lectura, la escritura, y el manejo de las cuatro operaciones matemáticas básicas: suma, resta, multiplicación y división.²⁴

Como adelantamos arriba, dichas habilidades fueron concebidas por los comuneros como fundamentales para defenderse de los hacendados y abogados en los procesos de negociación de las tierras, de los comerciantes y chulqueros en los procesos de compra-venta y solicitud de préstamos, de las autoridades locales en los diferentes trámites que debían realizar, y, en general, en la vida cotidiana fuera de sus comunidades: los comuneros que viajaban a Quito u otras ciudades ya sea para realizar trámites de diferente índole o buscar recursos económicos alternos, veían como un verdadero problema, por ejemplo, el no poder leer las rutas de los buses, pues continuamente se perdían en la vía o al interior de las mismas ciudades. También, como dijimos arriba, estaba el tema de la “firma”, aspecto de mucha importancia en aquella época en la que la población indígena tenía cada vez más contacto con el mundo no indígena.

La segunda meta, y que estaba íntimamente conectada con la anteriormente descrita, era aquella que tenía que ver con el desarrollo de un pensamiento propio en los estudiantes. Esto, al igual que el propósito arriba anotado, era de una importancia capital para los líderes indígenas y el equipo de apoyo, pues se consideraba que uno de los factores que explicaba la situación deplorable en la que vivía la población

²⁴ Padre Javier Herrán, entrevista personal, 14 de julio de 2014, Quito.

indígena, era el hecho que no han habían tenido “capacidad para pensar por su propia cuenta”.²⁵

El desarrollo de un pensamiento propio (“pensar con cabeza propia” era el lema del momento) implicaba, entre otros aspectos, la capacidad para analizar, desde su condición de indígenas y desde una perspectiva crítica, su historia y situación del momento, de reconocer y valorar su condición cultural y potencialidad como pueblo, de proyectarse al futuro en términos colectivos, entre otros; elementos centrales para su proyecto de reconstrucción como pueblo, en todas sus dimensiones.²⁶

Para el trabajo en el día a día, el proyecto educativo se organizó en tres áreas formativas que estaban interconectadas entre sí: el área académica, la de formación humana y la de actividades prácticas. El área académica estaba orientada al desarrollo de las habilidades de lectura, escritura y cálculo, pero también de un conjunto de conocimientos básicos sobre el mundo natural y social; y estaba conformada, a su vez, por cuatro sub-áreas: Idiomas, Matemáticas, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales (Manangón, Baltazar y Travez 1992).

En relación a la sub-área de Idiomas (que incluía al kichwa y al castellano), la consigna del momento era que los estudiantes aprendieran a leer y escribir en kichwa pero también en castellano, por su importancia para las relaciones con la población mestiza a las que nos referimos arriba; para lo cual, los dos o tres primeros años (el tiempo exacto dependía del ritmo de aprendizaje del estudiante, como veremos más adelante) se destinaban a la enseñanza del kichwa para después pasar, de manera gradual, a enfatizar en la enseñanza del castellano.

En el caso de las sub-área de Matemáticas, los contenidos eran las cuatro operaciones básicas. Los contenidos de la sub-área de Ciencias Naturales eran: nuestra huerta, nuestro cuerpo y nuestro mundo; y los de la sub-área de Ciencias Sociales los siguientes: época aborígen, época republicana, la situación actual, y nuestra tierra. En el caso del componente histórico de la sub-área de Ciencias Sociales, el reto era doble pues la idea era no solo trabajar los principales momentos de la historia del Ecuador, sino hacerlo desde la perspectiva indígena y visibilizando aquellos hechos y acontecimientos que habían provocado alteraciones importantes en la vida social de la población indígena (Iñiguez y Guerrero 1986).

²⁵ Padre José Manangón y Mery Martínez, entrevista personal, 11 de abril de 2014, Quito.

²⁶ *Ibíd.*

El área de formación humana, por su parte, tenía como propósito central el provocar entre los estudiantes un proceso de reflexión permanente sobre aspectos clave de su situación como personas, pero también sobre su situación como colectividad: su historia, problemas, posibilidades, valores de la convivencia comunitaria, etc. El tema de los valores constituía un tema prioritario de discusión y reflexión en esta área, pues como sostiene el Padre José Manangón²⁷, en aquella época existían serios problemas de violencia al interior de las comunidades, problemas que no permitían que aquellas se cohesionaran y terminaran de organizarse para salir adelante.

Y, por último, estaba el área de actividades prácticas que contemplaba, de manera secuencial, un conjunto de actividades fuera del aula que tenían como finalidad preparar a los estudiantes para el trabajo futuro en la agricultura, la ganadería, el trabajo artesanal, y enseñarles a administrar sus recursos. Entre dichas actividades se encontraban las siguientes: crianza de cuyes, crianza de aves, de chanchos, la preparación y cuidado de huertos, actividades de forestación, artesanía en cuero y sastrería (Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi 1989).

Con relación a la metodología de trabajo en el aula, la consigna de las escuelas era partir siempre de la experiencia inmediata de los estudiantes y su práctica, pues el objetivo era que la educación tuviera sentido, pero sobre todo que fuera útil. Esta vinculación, que de por sí era más fácil promoverla en el trabajo de los contenidos de las sub-áreas de Ciencias Naturales y de Ciencias Sociales, también se lo incentivaba en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los contenidos de la sub-área de Matemáticas. Escuchemos lo que Ruth Moya nos comenta sobre este tema:

La propuesta educativa (de las escuelas indígenas) era genial, porque todo el currículo, óyeme bien, absolutamente todas las áreas curriculares estaban ligadas al proyecto productivo. En otras palabras, el proyecto productivo era la columna vertebral de la propuesta educativa.

Te doy un ejemplo: no me acuerdo el nombre de la comunidad, pero el tema es que en esa comunidad se decidió sembrar lenteja, previo un estudio breve de carácter financiero para ver cómo se vendería la lenteja en el mercado. Entonces en la escuela se escogió la lenteja como tema central. Entonces los chicos aprendían cálculo haciendo los surcos, calculando las semillas, calculando el control de plagas, el deshierbe. O sea, en otras palabras, todas las etapas productivas de la lenteja estaban ligadas a la enseñanza de la matemática. Entonces, los chicos hacían cálculos reales, pero en función de la realidad, de la lenteja, en este caso.

²⁷ *Ibíd.*

Y entonces todo el proceso productivo estaba ligado a la enseñanza de la matemática, pero esa era una característica; lo genial era que participaban los chicos de todos los grados y de todas las edades, a los cuales se les asignaban tareas de acuerdo a su nivel de manejo de la matemática. Y algo que a mí me sorprendió era la gran capacidad matemática que tenían los chicos, cómo hacían los cálculos en base a una experiencia de la realidad.

Entonces verás, por ejemplo, cuando ya cosechaban la lenteja, sabían dónde iba a vender, a quién iban a vender, cuánto costaba, cuál era la ganancia, en fin. Entonces, todos los cálculos de la matemática eran en función de la producción de la lenteja. Pesos, medidas, cantidades y como te dije ya, labores agrícolas a lo largo de la siembra de la lenteja, y también después de la cosecha. Entonces, la matemática estaba ligada a la pre cosecha y a la post cosecha de la lenteja, en este caso. Pero igual pasaba con la papa o con los otros productos que se producían en la zona.²⁸

Para el trabajo en el aula, el equipo de apoyo de las escuelas, bajo la orientación del Padre Segundo Cabrera, preparó un conjunto de cartillas en las que se plasmaron y desarrollaron los contenidos que se debían trabajar en cada una de las sub-áreas, así como la secuencia con la que debía hacerse. Los insumos para preparar las cartillas eran de diferente tipo, sin embargo, uno de los principales eran los materiales educativos que los mismos educadores comunitarios generaban para su trabajo en el aula: cuentos, dibujos, mapas, entre otros.²⁹ Este es uno de los factores que explica por qué las cartillas eran tan valoradas por los educadores y los mismos estudiantes.

Al inicio solo había cartillas para las sub-áreas de Idiomas y Matemáticas, debido a las dificultades que el proceso de enseñanza - aprendizaje de los contenidos de aquellas presentaban para los estudiantes, pero con el tiempo se crearon cartillas también para las sub-áreas de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. Para 1986, las escuelas contaban con un total de 36 cartillas para las diferentes sub-áreas, siendo la mayor parte de ellas para el trabajo de los contenidos de las sub-áreas de Matemáticas e Idiomas (Iñiguez y Guerrero 1986).

La estructura de las cartillas variaba dependiendo de la sub-área. Las cartillas para el aprendizaje de la Historia, por ejemplo, se organizaban por temas ordenados cronológicamente, y cada tema contemplaba una breve exposición de los contenidos centrales, y se cerraba con un conjunto de preguntas que tenían como función el evaluar lo aprendido o reflexionar, en base a lo aprendido, sobre tópicos relacionados con la vida de las comunidades.

²⁸ Ruth Moya, entrevista personal, 7 de abril de 2014, Quito.

²⁹ Fernando Garcés, entrevista personal, 21 de abril de 2015, entrevista realizada vía skype.

Otras cartillas, aquellas orientadas al cuidado de la salud, por ejemplo, y que pertenecía la sub-área de Ciencias Naturales, se organizaban por temas, pero a diferencia de las cartillas de Historia, cada tema se lo trabajaba con historietas protagonizadas por personajes de la comunidad y en base a situaciones vividas en la misma. Así, por ejemplo, para hablar de la necesidad de que las madres se cuidarán durante el tiempo embarazo se narraba una historieta sobre una comunera que perdió a su hijo por cargar mucho peso. Se aprovechaba la historieta, para al final, dar orientaciones de cómo cuidarse durante el embarazo, y se planteaban preguntas para provocar la reflexión.

Las cartillas de la sub-área de Idiomas (tanto de kichwa como de castellano), se estructuraban siguiendo la secuencia del aprendizaje de la lectura y la escritura de las lenguas, que para ese momento estaba fundamentado en el enfoque silábico (Poaquiza 2013), pero también bajo el enfoque de la palabra generadora, en la línea de la pedagogía freiriana.³⁰

En coherencia con el objetivo de fortalecer la lengua materna, todas las cartillas estaban escritas en kichwa, salvo aquellas que se las utilizaba para la enseñanza de la lectura y la escritura del español. En términos didácticos, las cartillas seguían varios criterios didácticos, entre los que destacan los siguientes: las cartillas debían partir de la realidad de la zona y preferiblemente de un gráfico, debían ser sencillas e ir de lo simple a lo complejo, y debían estar escritas en letra imprenta para facilitar la comprensión de los estudiantes (Poaquiza 2013).

Vale destacar en este punto también el trabajo visual de las cartillas, producto de la habilidad y pericia del Padre Segundo Cabrera. Todas las cartillas incluían ilustraciones que le daban una marca “local”, y que creaba sentido de pertenencia y hasta de afecto por parte de los estudiantes y los mismos educadores.³¹

Desde el punto de vista de los educadores comunitarios, las cartillas constituían el corazón de la propuesta educativa de las escuelas indígenas, pues eran ellas las que realmente comandaban lo que se trabajaba y la manera cómo se lo hacía en las escuelas indígenas, además de que constituían el material de trabajo del día a día de los estudiantes.³² Las cartillas suplieron, en buen parte, la débil formación con la que

³⁰ Fernando Garcés, entrevista personal, 21 de abril de 2015, entrevista realizada vía skype.

³¹ *Ibidem*.

³² Todos los educadores comunitarios se refieren en muy buenos términos a las cartillas. Algunos de ellos, inclusive, las seguían utilizando hasta mediados de 2014, fecha en la que concluyó el trabajo de campo de la presente investigación. Entre las virtudes destacadas de las cartillas es que eran materiales

contaban los educadores comunitarios en los primeros años de vida de las escuelas indígenas, pues como veremos más adelante, muchos de ellos, el momento en que comenzaba a trabajar, no habían ni siquiera completado la formación primaria.

Si bien las cartillas fueron el corazón de la propuesta, no fueron los únicos materiales que se utilizaron para el trabajo en el aula. Fueron importantes también los materiales producidos por el Centro de Investigación para la Educación Indígena, CIEI, de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador³³, que pocos años después del nacimiento de las primeras escuelas indígenas, impulsó una experiencia de educación indígena interesante en varias provincias del país, entre las que se encontraba la de Cotopaxi.³⁴

En el marco de dicho proyecto se produjeron abundantes textos y manuales en lengua kichwa para el trabajo en todas las áreas del conocimiento, los cuales fueron utilizados por los profesores de las escuelas indígenas, en especial para el trabajo en los primeros niveles. Dos eran las ventajas del material generado por el CIEI: la primera era que discutían con amplitud y profundidad temas que no eran tratados, o que eran tratados de manera superficial, por las cartillas de las escuelas indígenas; y la segunda era que dicho material incluía muchos dibujos y colorido, lo cual gustaba a los estudiantes (Iñiguez y Guerrero 1986).

Un tema innovador de la propuesta educativa de las escuelas indígenas, además de los ya expuestos, es el relacionado con los niveles de aprendizaje. A diferencia de la educación pública del momento que contemplaba, para la educación primaria, seis años de estudio, y en la que los estudiantes avanzaban juntos al curso superior, previa aprobación del curso inferior; la propuesta educativa de las Escuelas Indígenas del Quilotoa se organizó en base a niveles que estaban comandados por los contenidos de las cartillas arriba aludidas: un nivel era equivalente al aprendizaje de los contenidos de una o varias cartillas. Aquellos estudiantes que concluían con el aprendizaje de los contenidos de un nivel, continuaban inmediatamente con el siguiente nivel, sin la necesidad de tener que esperar a que el resto de compañeros concluyeran el nivel; con

que definían con claridad qué es lo que se tenía que trabajar en el aula, pero también como trabajarlo: secuencia y actividades.

³³ Padre Javier Herrán, entrevista personal, 14 de julio de 2014, Quito.

³⁴ En el capítulo tercero haremos referencia al CIEI y a su modelo educativo Macac. Aquí tan solo nos interesa decir que su modelo se denominaba Macac puesto que la experiencia educativa piloto fue aplicada en la comunidad de Macac Grande, que se ubica en la Provincia de Cotopaxi, cerca de las comunidades en las que operó el SEIC (Yáñez s.f.).

lo cual, se logró respetar el ritmo de aprendizaje particular de cada uno de los estudiantes.

La propuesta estaba organizada de tal manera que un estudiante podía cubrir todos los niveles de la formación primaria en un plazo de cuatro años, aunque era totalmente factible que lo hicieran en un periodo de tiempo menor. Algunos estudiantes, por el interés y la dedicación invertida, llegaron inclusive a concluir la formación primaria en dos años, como fue el caso José María Pilaguano o Alfonso Patango, dos de los educadores comunitarios de las escuelas indígenas, y que hasta el día de hoy siguen dando clase en una escuela de la comunidad de Guayama.

La decisión de los cuatro años como el tiempo máximo para concluir la formación primaria no fue una decisión al azar, pues se la tomó “(...) tras realizar un estudio en el que se vio que su realidad socio-económica y migratoria no permitía a los niños indígenas acudir a las escuelas por más de cuatro años, por lo que la mayoría no concluía y no recibían su titulación de primaria, lo cual les limitaba enormemente” (C. Martínez 2004, 257).

Para finalizar la primaria, los estudiantes que aprobaban todos los niveles debían tomar un curso intensivo de nivelación, el cual, como su nombre lo indica, tenía como objetivo central nivelar a los estudiantes en aquellos conocimientos y destrezas que quedaron un poco débiles durante el proceso formativo. Normalmente, el curso se desarrollaba durante los meses de agosto y septiembre, y en una de las escuelas del sector. Debido a que no eran muchos los estudiantes que concluían cada año todos los niveles de formación, el curso de nivelación se organizaba para todos los estudiantes que habían concluido los niveles, sin importar la escuela en la que habían estudiado.³⁵

Con el objetivo de aprovechar al máximo el tiempo, y cumplir con el objetivo de la nivelación, el curso funcionaba con la modalidad de internado: los estudiantes permanecían en el centro de lunes a viernes, y regresaban a sus comunidades los fines de semana. En relación a la organización misma del curso de nivelación, Iñiguez y Guerrero nos relatan lo siguiente:

Normalmente el primer mes es de estudios intensos: de 7 a 12 y de las 14h a las 18h; la noche se aprovecha para dialogar con los niños sobre los problemas de su comunidad y de su pueblo. El segundo mes se alterna estudio

³⁵ Fernando Garcés, entrevista personal, 21 de abril de 2015, entrevista realizada a través de skype.

con trabajo. Por la mañana estudio y por la tarde talleres de sastrería, carpintería, zapatería u otro tipo de artesanías.

Se intenta completar el currículum del nivel primario impartiendo clases de las cuatro áreas fundamentales: matemáticas, idioma nacional, ciencias naturales y ciencias sociales.

Si bien todo el proceso educativo está orientado para que el niño indígena pierda el miedo a expresar su vivencia cultural, en el curso de nivelación se logra hacer realidad, por medio de cantos, teatro, juegos, adivinanzas, cuentos y algunas experiencias vividas en sus comunidades.

Otra de las intenciones del curso es que el niño o joven indígena pueda responsabilizarse de la continuidad de su proceso educativo. Para esto se le propone algunas alternativas de trabajos grupales (...) (Iñiguez y Guerrero 1986, 102)

A diferencia del trabajo diario en la escuela que estaba en manos de un educador indígena, el curso de nivelación estaba bajo la responsabilidad de jóvenes voluntarios, que viajaban a Zumbahua en los meses de las vacaciones para apoyar a los misioneros, con la colaboración siempre de un docente indígena que tenía como función ayudar a que los estudiantes entendieran al voluntario, que por lo general no hablaba kichwa.

Haciendo un recuento de la propuesta educativa, podemos decir que se trata de una propuesta que se nutre de muchos de los postulados de las propuestas de educación popular en boga en dicha época, postulados que tienen su raíz en los planteamientos de Paulo Freire y en su propuesta de la pedagogía liberadora. Si esto es cierto para la propuesta educativa macro, también lo es para las propuestas de cada una de las sub-áreas: en la enseñanza de la lectura y escritura, por ejemplo, encontramos varios elementos de la metodología de alfabetización freiriana. Lo mismo ocurre en la sub-área de Ciencias Sociales, pues en las directrices metodológicas encontramos una fuerte influencia del método “ver, juzgar y actuar” de Monseñor Leonidas Proaño (Arrobo 2007).

Al valorar la propuesta educativa desde la discusión teórica generada en el Ecuador y América Latina en torno a la educación indígena, podemos afirmar que la propuesta educativa de las Escuelas Indígenas del Quilotoa es una propuesta incipiente de lo que, una década después, en los ochenta, se conocería como el modelo de *educación intercultural bilingüe*. A diferencia de la educación bilingüe de mantenimiento y desarrollo cuya meta central era consolidar en los estudiantes el manejo de su lengua materna a la par que propiciar el aprendizaje de la lengua hegemónica, la educación intercultural bilingüe era un tipo de educación que también se preocupaba por la dimensión cultural y que buscaba adecuarse a la cultura de

referencia de los estudiantes y abrir la posibilidad para que aquellos se apropiaran de elementos de la cultura hegemónica. Luis Enrique López, experto en el tema, categoriza a la educación intercultural bilingüe de la siguiente manera:

La EIB es (...) una educación enraizada en la cultura de referencia inmediata de los educandos pero abierta a la incorporación de elementos y contenidos provenientes de otros horizontes culturales, incluida la propia cultura universal. Es también una educación vehiculada en un idioma amerindio y en castellano o portugués que propicia el desarrollo de la competencia comunicativa de los educandos en dos idiomas a la vez: el materno y uno segundo

La denominación de intercultural está referida explícitamente a la dimensión cultural del proceso educativo y a un aprendizaje significativo y social y culturalmente situado; así como también a un aprendizaje que busca responder a las necesidades básicas de los educandos provenientes de sociedades étnica y culturalmente diferenciadas.

La dimensión intercultural de la educación está también referida tanto a la relación curricular que se establece entre los saberes, conocimientos y valores propios o apropiados por las sociedades indígenas y aquellos desconocidos y ajenos, cuanto a la búsqueda de un diálogo y de una complementariedad permanentes entre la cultura tradicional y aquella de corte occidental, en aras de la satisfacción de las necesidades de la población indígena y de mejores condiciones de vida (2001, 17-18).

Ahora bien, si algo diferencia a la propuesta educativa de las Escuelas Indígenas del Quilotoa de las propuestas de educación intercultural bilingüe es el sentido mismo de la propuesta, pues tanto la apuesta por el fortalecimiento de la lengua y la cultura propia, como la apuesta por la apropiación del español y ciertos elementos de la cultura blanco-mestiza, tenía como finalidad central su re-constitución como pueblo y la construcción de un nuevo tipo de relación con la sociedad mayor. En esa medida, se trata de una propuesta que rebasó el horizonte estrictamente lingüístico y culturalista en el que muchas de las veces se han quedado las iniciativas de educación intercultural bilingüe en la región, en especial aquellas impulsadas desde el Estado.

3.2. Los educadores comunitarios y su formación

Como vimos arriba, los educadores de las escuelas indígenas eran comuneros indígenas a los que el equipo de apoyo de las escuelas, previa sugerencia de la comunidad, les solicitaba hacerse cargo de la escuela. Hubieron casos, aunque los menos, en los que los mismos comuneros se auto postularon para ser educadores de la escuela de su comunidad o de otra comunidad.

Los comuneros tenían que cumplir con ciertos requisitos básicos para pasar a ser educadores de las escuelas, siendo las principales el que contaran con un nivel básico de formación formal (preferiblemente si habían concluido con la educación primaria), que hablaran kichwa, así como cierta trayectoria de trabajo a nivel de la organización y reconocimiento por parte de la comunidad.³⁶

Una vez en el campo de acción, los educadores comunitarios tenían que cumplir un sin número de actividades y propender a cumplir al perfil esperado por los comuneros, el cual consideraba los siguientes atributos y roles:

- Respetuoso de las decisiones de los padres de familia y dirigentes
- Deben ser responsables en el trabajo asignado
- Hablar correctamente el kichwa
- Impulsar el desarrollo de la comunidad
- Residir en la comuna, en lo posible ser miembro de ella
- Ser conocedor de los problemas de la comuna. (Manangón, Baltazar y Travez 1992, 67)

La figura del educador comunitario era de una importancia central en la experiencia educativa, pues uno de los postulados de la “educación propia” era que aquella tenía que ser llevada adelante por comuneros de la misma zona, que hubieran vivido lo que los demás comuneros habían vivido, que entendieran el contexto y los problemas de la comunidad, que apuntaran a sacar adelante a la comunidad a través de la educación y otros medios, y que -algo de suprema importancia para los comuneros- trataran bien y de manera respetuosa a los niños y los demás comuneros. En esa medida, la figura del educador comunitario era muy diferente y mucho más compleja que la figura del “profesor” de las escuelas fiscales de ese tiempo. Leonardo Cunuhay, uno de los primeros educadores comunitarios, explica con claridad la diferencia entre el rol de los educadores comunitarios y el rol de los profesores:

La diferencia que existe entre el educador y el profesor es que el término educador se utiliza desde la creación de la educación indígena, porque nuestra responsabilidad no es únicamente la de profesor, porque nosotros desarrollamos un nuevo tipo de relación pedagógica no simplemente con los niños sino también con todos los miembros de la comunidad, nuestra labor no se circunscribe a la instrucción solamente, sino al desarrollo integral (...)

³⁶ Alfonso Patango, entrevista personal, 8 de mayo de 2014, Comunidad de Guayama San Pedro, Parroquia Chugchilán, Cantón Sigchos.

Porque el educador no va a la comunidad como un patrón o un sabio o sentirse superior a los demás, más bien va como un miembro de la comunidad a ayudar a solucionar ciertas problemáticas que existe dentro de la comunidad por todo esto nos denominamos educadores comunitario bilingües y no simplemente profesores bilingües.

El término profesor lo han denominado así porque la persona que va a trabajar en las comunidades solo va a profesar y piensa que el solo sabe, van con una ideología desfavorable se sienten patrones, sin dar importancia a la comunidad.

Al hablar el profesor es orgulloso, se siente superior a los demás, entonces la diferencia que está a la vista es que el educador se preocupa de los problemas de las comunidades y el profesor solo cumple con sus clases en la escuela. (L. Cunuhay 1993)

El punto anterior se conecta con otro, y que tiene que ver con la jornada de trabajo. El rol del educador comunitario era un rol complejo y que incluía varias funciones, pues además de hacerse cargo y velar por el proceso de enseñanza-aprendizaje de los niños y adolescentes, tenía bajo su responsabilidad el proceso de alfabetización de adultos y la organización de la comunidad, funciones que copaban las tres jornadas del día: diurna, vespertina y nocturna. Un día normal de trabajo de un educador se organizaba de la siguiente manera: en la mañana trabajaba con los niños/adolescentes, en la tarde con los adultos en el tema de la alfabetización, y en la noche se dedicaba a trabajar con la comunidad y la organización, liderando y animando los procesos.³⁷

Lo anteriormente dicho nos da una idea clara del carácter multi-funcional del educador comunitario, a la vez que ayuda a visualizar el lugar central que aquel ocupaba dentro la comunidad. Y es que el educador comunitario, por las múltiples funciones que realizaba y por la cercanía con los comuneros, la mayor parte de veces, terminaba siendo el verdadero líder de la comunidad y la persona de confianza de los dirigentes de la misma.³⁸ Esta suerte de multi-funcionalidad del educador comunitario y de la escuela indígena misma constituía, sin lugar a dudas, una de las originalidades de las Escuelas Indígenas del Quilotoa.

En términos de formación, los educadores comunitarios se clasificaban en dos grupos: aquellos que habían concluido la primaria, y aquellos que tenían algunos años de estudio pero que no habían logrado concluir la primaria, considerando que tanto los primeros como los segundos constituían el grupo con mayor nivel de escolaridad en la

³⁷ Mery Martínez, entrevista personal, 19 de junio de 2014, Latacunga.

³⁸ *Ibidem*.

zona, pues como explicamos en la primera parte de este capítulo, en la década de los 70 la mayor parte de la población de las comunidades indígenas en las que se crearon las escuelas era analfabeta. Con esta realidad, el tema de la capacitación y formación de los docentes se convirtió en un asunto prioritario y en una política permanente.

El proceso de formación de los educadores se llevó a través de dos modalidades. Por un lado, estaban los cursos de capacitación para el trabajo en el aula, y, por otro, estaban los procesos de formación de largo aliento y que concluían con la titulación respectiva. Con relación a la primera modalidad, los educadores recibían entre ocho y nueve cursos cada año, con diferente duración, y que tenían como objetivo fundamental el reforzar en ellos las habilidades centrales para el trabajo en el aula y en la comunidad en general: planificación educativa, metodología, manejo del material didáctico, desarrollo comunitario, conservación de suelos, contabilidad, catequesis (Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi 1989).

En algunas ocasiones los cursos eran organizados por el mismo equipo de apoyo de las escuelas, pero la mayor parte de veces eran organizados por otras instituciones del Estado y organizaciones no gubernamentales que trabajaban en la zona: el Ministerio de Salud, el Ministerio de Agricultura y Ganadería, FODERUMA, FEED, SWISS Contact, las Escuelas Radiofónicas Populares de Riobamba, el Centro de Investigación sobre Educación Indígena, entre otras (Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi 1989).

Respecto a la segunda modalidad, los educadores comunitarios se vieron permanentemente presionados, desde diferentes sectores, a continuar con su proceso de formación formal y a obtener las titulaciones básicas. Algunos de los educadores comunitarios se vieron ante la urgente necesidad de concluir la educación primaria, mientras que otros se volcaron a avanzar con el ciclo básico de la secundaria, para luego continuar con la formación de bachillerato y, finalmente, concluir con la educación superior.

En este proceso fueron claves ciertas instituciones que en el momento ofrecían los servicios educativos requeridos, en especial el Instituto Radiofónico Fe y Alegría, IRFEYAL, y el Instituto Pedagógico Intercultural Bilingüe Quilloac. Mientras en IRFEYAL los educadores estudiaron el ciclo básico de la secundaria, en el Instituto Pedagógico estudiaron el bachillerato y la especialización de profesor de instrucción

primaria.³⁹ Para su formación a nivel licenciatura, los educadores optaron por dos vías: algunos por el Programa Académico Cotopaxi, programa de licenciatura en educación intercultural bilingüe ofertado por la Universidad Politécnica Salesiana, con sede en Zumbahua; y otro por la licenciatura en educación ofertada por Universidad Técnica de Babahoyo, y que tenía una extensión en la ciudad de Quito.⁴⁰

El tema de la capacitación y formación de los educadores comunitarios era importante no solo porque era una condición básica -así lo consideraba los miembros del equipo de apoyo y los mismos educadores- para el mejoramiento del proceso educativo, sino también por las críticas de las que las escuelas indígenas eran blanco. Una de las críticas más recurrentes por parte de la población mestiza y especialmente los docentes de las escuelas fiscales para desprestigiar el proyecto de las escuelas indígenas, era que los educadores de dichas escuelas no estaban preparados para la docencia, y que ni siquiera contaban con título de primaria. En este sentido, la formación constituía una estrategia de primera mano para construir la legitimidad de las escuelas frente a la población mestiza, pero también frente a los mismos comuneros que confiaban en y apostaban por las escuelas indígenas.⁴¹

3.3. El modelo de gestión y la participación de la comunidad

Hasta aquí hemos analizado la propuesta educativa de las escuelas indígenas y la figura del educador comunitario, pero ¿cómo operaba el tema de la gestión de las escuelas?, ¿qué relación había entre la escuela y la comunidad?, ¿cómo participaba la comunidad en el funcionamiento de las escuelas indígenas?

Un tema de reflexión recurrente dentro de los procesos de educación indígena en el Ecuador y la Región Andina ha sido el de la participación y el control comunitario de la educación. La razón de su importancia se debe a que la participación comunitaria ha sido vista como una de las condiciones claves para asegurar una educación con pertinencia social, cultural e inclusive política (López 2001). En contextos en los que no ha llegado el Estado o en los que el Estado ha llegado con propuesta ajenas, la participación comunitaria ha sido una condición central de las iniciativas educativas

³⁹ En 1991 se creó el colegio *Jatari Unancha*, como parte del mismo proyecto educativo impulsado por los Salesianos y los líderes indígenas. Desde ese año en adelante, los estudiantes que se graduaban en las escuelas indígenas pasaban, por lo general, a realizar sus estudios de secundaria en dicho colegio.

⁴⁰ Pedro Cunuhay, entrevista personal, 7 de mayo de 2014. Comunidad de Chinaló, Parroquia de Chugchilán, Cantón Sigchos.

⁴¹ Padre Marcelo Farfán, entrevista personal, 10 de julio de 2014, Quito.

propias, inclusive para sostener a las mismas escuelas. Este ha sido el caso, por ejemplo, de las escuelas zapatistas en la Selva Lacandona, México, o del proyecto educativo indígena impulsado por el Consejo Regional Indígena del Cauca, CRIC, en el valle del Cauca, Colombia.⁴²

En el caso de la experiencia objeto de nuestro estudio, la participación de la comunidad fue siempre central, no solo para la creación y sostenimiento de las escuelas y del educador comunitario, sino también para el seguimiento y direccionamiento del proceso educativo. Demos una mirada a algunos de estos puntos.

Una vez que se decidía iniciar con la experiencia educativa en un determinado territorio, la gestión de la comunidad de dicho territorio era fundamental, pues era la encargada de impulsar la creación de la escuela, proceso que implicaba desde la donación de un terreno individual o comunal, hasta la construcción de la escuela y el equipamiento de la misma. Ciertamente es que la comunidad muchas de las veces contaba con apoyo financiero del equipo de apoyo de las escuelas y de ciertas fundaciones que trabajaban en la zona, pero también es cierto que la comunidad era la responsable -en última instancia- de la construcción. No está por demás decir que la comunidad también era la encargada de dar mantenimiento a la escuela cada cierto tiempo o cuando ameritaba por las condiciones climáticas adversas.

En la sistematización de las vivencias de los primeros educadores comunitarios encontramos abundantes testimonios que dan cuenta de este tema, y de las dificultades que se tenían que sortear, pues no debemos olvidar que estamos hablando de zonas en las que, muchas de las veces, estaban en pleno proceso de lucha por la tierra, y en las que todo este proceso debía ser llevado adelante de manera clandestina y con escasos recursos. Como era de esperarse, el sistema de la minga fue central tanto para la construcción de la escuela como para su mantenimiento.

Otro ámbito en el que la comunidad tenía un protagonismo central era aquel relacionado con el educador comunitario. La comunidad era la encargada de seleccionar, de entre los comuneros, al educador que se haría cargo de la escuela, o en

⁴² Para la experiencia de las escuelas zapatistas se puede revisar el texto de Bruno Baronet: *Autonomía y Educación Indígena. Las escuelas zapatistas de la Selva Lacandona de Chiapas* (2012); mientras que para la experiencia del proyecto educativo impulsado por el CRIC se puede revisar el texto del mismo CRIC: *¿Qué pasaría si la escuela...? 30 años de construcción de una educación propia* (Consejo Regional Indígena del Cauca 2004), y el texto de Johanne Rappaport: *El espacio del diálogo pluralista: historia del Programa de Educación Bilingüe del Consejo Regional Indígena del Cauca* (Rappaport 2006).

su defecto, de proponer posibles candidatos para dicho cargo.⁴³ Como anotamos arriba, uno de los principios centrales de las escuelas indígenas era que el educador debía ser de las mismas comunidades, condición básica -según los comuneros- de un proyecto de educación propia.

El trabajo de la comunidad no concluía simplemente con la selección del educador sino que también estaba bajo su responsabilidad el contribuir a su subsistencia diaria y el seguimiento del mismo. Sobre el primer punto, si bien es cierto que el equipo de apoyo se ingeniaba para buscar recursos financieros para los educadores comunitarios, recursos que por lo general eran escasos, también es cierto que la comunidad debía contribuir a la manutención del educador, por cuanto dichos recursos no les alcanzaba para vivir. En algunas ocasiones las familias se turnaban para invitar a comer al educador en sus casas, otras veces las familias entregaban productos de sus huertas a los docentes para que él mismo preparara su comida. Había ocasiones, también, en que las familias se organizaban para entregar al educador cierto monto de dinero. Revisemos lo que dice Francisco Pastuña, uno de los primeros educadores comunitarios de la zona, cuando le preguntamos sobre cómo se sostenían en los primeros años de vida de las escuelas:

Gracias a los padres de familia que me apoyaron, que me regalaban cosas, en esa temporada nos regalaban y ponían cinco sucres. Cinco sucres nos daban los padres de familia; era el aporte para profesor. Nos daban papitas, traían cebollitas, oquita, habitas, eso me daban. Resto, yo compraba: manteca, arrocito, fideo, así. Entonces, un aporte, gracias a los padres de familia, en ese entonces aportaban a cinco sucres. Con esito yo compraba porque igual yo no tenía pues. Entonces, con eso yo defendía, yo entraba lunes y salía viernes, porque yo vivía lejos. La escuela era mi casa. Yo tenía que caminar 3 horas, no podía ir a la casa todos los días, entonces, yo quedaba a dormir ahí en la escuela.⁴⁴

Cuando el educador era de la misma comunidad, también se daban casos en que las familias se organizaban y turnaban para trabajar la parcela del educador, de tal manera que él y su familia pudieran contar con productos para el día a día.⁴⁵

⁴³ Francisco Pastuña, entrevista personal, 18 de abril de 2014, Comunidad del Quilotoa, Parroquia Zumbahua, Cantón Pujilí.

⁴⁴ *Ibidem*.

⁴⁵ Fernando Garcés, entrevista personal, 21 de abril de 2015, entrevista por skype.

En relación al segundo punto, el relacionado con el seguimiento, la comunidad era también la responsable de asegurar que el educador cumpliera con sus responsabilidades. Para ello, en cada reunión o asamblea de la comunidad, el educador debía rendir cuentas ante los comuneros sobre lo que había trabajado en el aula, contemplando los avances logrados pero también los problemas encontrados; luego de lo cual, recibía sugerencias y retroalimentación por parte de los padres de familia. La comunidad también era la encargada de vigilar que el educador cumpliera con sus funciones extra clase que, como adelantamos arriba, constituía un aspecto central del trabajo del educador.⁴⁶

Hasta aquí en lo que al papel de la comunidad se refiere, pero ¿cuál era el papel del equipo de apoyo? El equipo de apoyo estaba conformado por miembros del Equipo Pastoral y tenía bajo su responsabilidad varias actividades que podrían agruparse en tres grandes líneas de trabajo: el apoyo académico-pedagógico, la búsqueda de sostenibilidad financiera, y la intermediación con las instituciones externas (Iñiguez y Guerrero 1986).

Con relación a la primera línea de trabajo, el equipo de apoyo era el encargado de orientar y asesorar a los educadores en términos de los contenidos a ser trabajados y la metodología a utilizar, elaborar -conjuntamente con los educadores- las cartillas y demás material didáctico para el trabajo en el aula, y organizar y realizar cursos de capacitación para los educadores. En relación al segundo punto, el equipo de apoyo era el encargado de buscar financiamiento tanto para las bonificaciones de los educadores comunitarios como para la elaboración de los materiales didácticos. Por último, la tercera línea de trabajo del equipo de apoyo consistía en cumplir el papel de intermediario entre las escuelas indígenas y los organismos del Estado y las organizaciones no gubernamentales.

Para cerrar este apartado es necesario dar una idea general de cómo se sostenían financieramente las escuelas indígenas en el período objeto de nuestro estudio (1975 - 1988) pues constituye un tema bastante sensible. El proyecto de las escuelas indígenas fue financiado por diferentes actores a lo largo de su primera etapa de vida, siendo el común denominador la ausencia de un financiamiento estable y adecuado (en términos de cantidad) por parte del Estado. Entre las principales instituciones que apoyaron a las escuelas indígenas están los voluntarios italianos Matto Grossos (que trabajaban

⁴⁶ *Ibidem*.

conjuntamente con los Salesianos en el Equipo de la Pastoral), FODERUMA, la Fundación Interamericana, La Fundación Tierra de Hombres y el Ministerio de Educación, a través de la Dirección Provincial. El apoyo del Ministerio de Educación inició recién en 1980, y se concentró exclusivamente en bonificaciones para los educadores comunitarios, bonificaciones que nunca se acercaron, ni de lejos, al valor del sueldo básico del momento (Iñiguez y Guerrero 1986).

4. El aporte de las Escuelas Indígenas del Quilotoa

Hemos analizado el contexto en el que se crearon las Escuelas Indígenas del Quilotoa y el proceso de creación y consolidación de las mismas. Hemos analizado, también, y con cierto detalle, la propuesta educativa que las escuelas indígenas implementaron y su modelo de gestión. Para cerrar el capítulo, es necesario discutir sobre el aporte de las escuelas indígenas a la zona en cuestión, pues solo de esta manera tendremos una idea clara sobre el nivel de pertinencia de la iniciativa educativa que nos interesa.

Para comenzar, es necesario recuperar una de las ideas que planteamos en los acápite anteriores, a saber, aquella relacionada con la multi-funcionalidad de las escuelas indígenas: la escuela indígena, además de ser un espacio de formación de las nuevas generaciones de las comunidades de la zona, fue una instancia alrededor de la cual la comunidad se organizaba para enfrentar los problemas y apuntalar a la consecución de sus proyectos como colectividad, o, como dirían Martínez y Burbano, la escuela era además “(...) un espacio y tiempo para analizar los problemas, organizar los trabajos, evaluar y proyectarse en función de los objetivos comunes” (Martínez y Burbano 1994, 80).

La reflexión anterior es relevante por cuanto nos invita a analizar el aporte de las escuelas indígenas en un sentido amplio: en tanto que instancia educativa, en el sentido estricto de la palabra, pero también como espacio de organización y promoción de la comunidad.

4.1. El aporte educativo

En términos educativos, el aporte de las Escuelas Indígenas del Quilotoa fue altamente positivo en el período objeto de nuestro análisis, pues no solo contribuyeron a educar a un porcentaje importante de la población de la zona en cuestión, sino que

dicha formación fue funcional para el proyecto político de aquella. Revisemos algunos datos que contribuyen a fundamentar la afirmación anterior.

En primer lugar, tenemos las escuelas indígenas contribuyeron a reducir de manera radical el nivel de analfabetismo de las comunidades en las que incidió, comunidades en las que -como vimos al inicio del capítulo- el analfabetismo afectaba a la mayor parte de la población. De acuerdo con Sánchez Parga (2005), en los sectores en donde operaron las escuelas indígenas el porcentaje de analfabetismo se redujo a la mitad: de 72% en 1974 a 35% en el 2001.⁴⁷ Si comparamos estos datos con el nivel de reducción del analfabetismo en el resto de las zonas rurales de la provincia de Cotopaxi (de 45% en 1974 a 19% en el 2001), vemos que la reducción en las zonas de las escuelas indígenas es un tanto menor; lo cual es entendible si se considera que los sectores en los que operaban las escuelas indígenas eran en los que se concentraba la población indígena, así como los mayores niveles de pobreza y extrema pobreza.

La reducción del analfabetismo constituía un proceso de suprema importancia en la zona, pues como se discutió arriba, el analfabetismo fue el detonante que llevó a la población indígena a movilizarse por la educación, tanto por sus implicaciones a nivel personal como colectivo.

Al comparar la reducción del analfabetismo por sexos, se puede constatar que si bien el nivel de reducción del analfabetismo fue mayor en la población masculina, fue también importante en la población femenina: - 26,4 % entre 1974 y 1990 para el caso de los hombres, y - 23,3 % para el caso de las mujeres (Sánchez Parga 2005). Los datos sobre la reducción del nivel de analfabetismo por sexo son supremamente interesantes por cuanto nos permiten visibilizar otro de los grandes logros de las escuelas indígenas, a saber, la escolarización de las mujeres indígenas.

En el segundo acápite se hizo alusión a la importancia que el equipo de apoyo y los líderes indígenas, aunque no los comuneros llanos, asignaban al proceso de formación de las mujeres de la zona, y a las estrategias, muchas de ellas anecdóticas, que se implementaron para asegurar que los padres de familia enviaran a sus hijas mujeres a la escuela. Y es que para el equipo de apoyo y los líderes indígenas, la formación de las mujeres era supremamente importante por cuanto, desde su punto de

⁴⁷ No contamos con datos sobre el nivel de analfabetismo para el año de 1988, año en el que se cierra el período de tiempo que nos interesa para el análisis. Sin embargo, consideramos que los datos del 2000 nos dan una idea clara del ritmo y nivel con el que el analfabetismo se redujo en la zona por efecto de las escuelas indígenas, y nos permiten deducir que hasta 1988 el ritmo y nivel de reducción también debe haber sido importante.

vista, ellas tenían un papel central en la reproducción y el mantenimiento de la cultura en la zona (Martínez y Burbano 1994).

Otro indicador interesante que debe ser considerado es el nivel de instrucción. Al comparar la situación entre el año 1974 y el 2000, se puede constatar también una reducción importante del porcentaje de personas sin ninguna instrucción en la zona en la que operaron las escuelas indígenas: de 66% en 1974 a 37,8% en el 2000 (Martínez y Burbano 1994), aspecto que también da cuenta del impacto positivo de las escuelas indígenas. Y es que como sostiene Carmen Martínez, el aporte mayor de las escuelas indígenas no solo fue el haber brindado un servicio educativo tolerante y pertinente con el contexto, sino y sobre todo, el haber llegado a zonas a las que nunca antes había llegado ningún servicio educativo (2004).

Además de haber contribuido a ampliar el porcentaje de población indígena alfabeta y con algún nivel de instrucción, las escuelas indígenas jugaron un papel fundamental en la formación de ciertas habilidades y actitudes clave para el desarrollo económico, político y cultural de las comunidades indígenas de la zona, aspectos que fueron valorados, desde un inicio, tanto por los líderes indígenas como por el equipo de apoyo. Nos referimos a aquellas habilidades y actitudes vinculadas al tema productivo pero también al tema del respeto de la cultura propia. El trabajo de Martínez y Burbano no es de utilidad para sustentar esta parte.

Rodrigo Martínez y Bolívar Burbano realizaron, entre 1992 y 1993, un estudio comparativo sobre del impacto de tres experiencias de educación indígena que operaron en las zonas rurales de la provincia de Cotopaxi en las décadas de los 80 y 90: el Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural financiado por la Cooperación Alemana, el Proyecto de las escuelas de la Dirección Provincial de Educación Intercultural Bilingüe de Cotopaxi, y el Proyecto de las Escuelas Indígenas del Quilotoa.⁴⁸ El estudio analizó el impacto que los tres proyectos tuvieron en varias esferas de la vida de los niños y niñas involucrados-as en el proceso educativo, siendo las más importantes, desde nuestro punto de vista, aquellas relacionadas con el tema del manejo de la lengua, el respeto del ámbito de la cultura propia y la preparación para el trabajo agrícola y la crianza de animales.

⁴⁸ El estudio lleva como título el siguiente: *La educación como identificación cultural y la experiencia de educación indígena en Cotopaxi*, y fue publicado por Abya Yala y el SEIC en 1994.

De acuerdo con el estudio en cuestión, las Escuelas Indígenas del Quilotoa, y muchas veces con una gran diferencia en comparación con las escuelas de los otros dos proyectos, fueron las que más aportaron para que los niños y niñas de la zona se comunicaran en kichwa sin importar el contexto, y a que lo hicieran sin sentir vergüenza. Lo cual tiene sentido y encuentra su explicación tanto en el hecho de que los educadores comunitarios fueron siempre indígenas de la zona cuya lengua materna era el kichwa, como en el hecho de que la consigna de las escuelas indígenas era que todo el proceso educativo debía realizarse en la lengua materna de los niños.

El que los niños se habituaran a comunicarse en kichwa y sin tener vergüenza alguna puede sonar como un tema un tanto trivial, pero no lo es: en primer lugar porque en ese tiempo el kichwa era la lengua materna de la población infantil de la zona, la lengua en la que aprendían a comunicarse y a través de la cual aprendían a procesar el mundo; y en segundo lugar porque la lengua materna constituye un elemento fundamental de toda cultura y porque ha sido una de las reivindicaciones más sentidas de las organizaciones indígenas del país y la región.

De igual manera, las escuelas indígenas fueron las que más incentivaron en los niños y las niñas el respeto por las costumbres locales, el aprecio por los productos locales, frente a la avalancha cada vez mayor de productos externos, y la participación en las mingas, una de las instituciones claves de la vida comunitaria y que constituía el soporte y la condición de posibilidad de varias de las prácticas de la vida cotidiana e iniciativas de la comunidad como la cosecha, la construcción de un estanque, la construcción de la escuela, entre otras.

Para los líderes indígenas y el equipo de apoyo, las actitudes arriba descritas eran fundamentales, pues constituían elementos centrales del proyecto de fortalecimiento del ámbito de la cultura propia de la zona (Bonfil 1991), proyecto al que también debían contribuir a alimentar las escuelas indígenas.

Por último, tenemos que las escuelas indígenas del Quilotoa, en comparación con las escuelas de los otros dos proyectos, fueron las que más contribuyeron a que los niños y niñas aprendieran a trabajar la tierra y cuidar los animales, actividades centrales, aunque no las únicas, para el sostenimiento de las familias indígenas. En relación a esto último, vale recordar el hecho de que la propuesta de estudios de las escuelas indígenas contemplaba un área de actividades productivas orientada a preparar a los niños para el trabajo en el campo pero también para la producción de diferentes tipos de artesanía.

Para cerrar este punto conviene destacar el aporte de las escuelas indígenas al desarrollo de las comunidades a través de sus graduados. Una manera de evaluar el aporte de cualquier iniciativa educativa es a través de sus graduados y las acciones que aquellos han desarrollado. En el caso de las escuelas indígenas tenemos que una buena parte de sus graduados pasaron a cumplir un papel protagónico en sus respectivas comunidades, ya sea como dirigentes, educadores, promotores de salud, catequistas, pero también impulsando proyectos de orden productivo. Revisemos lo que dicen tres de los primeros educadores comunitarios del proyecto cuando se refieren a los aportes de los estudiantes que se graduaron en las escuelas indígenas:

La juventud de esta comunidad que ha estudiado en esta escuela está prestando servicio en la comuna como: educadores comunitarios, alfabetizadores, catequistas, promotores de salud, dirigentes, etc. (Iñiguez y Guerrero 1986, 86)

Con los ex alumnos hemos formado una pequeña organización, hemos conseguido un horno para hacer pan. Hemos iniciado la comercialización, pagando precios justos. (Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi 1989, 99)

Se ha formado una organización con los alumnos que han terminado la primaria. Varios son educadores comunitarios, promotores de salud, administradores de pequeñas tiendas comunales y encargados de pequeños proyectos productivos. (Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi 1989, 99)

Escuchemos también lo que los mismos ex-alumnos de las escuelas comentan sobre el tema:

Soy promotor de salud, trabajo cuidando de las enfermedades, educando un poco a la gente. Yo trabajo también como gerente de comercialización viendo las tiendas... antes robaban las libras, pagaban menos, ahorita nosotros pagamos precios fijos y libra fija es bueno para adelantar más nuestra comunidad. (Iñiguez y Guerrero 1986, 115)

Yo trabajo en carpintería. Hacemos para la misma comunidad. Hacemos mesas, bancas, puertas, ataúd, todo, todo lo que piden. También estamos colaborando con otras comunidades y a los que más necesidad de nosotros mismo. (Iñiguez y Guerrero 1986, 115)

Y es que un porcentaje importante de los estudiantes que se graduaron en las escuelas indígenas, por el mismo hecho de contar con un nivel básico de formación formal, pasaron a ser personas valoradas en sus respectivas comunidades, y a las que

-con el tiempo- la comunidad y la organización les delegó cada vez más responsabilidades y funciones.

En la misma línea de reflexión, vale destacar el aporte de las escuelas indígenas al desarrollo y fortalecimiento de las organizaciones de segundo grado y el movimiento indígena provincial: el Movimiento Indígena y Campesino de Cotopaxi, aspecto que ha sido visibilizado de manera insistente por los líderes indígenas de la zona y educadores comunitarios, pero también por estudiosos del tema como Carmen Martínez (2004) y José Sánchez Parga (2005). De acuerdo a este último, el 58 % de los líderes del Movimiento Indígena y Campesino de Cotopaxi, entre 1982 y 2002, se graduaron en las escuelas indígenas o estuvieron vinculadas a ellas en calidad de educadores comunitarios, lo que da cuenta del aporte de las escuelas en la formación de cuadros políticos, muchos de los cuales siguen vinculados a las organizaciones indígenas y el Partido Pachakutik hasta el día de hoy.

4.2. El aporte a la organización y desarrollo de las comunidades

Hasta aquí en lo que tiene que ver con el aporte educativo de las escuelas indígenas. Queda pendiente, sin embargo, revisar el otro lado de la moneda, aquel que le hemos catalogado como el impacto de las escuelas en tanto que instancia de organización y promoción de la comunidad. En esta línea, el aporte de las escuelas al desarrollo de la zona también ha sido supremamente importante. Desde un inicio las escuelas se convirtieron en espacios claves en los que la población se encontraba para, con la intermediación y animación del educador comunitario, conversar sobre los problemas que les aquejaba, perfilar propuestas de acción y llevarlas a la práctica. Leamos lo que los mismos educadores comunitarios planteaban en 1988 sobre el tema:

Tenemos una idea aproximada sobre la realidad que vivía el pueblo indígena hace unos 15 años, gracias a lo que nos han contado algunos educadores comunitarios. En esta realidad, el servicio educativo fue cobrando valor en la medida en que ayudaba a organizarse para unir cabezas, sentimientos y trabajos e ir solucionando problemas fundamentales que afectaban a la mayoría.

La Educación, en ese caso, se orienta al fortalecimiento de la organización, de la unidad, la solidaridad en situaciones difíciles, el trabajo común con la participación de la mayoría para resolver problemas que contra la dignidad de la persona. Y es así como se va desarrollando la conciencia de que “valemós”, de que no estamos solos, que somos un solo pueblo indígena,

que nos unen los mismos problemas y por lo tanto tenemos que unirnos. (Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi 1989, 96)

El papel de la escuela varió dependiendo de la trayectoria histórica y situación del momento de las comunidades. En aquellas comunidades en donde no había aún organización, la escuela fue la base misma de la organización de la comunidad. En otras, en las que ya había cierto nivel de organización, la escuela fue más bien el elemento que detonó el trabajo colectivo en procura de ciertos objetivos. En aquellas comunidades que vivían todavía enmarcadas por el régimen de hacienda, la escuela fue la instancia desde la que se organizó la lucha por la tierra. En otras, la escuela se terminó convirtiendo en un contra-poder de los cabecillas.

En todos los casos, sin embargo, la escuela fue un espacio central en la vida de la comunidad, desde donde se impulsaron varios de los proyectos más sentidos de la comunidad. Al referirse al tema en cuestión, uno de los primeros educadores comunitarios de la comunidad de Chaupi sostiene lo siguiente:

La Escuela Indígena, fue la base de la organización, los adelantos que se han logrado han sido:

- Se ha formado una organización con los alumnos que han terminado la primaria. Varios son educadores comunitarios, promotores de salud, administradores de pequeñas tiendas comunales y encargados de pequeños proyectos productivos.
- Se logró que la comuna se organice y se logró recuperar las tierras que estaban perdidas para la mayor parte de comuneros.
- Hemos logrado recuperar, lo más, que es nuestro idioma y nuestra cultura.
- A través de la Escuela hemos llegado a tener Casa Comunal, Escuela, tienda comunal, cuyera, agua entubada, etc. (Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi 1989, 99)

Un educador comunitario de la escuela de la Comunidad de San Francisco de Sarahuasi, por su parte, sostiene lo siguiente:

La comuna de San Francisco de Sarahuasi ha realizado los trabajos a base de la organización de las Escuelas Indígenas de Cotopaxi y se ha logrado:

- Construir la capilla para la Sta. Misa.
- Construir un aula y un cuarto para la cocina de la escuela.
- Hemos logrado el agua entubada para la comuna.
- Se consiguió un pedazo de terreno para el huerto escolar.

- Los comuneros se organizaron para sacar la mora al mercado y evitar que los comerciantes les exploten pagando apenas 50 sucres por libra.
- Ahora los comuneros quieren solicitar ayuda para tener de una vez la carretera. (Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi 1989, 101-102)

Los aportes positivos arriba presentados (tanto los educativos como políticos) no debe hacernos pensar que no hubieron problemas en el desarrollo las escuelas y su proyecto educativo. De hecho, se dieron problemas que muchas de las veces implicaron la clausura de alguna de las escuelas, o la pérdida de apoyo por parte de las comunidades indígenas. Sin embargo, estamos de acuerdo con Carmen Martínez (2004) y Sánchez Parga (2005) en que, a pesar de los problemas y limitaciones, el aporte de las escuelas en la zona ha sido de una importancia única, tanto así, que mucho de lo que ha acontecido en aquella en las tres últimas décadas no se hubiera dado sin su presencia, o se hubiera dado de manera muy distinta.

Si recuperamos todo lo discutido en el presente capítulo y lo interpretamos a la luz de la perspectiva de la teoría del control cultural (Bonfil 1991), podemos concluir afirmando que frente a la desatención del Estado y frente a la necesidad de formar a sus miembros en el marco de su proyecto de etnodesarrollo, las comunidades indígenas de la zona optaron por una estrategia de creación e innovación en materia educativa que concluyó con la construcción de una red de escuelas, que contribuyó no solo a fortalecer su matriz cultural sino también a alimentar su proyecto de etnodesarrollo. Decimos “innovación” y no solo “creación” por cuanto la creación de las escuelas fue de la mano de la generación de una propuesta educativa original que se adecuó a las características de la población de la zona y que respondió a sus problemas y aspiraciones.

La experiencia en cuestión marca una diferencia importante con otras experiencias de educación indígena desarrolladas en el país y en la región, pues a diferencia de estas últimas, en las que la estrategia central fue la apropiación y refuncionalización de las escuelas y los proyectos educativos existentes, en la experiencia objeto de nuestro estudio la estrategia prioritaria fue la creación de escuelas y de un proyecto educativo novedoso, pues en la mayor parte de comunidades de la zona objeto de nuestro estudio simplemente no habían escuelas y no llegaba la educación del Estado.

Capítulo segundo

El proceso de institucionalización de la educación intercultural bilingüe en la Provincia de Cotopaxi

En abril de 1989, seis meses después de promulgado el decreto de creación de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, DINEIB, inició el proceso de institucionalización de la educación indígena en cada una de las dieciséis provincias que contaban con un porcentaje importante de población indígena. Dicho proceso supuso la construcción de una jurisdicción propia para la educación de la población indígena, así como la creación de instancias de poder descentralizadas para su gestión y administración: las direcciones provinciales de educación intercultural bilingüe.

El presente capítulo tiene como propósito central analizar el proceso de institucionalización de la educación intercultural bilingüe en una de las provincias de la Sierra ecuatoriana: la provincia de Cotopaxi; pues a partir de 1989 las escuelas del Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi, SEIC, pasaron a formar parte de la jurisdicción de educación intercultural bilingüe de dicha provincia y quedaron sujetas a las políticas de la Dirección Provincial de Educación Intercultural Bilingüe de Cotopaxi, DIPEIB-C.

La hipótesis que se sostiene es que el proceso de institucionalización de la educación indígena derivó en la creación de una instancia de poder estatal paralela dentro del campo educativo⁴⁹ de la provincia de Cotopaxi, que asumió el control de la educación indígena en la zona y que, como consecuencia de lo anterior, centralizó varias de las funciones que antes estaban en manos de las comunidades y las escuelas indígenas.

Decimos que fue una instancia de poder estatal paralela por cuanto en la provincia de Cotopaxi ya existía una instancia encargada de la gestión de la educación: la Dirección Provincial de Educación de Cotopaxi, la misma que con el proceso de

⁴⁹ Nos alineamos con el concepto de campo de Pierre Bourdieu, entendido como “(...) una red de relaciones objetivas (de dominación o de subordinación, de complementariedad o antagonismo, etc.) entre posiciones (...). Cada posición está objetivamente definida por su relación objetiva con las demás posiciones, o, en otros términos, por el sistema de propiedades pertinentes, es decir, eficientes, que permiten situarla en relación con todas las demás en la estructura de la distribución global de las propiedades” (Bourdieu 1995).

institucionalización arriba aludido perdió el control de las escuelas indígenas y quedó a cargo, exclusivamente, de las escuelas y colegios de la población mestiza.

Para el desarrollo de este capítulo se utilizó información recopilada en fuentes primarias y secundarias, así como información levantada a través de entrevistas a profundidad aplicadas a actores claves. Entre las fuentes primarias constan los planes de trabajo de la dirección provincial, los informes de gestión la de misma, informes de talleres y congresos realizados en la provincia; así como *La Gazeta*, periódico local de la provincia de Cotopaxi.⁵⁰ Entre las fuentes secundarias constan textos académicos que se escribieron a finales de la década de los 80 y en el transcurso de los 90 sobre el proceso del desarrollo de la educación intercultural bilingüe en la provincia.

Con relación a las entrevistas a profundidad, se tuvo la oportunidad de entrevistar a dos actores clave en los inicios del proceso de institucionalización: Luis Montaluisa, primer director de la DINEIB y funcionario de la misma hasta el momento actual, y Luis José Guanochanga, primer director de la DIPEIB-C y funcionario de la misma hasta el 2011, año el que aquella dejó de operar. También se tuvo la oportunidad de entrevistar al resto de directores de la DIPEIB-C que, en orden cronológico, fueron los siguientes: Ángel Tibán, Roberto Allauca, Edgar Guashca, Amable Hurtado, Hilda Chaluisa y Arturo Ashca. Por último, se entrevistó a dos personas del SEIC que participaron activamente en los primeros momentos de vida de la dirección provincial: Mery Martínez y Fernando Garcés.

El capítulo se encuentra organizado en tres partes. En la primera se analiza, a manera de antecedente, la emergencia del movimiento indígena y el proceso de creación de la DINEIB. En la segunda parte se analiza el proceso de creación y consolidación de la DIPEIB-C y los conflictos que aquello desató a nivel del campo educativo de la provincia de Cotopaxi. Y, en la última parte, se caracterizan las funciones que la DIPEIB-C pasó a desempeñar en el día a día y sus principales frentes de trabajo, hasta su disolución en el 2011.

1. El movimiento indígena y la creación de la DINEIB

1970 y 1980 fueron décadas centrales en la historia de la lucha de la población indígena, pues fueron las décadas en las que emergió y consolidó el movimiento

⁵⁰ Se tuvo acceso al archivo de la Biblioteca del Municipio de Latacunga, en el que reposan los ejemplares de *La Gazeta* desde 1950.

indígena a nivel nacional (Sánchez Parga 2010). No queremos decir con ello que antes de la década de los 70 la población indígena no haya estado organizada y, menos aún, que no se hubiera movilizado en procura de sus derechos. De hecho, y como plantea Guerrero (1994), a lo largo de la época republicana se dieron muchas movilizaciones indígenas, pero un elemento común de todas ellas fue que no lograron rebasar el ámbito local, pues se dieron en el marco de las formaciones de poder local que se construyeron luego de la abolición del tributo indígena. En 1970 y 1980 emerge y se consolida un movimiento indígena con carácter y alcance nacional, y con capacidad para interpelar de manera directa al Estado central.

La emergencia del movimiento indígena fue el resultado de un serie de cambios objetivos en el país, como el resquebrajamiento del sistema de hacienda por efecto de las reformas agrarias impulsadas en las décadas de 1960 y 1970 y la consecuente desestabilización del poder local; pero también de cambios de orden subjetivo, entre los que destacan el proceso de reinención identitaria y un importante fortalecimiento organizativo (Granda 2003).

En relación al tema del proceso de reinención identitaria, tenemos que la población indígena cuestionó las formas de representación con las cuales el Estado y la población blanco-mestiza históricamente les interpeló, y pasó a identificarse a partir de nuevas formas: como *nacionalidades indígenas*, entendidas éstas como un conjunto de “(...) entidades históricas y políticas que constituyen el Estado Ecuatoriano, que tienen en común una identidad, historia, idioma, cultura propia, que viven en un territorio determinado, mediante sus propias instituciones y formas tradicionales de organización social, económica, jurídica, política y ejercicio de autoridad propia” (CODENPE 1999).

Dicho proceso fue clave en la medida en que permitió a la población indígena contar con un paraguas identitario común, elemento central en la conformación de todo movimiento social; así como visibilizar y poner sobre la mesa sus derechos en tanto que colectividades con una historia y cultura diferentes. Fue clave, también, porque contribuyó a poner en cuestión el imaginario del Ecuador como “nación mestiza” y a redefinirlo como un Estado plurinacional, con todas las implicaciones que ello supone.

Respecto al segundo punto, en la década de 1930 inició un intenso proceso de organización de la población indígena, como consecuencia del proceso de comunalización al que dio lugar la Ley de Comunas (Sánchez Parga 2010). Dicho proceso continuó en las siguientes décadas, en el marco de la lucha por la tierra, con

la creación de organizaciones de segundo grado y provinciales, y luego con la constitución de organizaciones de alcance regional, hasta desembocar, en 1986, en la creación de una sólida organización de carácter nacional: la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador, CONAIE.

El tema del fortalecimiento organizativo fue crucial no solo porque contribuyó a quebrar el monopolio de la representatividad blanco-mestiza sobre la población indígena y la consecuente ventriloquía política que predominó en las décadas anteriores (A. Guerrero 1993), sino también, y conectado con el punto anterior, porque contribuyó a potenciar la capacidad de interlocución de la población indígena con el Estado y los diferentes actores de la sociedad civil.

Para fines de la década de los 80, período de tiempo en el que se dio el proceso de presión y negociación por la institucionalización de la educación intercultural bilingüe, el movimiento indígena se encontraba plenamente consolidado y había logrado definir los elementos centrales de su agenda política. Como veremos más adelante, fue justamente la CONAIE, en calidad de representante de la mayor parte de la población indígena del país, la que negoció con el Gobierno de la Izquierda Democrática el tema de la creación de una estructura propia al interior del Ministerio de Educación y Cultura para la gestión y desarrollo de la educación indígena en el país.

Desde el inicio, la educación fue un tema de suprema importancia para el movimiento indígena, pues al igual en las décadas anteriores, se la consideraba un elemento central tanto para el afianzamiento de la identidad de la población indígena como para el fortalecimiento de las organizaciones indígenas, aspectos nodales, desde el punto de vista de los líderes del momento, para su proceso de re-constitución como pueblos y nacionalidades y la lucha por sus derechos (DINEIIB 1991).

Si bien es cierto que en los inicios la educación constituyó un elemento central dentro de la agenda del movimiento indígena, también es cierto que el centro de su preocupación durante la década de 1980, y de manera especial en la segunda mitad de la misma, fue el control de la misma (Chiodi 1990), pues debido a los problemas que las organizaciones indígenas vivieron en materia de participación en el marco del Programa de Alfabetización en Quichua impulsado por el Gobierno de Roldós – Hurtado, había la certeza al interior de la CONAIE de que la única manera de asegurar una educación acorde con los requerimientos de la población indígena era accediendo al control total y directo de ella y de sus diferentes componentes: la definición del

currículo, la formación de los docentes, la elaboración de recursos educativos, entre otros.

En esta línea, es interesante evidenciar como en el mes de julio de 1988, cuatro meses antes de que el Gobierno de la Izquierda Democrática emitiera el decreto de creación de la DINEIB, y en una época de cada vez mayor movilización por parte de la población indígena, la CONAIE planteó al gobierno un conjunto de demandas de alto nivel entre las que constaban aquellas relacionadas con el tema educativo. De manera puntual, en el ámbito educativo las demandas de las organizaciones indígenas eran dos: que se reconocieran y oficializaran los programas de educación indígena que operaban en el país, y que se reconociera a las organizaciones indígenas la potestad para dirigir y administrar dichos programas (Abya Yala 1988).

1.2. La creación de la DINEIB

El 5 de noviembre de 1986 tuvo lugar el primer congreso de la CONAIE. En dicho congreso se fundó la CONAIE y se nombraron a las principales autoridades. Miguel Tankamash y José Jacinto Guamán fueron elegidos presidente y vicepresidente, respectivamente, de la naciente organización, y Luis Montaluisa fue designado director de Educación, Ciencia y Cultura, considerando su larga experiencia en el ámbito educativo y, de manera especial, su participación en el Programa de Alfabetización en Quichua.

Además de nombrar a los directivos, en el congreso se trataron varios temas entre los que constaba el educativo. Luis Montaluisa, flamante director de Educación, planteó dos puntos que fueron acogidos por unanimidad por todos los participantes: la necesidad de crear una instancia dentro del Estado para la gestión de la educación indígena, liderada por los mismos indígenas, y la creación de una universidad indígena.⁵¹

La creación de una instancia al interior del Estado para hacerse cargo de la gestión de la educación intercultural bilingüe, y en manos de los indígenas, era considerada una medida urgente por dos razones: para asegurar el control de la educación indígena por parte de las organizaciones indígenas, por un lado, y para

⁵¹ Luis Montaluisa, entrevista personal, 20 de marzo de 2013, Quito.

contrarrestar las trabas que continuamente ponía el Ministerio de Educación y Cultura a las iniciativas de la población indígena en materia educativa.⁵²

En relación al primer punto, y como ya se comentó antes, resultado de los problemas que se vivieron en el marco del Programa de Alfabetización en Quichua en materia de participación de las organizaciones indígenas, se tenía la certeza de que la única manera para asegurar el desarrollo de una educación acorde con los intereses de la población indígena era acceder al control directo y total de la misma. Aquello suponía no solo contar con una instancia propia al interior del Estado, sino también una instancia controlada por las organizaciones indígenas.

En relación al segundo punto, el Programa de Alfabetización en Quichua fue para el equipo gestor una experiencia negativa a nivel de lo que significaba trabajar al interior del Estado, pues fueron muchas las ocasiones en las que desde diferentes instancias del Ministerio de Educación y Cultura se terminaba bloqueando o dilatando las iniciativas. Los funcionarios de la DINEIB explican la problemática de la siguiente manera:

Veíamos que en el Ministerio de Educación, en las Direcciones Provinciales, hacer que se apruebe un texto, no digamos un curriculum, un texto, que se aprueben los contenidos, era prácticamente imposible. Porque se enviaba, y a mí me tocó hacer esto, cuando trabajábamos en la Universidad Católica en el último período, se enviaba un material para que el Ministerio lo revise, porque querían aprobar supuestamente. Pasaban 6 meses y eso se había empolvado y decían bueno no entendemos. Después había que ir a explicarles, decirles vea así es, estos materiales son así, eso es lo que se está enseñando. "Ah! pero no está de acuerdo a los programas oficiales". Y ahí moría todo. Si se quería organizar una escuela, ellos tenían el poder de no permitirlo. Y recuerdo muy bien que en la comunidad de la provincia de Tungurahua, en Caua chico, la policía fue a cerrar la escuela. Porque ellos tenían el poder. Si queríamos nombrar profesores bilingües, peor todavía porque ellos decidían sobre las partidas. Ahí se vio la necesidad de responder poco a poco con una instancia organizada (...) (DINEIB 1991).

Las trabas fueron asumidas por los líderes indígenas no solo como un problema técnico o burocrático, sino como un problema fundamentalmente político, pues eran vistas como una expresión más de la discriminación desplegada por la población blanco-mestiza hacia la población indígena, como un intento más de bloquear aquellas iniciativas de la población indígena orientadas a resarcir su histórica exclusión.

⁵² *Ibidem*.

Con el visto bueno del Congreso de la CONAIE, inició al lento y engorroso trabajo encaminado a conseguir que el Gobierno de Rodrigo Borja aprobara la creación de una dirección de educación indígena al interior del Estado, trabajo que recayó sobre la dirección de educación de la CONAIE. El trabajo contempló dos frentes: el diálogo con las comunidades indígenas, por un lado, y el cabildeo y negociación con los representantes del gobierno de turno, por otro.

Con relación al primer frente, en el transcurso de los siguientes meses se realizaron reuniones con los dirigentes de educación de las diferentes provincias y nacionalidades para socializar el tema y buscar estrategias para institucionalizar la educación. De igual manera, se visitó a una gran cantidad de comunidades de la Costa, Sierra y Oriente, y se organizaron varias reuniones con dirigentes indígenas provinciales y nacionales con el objetivo de socializar la propuesta de creación de una dirección de educación indígena y conocer el punto de vista de la población y los dirigentes.⁵³

Mientras en algunos sectores la propuesta fue bien recibida, en otros no debido a que la institucionalización era vista como un serio riesgo para las organizaciones indígenas, por cuanto podía implicar que el movimiento indígena pasara a estar controlado por el Estado y los gobiernos de turno. Tal era el recelo que en ese momento generaba el tema de los procesos de institucionalización en los líderes indígenas que ni siquiera la ECUARUNARI ni la misma CONAIE se animaban a tramitar su personería jurídica por el temor a ser cooptados (Montaluisa 2008).

Con relación al segundo frente, el trabajo implicó la construcción y movilización de toda una red de relaciones sociales para llegar hasta el Ministro de Educación y presentar la propuesta, aspecto de no fácil consecución si se considera que, hasta ese momento, muy pocas veces los líderes indígenas y políticos blanco mestizos se habían sentado a dialogar sobre temas de interés nacional.

En el proceso de cabildeo y negociación fueron claves ciertos aliados del movimiento indígena, así como también ciertos funcionarios del gobierno de turno. En el caso de los aliados merecen destacarse personajes como Ileana Almeida, académica que venía, desde tiempo atrás, apoyando a las organizaciones indígenas y que sirvió de puente entre el director de educación de la CONAIE y el Ministro de Educación y Cultura. En el ámbito del gobierno, fue clave el rol del mismo Ministro de Educación,

⁵³ Luis Montaluisa, entrevista personal, 20 de marzo de 2013, Quito.

Alfredo Vera, así como el del asesor en asuntos indígenas de la presidencia: Alfonso Calderón. Ambos funcionarios apoyaron de diferente manera el proyecto de la población indígena y generaron los espacios necesarios para que la CONAIE socializara la propuesta al interior del ministerio.

También fue clave, como veremos más adelante, el capital social y simbólico (Bourdieu 2000) con el que contaban ciertos líderes indígenas que participaron directamente en los procesos de negociación. Este era el caso, por ejemplo, del mismo Luis Montaluisa, que tenía reconocimiento por su trayectoria en el ámbito de la educación indígena y aportes académicos; y que contaba con una red de relaciones que incluía a personas del sector blanco-mestizo vinculados tanto a la academia como al ámbito de la política nacional. Es necesario destacar estos elementos, puesto que en el día a día fueron estos recursos y la habilidad en su puesta en práctica lo que permitió que las negociaciones llegaran a un buen fin, en un contexto de mucha hostilidad hacia la población indígena por parte de la población blanco-mestiza.

Tres eventos fueron centrales en el proceso de cabildeo y negociación. El primero fue aquel en el que el director de educación de la CONAIE y el ministro de educación se conocieron e iniciaron las conversaciones sobre la posible dirección de educación indígena, evento de no fácil consecución y en el que tuvo una participación clave Ileana Almeida. Leamos como el mismo director de educación de la CONAIE relata el encuentro:

Luego vino el triunfo del Dr. Rodrigo Borja en la segunda vuelta. Entonces traté de buscar contactos con el nuevo Gobierno, pero fue difícil. Ileana Almeida me facilitó el contacto con el arquitecto Alfredo Vera, que estaba ya designado como Ministro de Educación y Cultura. Alfredo Vera me recibió en la casa de Guayasamín. Le presenté una copia del libro *Comunidad, Escuela y Currículo*, que acababa de publicar la UNESCO en Chile, y también una copia de un cuento ilustrado en lengua paikoka, traducido a siete lenguas indígenas y al español (...). Le dije que las nacionalidades indígenas estábamos haciendo estos trabajos científicos y educativos sin apoyo del Estado, pero le expliqué que con apoyo del Estado podíamos avanzar más. Esto le emocionó. Me preguntó sobre lo que era la CONAIE pues, por ser originario de Guayaquil, no conocía el proceso organizativo de los indígenas. Me dijo que al otro día fuera a verlo con los otros dirigentes. (Montaluisa 2008, 64-65)

El segundo evento de relevancia constituye la reunión oficial entre los funcionarios de la CONAIE y el ministro de educación. Por pedido de la CONAIE, el ministro recibió en su despacho al presidente y vicepresidente de la CONAIE, así como

a su director de educación. En dicha reunión se habló nuevamente de la importancia de la educación indígena y de la necesidad de que su gestión pasara a manos de la misma población indígena. Al finalizar la reunión, el ministro se comprometió a crear la dirección de educación indígena.

Y, el tercer evento constituye el “debate” organizado por el Ministro de Educación entre los funcionarios del ministerio del ramo y los funcionarios de la CONAIE. La razón del inesperado “debate” tenía que ver con la gran oposición que se había generado al interior del ministerio en torno a la creación de la dirección de educación indígena. Montaluisa comenta lo siguiente sobre el tema:

Transcurrieron los meses de agosto y septiembre, y ya estábamos en octubre de 1988, pero el Ministro no daba señales de concretar la creación de la DINEIB. Ante esto, con el asesor del Presidente, el Dr. Alfonso Calderón Cevallos, acudí donde el Ministro y le manifesté la preocupación por la demora en el trámite. Allí me enteré de la gran oposición que se había generado al interior del Ministerio de Educación y Cultura.

El Director de Educación Compensatoria, ahora llamada Educación Popular Permanente, a pesar de ser socialista, junto con la Directora de Educación Regular, cuyos nombres a propósito omito, lideraban la oposición a la creación de la DINEIB. Habían presentado al Ministro un documento con treinta y siete argumentos para sostener su oposición. Algunos de los argumentos planteaba que, con su creación, se iba a dividir al país, que el sistema de educación es único, que no había indígenas preparados para administrar la educación, etc.

Ante esto, el Ministro tomó la decisión de organizar un debate entre tres representantes de los funcionarios del Ministerio que se oponían a la creación de la DINEIB y tres representantes de la CONAIE. El acuerdo era: si durante el debate los representantes de la CONAIE desvirtuaban los argumentos de quienes se oponían a su creación y lograban convencerlos de su conveniencias, entonces se creaba la DINEIB; caso contrario, no sería aprobada. (2008, 65)

Dos días después de su anuncio, el “debate” entre los funcionarios de ambas instancias tuvo lugar en las instalaciones del ministerio. En ningún momento tuvo lugar el mentado debate, pues los funcionarios del ministerio que se oponían al tema dieron, de entrada, su visto bueno a la creación de la dirección de educación indígena.

Rescatamos los tres eventos anteriores por cuanto dan una idea del trabajo minucioso que los líderes indígenas tuvieron que llevar adelante para alcanzar el visto bueno para la institucionalización de la educación intercultural bilingüe; y porque ayuda a visualizar las estrategias políticas micro de las organizaciones indígenas,

dimensión muy a menudo dejada de lado en los análisis que se hacen sobre sus luchas y logros.

Luego del mencionado debate, y por pedido del asesor jurídico del ministro, la CONAIE preparó la propuesta borrador del decreto ejecutivo de creación de la dirección de educación indígena, la misma que recibió el visto bueno por parte del asesoría jurídica de la presidencia. Finalmente, el decreto fue firmado el 9 de noviembre de 1988 y publicado en el Registro Oficial el 15 de noviembre del mismo año.

Con el decreto ejecutivo en cuestión, se reformó radicalmente el Reglamento General de la Ley de Educación del momento. El decreto promulgó la creación de la Dirección Nacional de Educación Indígena Bilingüe Intercultural, DINEIIB⁵⁴, y responsabilizó a dicha instancia de la “(...) planificación, organización, dirección, control, coordinación y evaluación de la educación indígena en los sistemas escolarizado y no escolarizado (...)” (Presidencia de la República 1988). Entre las atribuciones que se le asignó a dicha dirección estaban las siguientes:

- Planificar, dirigir y ejecutar la educación indígena.
- Formar y capacitar profesores y demás recursos humanos para la educación indígena en las diferentes lenguas del país.
- Organizar los establecimientos de educación indígena bilingüe en los niveles pre-primario, primario y medio.
- Realizar el seguimiento y la evaluación de la educación indígena.
- Coordinar y controlar la educación indígena bilingüe.
- Detectar las necesidades cuantitativas y cualitativas de recursos humanos, materiales y de infraestructura educativa indígena (...)
- Establecer canales de comunicación con la representación de las nacionalidades indígenas.
- Promover la producción y utilización de materiales didácticos de acuerdo con los criterios lingüísticos, pedagógicos y sociales adecuados.
- Velar por la aplicación de una política lingüística que tome en cuenta un sistema de escritura unificada para cada lengua, basado en lo posible en el criterio fonológico.
- Impulsar programas de educación no escolarizada relacionados con la cultura indígena.
- Diseñar modalidades educativas acordes con las necesidades de la población indígena.

⁵⁴ Con el tiempo, el nombre de la instancia cambió a Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, y sus siglas quedaron de la siguiente manera: DINEIB. En este texto utilizaremos únicamente estas siglas.

- Desarrollar un currículo apropiado para cada uno de los subsistemas y modalidades de educación indígena.
- Organizar programas acelerados de formación de maestros indígenas de acuerdo con las características y necesidades de las diversas comunidades indígenas.
- Dirigir y organizar y ejecutar la alfabetización y educación de adultos bilingüe.
- Dirigir, organizar y orientar la educación de los normales bilingües.
- Determinar y coordinar con la DINACE y la DINADER la construcción de las infraestructuras escolar y deportiva, respectivamente. (Presidencia de la República 1988)

El decreto también estipuló los requerimientos necesarios a nivel de estructura para el cumplimiento de las atribuciones arriba señaladas. Así, por ejemplo, en relación a la organización del sistema educativo se dispuso la creación de dos subsistemas de educación escolarizada: el hispano y el indígena. Lo mismo para el caso del subsistema de educación no escolarizada. En el ámbito de la supervisión educativa se contempló la creación de un departamento de supervisión para la educación hispana y un departamento de supervisión para la educación indígena. De igual manera, se estipuló que la formación de los docentes de la educación intercultural bilingüe pasara a manos de los normales bilingües y multilingües, los cuales, a su vez, dependerían de la DINEIB.

Como se puede constatar, las funciones y atribuciones delegadas a la DINEIB cubrían un espectro bastante amplio, pues incluía todos aquellos aspectos sensibles y necesarios para la gestión y control de la educación de la población indígena, desde creación de un currículo apropiado y la producción de los materiales didácticos necesarios, pasando por la formación misma de los docentes y su seguimiento en el aula, hasta la organización de los establecimientos educativos.

Es interesante constatar el hecho de que con el decreto se les entrega a los indígenas el control sobre las dos modalidades educativas en las que dicha población había incursionado en las últimas décadas: la educación escolarizada y la no escolarizada, así como el hecho de que, en el caso de la modalidad escolarizada, se le entregó el control de todo los niveles: pre-primaria, primaria y secundaria; quedando fuera únicamente la educación superior. Por otro lado, es interesante evidenciar, con González (2011), que con la creación de la DINEIB las organizaciones indígenas pasaron a tener un control de alcance nacional, que incluía a todas aquellas iniciativas

educativas impulsadas por las organizaciones y comunidades indígenas a lo largo y ancho del país.

La experiencia de la institucionalización de la educación intercultural bilingüe en Ecuador ha sido única en América Latina, pues a diferencia de otros países en los que la educación indígena alcanzó el estatus de un programa o un proyecto de Estado, en el Ecuador la educación indígena terminó convirtiéndose en un subsistema paralelo al subsistema educativo previamente existente, con lo cual, el sistema educativo ecuatoriano quedó partido en dos: el subsistema de educación hispana, por una lado, con sus propios directivos y equipo de trabajo, su propios estudiantes e instituciones educativas, su propio currículo, y sus propios docentes e institutos de formación docente; y el subsistema de educación intercultural bilingüe, por otro, con los mismos elementos.

Mucho se ha discutido en el Ecuador y la región sobre este formato de institucionalización de la educación indígena. Las voces más críticas han considerado que aquello fue un suicidio político por cuanto, en ese momento, la población indígena no contaba con los recursos humanos, ni la experiencia y conocimiento necesarios para hacerse cargo de tan grande empresa; y también por el riesgo de terminar generando un “apartheid educativo”. Entre las personas que se ha alineado con esta perspectiva están los funcionarios del mismo Ministerio de Educación de diferentes gobiernos; pero también ciertos líderes indígenas que no pertenecen a la CONAIE y que han visto en esta modalidad una estrategia para profundizar la distancia entre la población indígena y el resto de la sociedad ecuatoriana. También ha sido la perspectiva de algunos intelectuales que han acompañado de cerca al movimiento indígena en su apuesta por una educación diferente. Un ejemplo de los últimos es Matthías Abram, que ya para 1989, meses después de que se había promulgado el decreto de creación de la DINEIB, planteaba su preocupación en los siguientes términos:

Los indígenas de la sierra no están preparados para hacerse cargo de toda la educación primaria, menos aún de la educación a varios niveles. No hay maestros, no hay profesionales capaces de cubrir los campos necesarios para hacer una educación funcional, liberadora y creativa, También hay vacíos en lo que se refiere a la necesidad de abordar los diferentes campos de investigación (...) Hasta aquí estamos hablando de educación bilingüe en un contexto de completa ausencia de bilingüismo a nivel social. Es además un bilingüismo educativo unilateral. No existe la más mínima preocupación de la otra parte, la mestiza, de aprender el kichwa (...) Una etnoeducación a cargo de las organizaciones indígena nos parece el instrumento de un progresivo apartheid,

sin la garantía de un nivel pedagógico y científico claro. (...) Nos parece por lo tanto que la lucha no es obtener la educación en autogestión, sino crear al interior del sistema educativo, alternativas de educación intercultural bilingüe (en Chiodi 1990, 378).

En el otro lado están aquellas voces que plantean que aquel formato de institucionalización fue un acierto político, en la medida en que era la única vía, y lo sigue siendo hasta el momento actual, dirán, de asegurar el control de la educación por parte de la población indígena, y ligado a esto, de asegurar una educación con pertinencia lingüística, cultural y social. En esta línea están varios de los líderes indígenas que vivieron y apoyaron el proceso, y que hasta el día de hoy cuestionan la disolución de dicha estructura. También se ubican en esta línea ciertos sectores de la intelectualidad indígena y no indígena cercana al movimiento indígena, como por ejemplo Floresmilo Simbaña, Armando Muyolema, Pablo Dávalos, o la misa Ileana Almeida. Para este grupo de líderes e intelectuales, el problema no fue el formato con el que se institucionalizó la educación indígena, sino fundamentalmente que el Estado no respaldó, como debía, el proceso de desarrollo y consolidación de la educación intercultural bilingüe en el país y en las diferentes provincias.

Ahora bien, desde el punto de vista de la organización del Estado, vemos que se optó por un esquema de carácter multicultural⁵⁵, que apostó por la “inclusión” de la educación indígena en la estructura educativa previamente existente y que, lejos de propiciar una reestructuración de la educación a nivel nacional, terminó generando un parasistema educativo.

Lo interesante a destacar es que dicho esquema no solo fue la manera en que el Estado respondió a la demanda de las organizaciones indígenas, sino que fue el esquema que la misma CONAIE tenía en mente como estrategia para pasar a controlar la educación de la población indígena. Para ese momento, la meta de la CONAIE no era transformar la educación del país, sino acceder al control de la educación de la población indígena y, por esa vía, asegurar una educación apropiada para aquella.

Respecto a este punto, conviene recordar con Walsh (1999), que en los inicios del movimiento indígena, y en especial durante la década de los 80, la interculturalidad era entendida más en términos de fortalecimiento de la propia cultura, de desarrollo

⁵⁵ Nos alineamos con el concepto de multiculturalismo que maneja Catherine Walsh, y que podría resumirse como aquel proyecto que busca “(...) reconocer, tolerar e incorporar lo diferente dentro de la matriz y estructuras establecidas” (Walsh 2009, 43)

endógeno, que en el sentido que luego el mismo movimiento indígena dio a la interculturalidad, a saber: un “(...) proyecto político-ideológico que, con sus planteamientos sociales, políticos y jurídicos, pretende construir una verdadera democracia basada en la igualdad, la justicia y la unidad en la diversidad” (1999, 41).

Con la creación de la DINEIB se cerró un ciclo importante de lucha del movimiento indígena en materia educativa, pues constituyó la consecución de una de las demandas centrales del movimiento indígena durante la década de los 80: el control directo y total de la educación de la población indígena.

De la misma forma, con la creación de la DINEIB se abrieron retos inmensos para la CONAIE y la población indígena del país, pues se trataba de construir un subsistema de educación diferenciado para el conjunto de la población indígena a nivel nacional, aspecto que, como vimos arriba, significaba entre otras cosas, el montar una nueva estructura al interior del Ministerio de Educación para la gestión, crear las direcciones provinciales, armar los equipos de gestión y la planta docente, asumir el control de los institutos de formación docente, definir la propuesta de formación para los docentes, crear una nueva propuesta curricular para los niveles pre-primario, primario y secundario, entre otras.

2. Creación y consolidación de la Dirección Provincial de EIB de Cotopaxi

La construcción del subsistema de educación intercultural bilingüe a nivel nacional contempló el desarrollo de ciertas tareas de carácter urgente, entre las que se incluye la estructuración de las direcciones provinciales en aquellas provincias en las que, de acuerdo al diagnóstico del momento, había instituciones educativas que atendían a población indígena. La creación de las direcciones provinciales constituía un tema prioritario para el equipo central por cuanto eran las instancias ejecutivas encargadas de impulsar el desarrollo de la educación intercultural bilingüe en sus respectivos territorios, bajo los parámetros y lineamientos de la dirección nacional.⁵⁶

Una rápida lectura al orgánico funcional de la DINEIB de 1990 nos da una idea clara de la gran responsabilidad asignada a las direcciones provinciales, así como de las delicadas funciones a ellas encomendadas, entre las que destacan el tema de la contratación de los docentes y su despido, la formación de los docentes, el desarrollo

⁵⁶ Luis Montaluisa, entrevista personal, 20 de marzo de 2013, Quito.

curricular, la generación de materiales didácticos, la supervisión, la evaluación del impacto de la educación intercultural bilingüe, entre otras (DINEIB 1990).

Al igual que en el nivel nacional, el proceso de creación de las direcciones provinciales tuvo que enfrentar muchos retos y fue altamente conflictivo. En lo que sigue haremos referencia a la creación de la dirección y la jurisdicción de educación intercultural bilingüe en la provincia de Cotopaxi, por cuanto, como ya señalamos arriba, las escuelas del SEIC quedaron adscritas a dicha jurisdicción y tuvieron que lidiar con los cambios que aquello supuso.⁵⁷

El primer reto de la DINEIB a nivel de la provincia de Cotopaxi, al igual que en las demás provincias, fue la designación del director provincial. A pesar de que Cotopaxi constituía una de las provincias pioneras en el tema de la educación indígena, no contaba con los recursos humanos idóneos para asumir el cargo de director. Para el cargo se requerían personas que, además de haber estado vinculados con las experiencias de educación indígena y fueran bilingües, tuvieran al menos formación de bachillerato. Algunos de los docentes de las escuelas del Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural sí tenían título de bachiller pero carecían de la perspectiva política necesaria para impulsar una propuesta educativa alternativa. Los educadores comunitarios de las Escuelas Indígenas del Quilotoa, en cambio, contaban con la perspectiva política y la experiencia necesarias pero carecían de título de bachiller, pues, para ese entonces, la mayoría de ellos recién estaban cursando el ciclo básico (Martínez y Burbano 1994).

El proceso de selección estipulaba que las organizaciones indígenas de cada provincia debían sugerir a los potenciales candidatos para el cargo de director provincial y que la DINEIB era la encargada de seleccionar al que mejor cumplía con los requerimientos estipulados. En el caso de Cotopaxi, sin embargo, el Movimiento Indígena de Cotopaxi no estuvo en condiciones de hacerlo debido al distanciamiento que en ese momento vivía con relación al tema educativo, razón por la cual, los candidatos fueron presentados por el mismo equipo del SEIC (F. Ante 1993).

El SEIC propuso tres candidatos para el cargo de director provincial: Pablo Ante, Daniel Semanate y Luis José Guanochanga, todos educadores de las escuelas del proyecto. De estos tres, Pablo Ante fue el elegido por la DINEIB por cuanto era el que

⁵⁷ El siguiente capítulo está destinado a analizar cómo las escuelas del SEIC vivieron el proceso de adscripción a la Jurisdicción de educación intercultural bilingüe de Cotopaxi y los cambios que aquello supuso en su dinámica cotidiana.

mejor cumplía con el perfil buscado, pero debido a que no contaba con título de bachillerato (estaba recién cursando el quinto curso), se le designó como director temporal a Luis José Guanochanga, que en ese momento laboraba como educador comunitario en la zona de Panyatug (F. Ante 1993).

Para Luis José Guanochanga su designación como director provincial fue una sorpresa total, y, de un momento a otro, tuvo que dejar la escuela comunitaria en la que la que estaba laborando para trasladarse a Latacunga y asumir las nuevas funciones. Leamos como el mismo Guanochanga relata el acontecimiento:

Para mí fue una sorpresa la designación, no sé cómo sería. En ese tiempo yo estaba dando clases en Panyatug, eran épocas de Pascuas y estábamos de vacaciones. Yo estaba en la casa de mis padres, en Pucayacu, y en eso entra mi tío Manuel Guamangate, que trabajaba en las Escuelas Indígenas, y me dice: “a usted Padre Pepe le llama, que el martes de tal fecha tiene que estar en Latacunga porque viene una funcionaria de Quito a posesionar como director de ni se qué”. Yo, totalmente inocente, no sabía de qué me estaba hablando, ni lo que era.

Entonces salí y llegué a Latacunga a las 8 de la mañana, a las oficinas de la Dirección Hispana. Justo me encontré con una señora de Otavalo que no le conocía. Ella había sido funcionaria de la DINEIB, la Licenciada Lourdes Conterón. Entonces entramos a donde el Licenciado Mario Vicente Herrera, el director hispano, y ahí la licenciada nos dijo que yo iba a hacerme cargo de la dirección provincial de educación intercultural bilingüe. Para el director hispano también fue una sorpresa mi designación. En esa época yo tenía 23 o 24 años, y solo tenía experiencia como profesor; como administrador, ni idea.⁵⁸

La posesión tuvo lugar el 19 de abril de 1989 en Quito, cinco meses después de la promulgación del decreto de creación de la DINEIB, con la presencia de las autoridades máximas de la CONAIE, funcionarios del gobierno de turno y miembros del partido del gobierno; y en un ambiente de muchos ofrecimientos y optimismo para la educación indígena. *La Gazeta*, periódico local de la provincia de Cotopaxi, registró el evento de posesión de la siguiente manera:

Se posesionó Director de Educación Inter-Cultural Bilingüe de Cotopaxi

En acto cumplido el pasado día miércoles en el local del Ministerio de Educación, se posesionó como Director Provincial de Educación Intercultural Bilingüe de Cotopaxi, el señor Profesor José Guanochanga, quien recibió la

⁵⁸ Luis José Guanochanga, entrevista personal, 11 de abril de 2013, Latacunga.

credencial correspondiente de su nombramiento de manos del Dr. Trajano Andrade, Subsecretario de Educación.

“El sol de medio día ha aparecido en medio de esta noche de obscurantismo y opresión” manifestó el señor Cristóbal Tapuy, Director Nacional de Comunidades Indígenas al expresar su reconocimiento por la iniciativa desplegada por el gobierno, tendiente a oficializar la educación en cada una de las culturas autóctonas.

A la posesión del flamante Director Provincial de Educación Intercultural Bilingüe de Cotopaxi asistió una nutrida concurrencia de militantes del partido de gobierno; el legislador Edwin Chamorro comprometió todo su contingente y a ayuda a fin de que la acción educativa del profesor José Guanochanga sea el mejor mecanismo para rescatar a las poblaciones indígenas del anonimato y abandono en la que se encuentran sumergidas, lo que mereció favorable acogida de la delegación de Cotopaxi, quienes ratificaron su confianza de que se siga trabajando por todos los sectores, especialmente de los más necesitados. (La Gazeta 1989)

Como ocurrió en el nivel nacional, en los inicios la dirección provincial no contó ni con una oficina para el desarrollo de sus labores, a pesar de que se había dado la disposición desde el Ministerio de Educación para que en las instalaciones de las direcciones provinciales hispanas se habilitara un espacio para el director y el equipo de las flamantes direcciones provinciales de educación intercultural bilingüe. Debido a lo anterior, la dirección provincial inició su trabajo en una oficina prestada de la Casa Campesina Juan Pablo Segundo, oficina que también era utilizada por el equipo del SEIC.⁵⁹

Una vez designado el director, y una vez que se contaba con un espacio para el trabajo, el reto inmediato era la conformación del equipo para llevar adelante las diferentes actividades encargadas a la dirección. En un primer momento, el equipo estuvo conformado por tres personas, además del director, todas ellas vinculadas a las experiencias de educación indígena que se venían gestando en la provincia desde tiempo atrás. Rodrigo Martínez era un profesional mestizo que venía trabajando desde hace varios años en el proyecto de las escuelas del SEIC como asesor y formador de los educadores comunitarios y también dando clases. Ángel Rafael Cornejo venía de la experiencia del Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural (financiado por la Cooperación Alemana) y en el momento de la creación de la DIPIEB, fue transferido desde la dirección provincial hispana donde trabajaba como supervisor. Y, por último, Segundo Feliciano Tercero, era el coordinador provincial de la Campaña de

⁵⁹ Luis José Guanochanga, entrevista personal, 11 de abril de 2013, Latacunga.

Alfabetización Monseñor Leonidas Proaño y vicepresidente del Movimiento Indígena de Cotopaxi.⁶⁰

Conforme se fue organizando el trabajo al interior de la dirección y ganando claridad, se fueron armando equipos de trabajo para las diferentes funciones de la misma (gestión de recursos humanos, supervisión, formación docente, etc.), con lo cual, el equipo de la dirección creció considerablemente. El proceso de selección de los funcionarios se lo hacía vía consulta a las organizaciones indígenas de provinciales y de segundo grado, pero también a través de sugerencias de alguno de los miembros del equipo inicial que, durante el tiempo de trabajo, habían conocido a muchos cuadros.⁶¹

Un tema que vale mencionar en relación a este punto es que, en los inicios, no se podía contratar a profesionales de fuera del sistema educativo para conformar los diferentes equipos de trabajo de la dirección provincial, puesto que no se contaba con partidas para aquello. Debían, necesariamente, buscar a personas que estuvieran laborando como profesores en cualquiera de las escuelas de la zona, con nombramiento, para solicitar el pase administrativo. Incluso podían ser profesores que estuvieran laborando en el equipo de funcionarios de la dirección provincial hispana, como fue el caso de Segundo Feliciano Tercero, a quien le dieron el visto bueno para pasar a laborar en la dirección de educación intercultural bilingüe.⁶²

Para 1993, cuatro años después de su creación, la dirección provincial estaba organizada en tres departamentos: el departamento administrativo, el financiero y el técnico-pedagógico. El departamento técnico-pedagógico era el más grande e incluía cinco unidades de trabajo: formación y mejoramiento docente, currículo intercultural bilingüe, educación popular permanente, seguimiento y evaluación, y cultura. El director provincial era asistido por un comité de coordinación, por un lado, y por un equipo de planeamiento, por otro (F. Ante 1993).

Es interesante anotar que la estructura organizativa de la dirección provincial, similar a lo que ocurría con la dirección nacional, era muy parecida a la de las direcciones provinciales hispanas, lo cual evidencia la poca capacidad de decisión que la dirección provincial tenía en ciertos temas. Evidenciamos este punto por cuanto uno de los directores provinciales entrevistados puso sobre la mesa el hecho de que en su

⁶⁰ Mery Martínez, entrevista personal, 19 de junio de 2014, Latacunga.

⁶¹ Luis José Guanochanga, entrevista personal, 11 de abril de 2013, Latacunga.

⁶² *Ibíd.*

período quiso cambiar la estructura organizativa de la dirección provincial por una que hubiera permitido realizar un trabajo más eficaz, pero le fue negada la propuesta.⁶³

El proceso de conformación y consolidación del equipo de la dirección provincial contempló procesos de capacitación permanente del personal, para lo cual, se aprovechó de la experiencia y conocimientos de Rodrigo Martínez, miembro del equipo, pero también de las capacitaciones que organizaba la DINEIB para los flamantes funcionarios de las direcciones provinciales. Las capacitaciones en dicho momento versaban fundamentalmente sobre el modelo de educación intercultural bilingüe y todo lo que tenía que ver con él (fundamentos, métodos, bilingüismo, etc.), pero también sobre temas administrativos y de legislación, de suprema importancia para la gestión del día a día de los funcionarios.⁶⁴

El otro reto de la dirección provincial en los inicios, además de la conformación y consolidación del equipo de trabajo, era la definición de la jurisdicción de la dirección provincial y el consecuente proceso de selección de escuelas. El tema de la selección de escuelas era un aspecto sensible pues se trataba, en última instancia, de definir el ámbito sobre el cual la dirección provincial podía ejercer el control, tema medular en el marco de la propuesta del movimiento indígena y la CONAIE.

Ahora bien, la selección de las instituciones educativas de la jurisdicción de educación intercultural bilingüe no estuvo en manos de las direcciones provinciales (se lo hizo desde la dirección nacional), pero si la definición de la lista de escuelas que debían pasar a la jurisdicción, previa visita y consulta in situ con las comunidades, y siempre cuando cumplieran con el criterio fijado por la misma dirección nacional, a saber, que al menos el 80 % de los estudiantes de la institución tenía que ser bilingüe (DINEIIB 1991).

El 12 de enero de 1989, tres meses después de la expedición del decreto de creación de la DINEIB, se genera la primera lista de las instituciones educativas y centros de alfabetización de la jurisdicción de educación intercultural bilingüe. Para la Provincia de Cotopaxi se seleccionaron un total de 300 instituciones educativas, entre las que estaban incluidas las escuelas del SEIC y las del Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural (DINEIIB 1991).

⁶³ Roberto Allauca, entrevista personal, 18 de abril de 2013, Latacunga.

⁶⁴ Luis José Guanochanga, entrevista personal, 11 de abril de 2013.

Con la lista en mano, el trabajo de la dirección provincial consistió en visitar a cada una de las comunidades de las escuelas seleccionadas para notificar sobre la decisión y explicar a los dirigentes y padres de familia sobre las ventajas de la educación intercultural bilingüe y de formar parte de la nueva jurisdicción. En el caso de las escuelas del SEIC y del Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural la visita no fue necesaria, pues el SEIC fue una de los impulsores de la creación de la DINEIB, mientras que las escuelas del Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural, con la creación de la DINEIB, pasaron automáticamente a formar parte de ella.⁶⁵

Como era de esperarse, las reacciones de las escuelas fueron de diferente tipo. Mientras muchas de ellas estaban conformes y entusiasmadas con la idea de pasar a formar parte de la jurisdicción de educación intercultural bilingüe, otras se opusieron radicalmente a la propuesta. De acuerdo con los funcionarios de la DINEIB, entre los argumentos más comunes que justificaban la oposición se encontraban los siguientes:

1. La educación bilingüe en un retroceso al pasado;
2. El deseo de educarse en castellano, conocer la ciencia universal. El kichwa, por ser lengua ya conocida se consideraba innecesaria en la escuela;
3. El kichwa es un idioma muerto;
4. El deseo de aprender el inglés en vez de kichwa;
5. El fomento del racismo con la educación bilingüe. (DINEIIB 1991)

La oposición de las instituciones educativas y los argumentos que la respaldaron fueron fruto, en buena parte, de una campaña generalizada en contra de la educación intercultural bilingüe por parte de los profesores de la jurisdicción hispana y, de manera especial, de un grupo importante de profesores hispanos que no querían pasar a recibir órdenes de indígenas, y/o que veían que el paso de sus escuelas a la jurisdicción de educación intercultural bilingüe ponía en riesgo su posición y el poder que habían logrado al interior de las comunidades. Los funcionarios de la DINEIB explican dicha problemática en los siguientes términos:

A ésta campaña (de desprestigio de la EIB) se sumó la oposición ciega de algunos sectores de profesores hispanos que, lejos de ser agentes de la promoción de la cultura y la ciencia, se habían transformado en dominadores de las comunidades. Efectivamente el estatus de profesor en las comunidades les permitía influir en la mayor parte de las decisiones de ellas. Al producirse el proceso de la educación bilingüe ciertos espacios de poder en las

⁶⁵ Luis José Guanochangea, entrevista personal, 11 de abril de 2013.

comunidades, que eran controlados por el maestro, comenzaron a restringirse, produciéndose contradicciones entre algunos profesores y los comuneros. (DINEIB 1991, 29)

La problemática anterior es interesante por cuanto permite visualizar el hecho de que la creación de la jurisdicción de educación intercultural bilingüe significó no solo cambios fuertes a nivel la estructura del Ministerio de Educación y una redefinición de las relaciones de poder construidas entre los docentes indígenas y los docentes blanco-mestizos, sino también, un cambio importante a nivel de la organización del poder en varias comunidades rurales y, de manera particular, de la relación de poder construida entre el educador y los comuneros. No debemos olvidar que a nivel de las zonas rurales, el educador ha sido siempre un actor con mucho poder e influencia.

Luego de un año de visitas y diálogos, la DINEIB generó una nueva lista de escuelas de la jurisdicción de educación intercultural bilingüe, pero esta vez considerando la voluntad de las instituciones educativas de pertenecer a aquella. Para el caso de la provincia de Cotopaxi, el número de instituciones bajó a menos de la mitad, pues muchas de las que fueron inicialmente seleccionadas solicitaron regresar a la jurisdicción de educación hispana.

Desde el punto de vista de Luis José Guanochanga⁶⁶, si bien la reducción del número de instituciones fue un golpe fuerte para educación intercultural bilingüe y para el trabajo que se venía haciendo tanto a nivel provincial como local, el hecho de haber dejado en libertad a las comunidades para que decidieran sobre su pertenencia fue una decisión acertada, pues se terminaron quedando en la jurisdicción de educación intercultural bilingüe aquellas comunidades y escuelas que sintonizaban con la propuesta y que estaban interesadas en contribuir a la construcción de la educación en sus comunidades a nivel provincial.

El otro tema prioritario relacionado con la conformación de la dirección provincial tenía que ver con el recurso docente. La implementación de la educación intercultural bilingüe en la provincia requería, con urgencia, de la consolidación de una planta docente con el perfil adecuado para dicho tipo de educación. El criterio definido por la DINEIB para la selección de docentes era que se debían priorizar, en primer lugar, a profesionales formados en educación y bilingües, y, en segundo lugar,

⁶⁶ Luis José Guanochanga, entrevista personal, 11 de abril de 2013, Latacunga.

a bachilleres en otras ramas del saber pero bilingües, con el objetivo de formarles en el área pedagógica.⁶⁷

A diferencia de otras provincias, y similar a lo que ocurría en Carchi, Pichincha, Tungurahua y Azuay; en la provincia de Cotopaxi habían muy pocos indígenas con formación en educación y, de igual manera, muy pocos indígenas con título de bachiller en otras ramas del saber (DINEIIB 1991). Para salvar la situación, se optó por dar nombramientos a profesionales de la educación y bachilleres bilingües de otras provincias⁶⁸, así como aprovechar a los numerosos educadores comunitarios que venían laborando, desde tiempo atrás, con bonificaciones del Programa de Alfabetización de Adultos, muchos de ellos, educadores comunitarios del mismo SEIC.⁶⁹

2.1. Las tensiones y conflictos desatados

La creación de la dirección provincial y la construcción de la jurisdicción en la provincia en cuestión no solo supuso un conjunto de retos sino que fue altamente conflictivo, pues tuvo fuertes detractores, entre los que destacan los funcionarios y docentes de la dirección provincial de educación hispana, en especial aquellos docentes que en el proceso de selección de las escuelas quedaron de un momento a otro en la jurisdicción intercultural bilingüe, así como los directivos de la Unión Nacional de Educadores de Cotopaxi.

Dos eventos centrales que dan cuenta de las tensiones que se vivieron en la provincia durante el primer año de vida de la dirección provincial de educación intercultural bilingüe, además de los conflictos cotidianos relatados arriba, fueron el secuestro del director de la DINEIB en Latacunga y la marcha de respaldo de la educación intercultural bilingüe en la misma ciudad. Relatamos de manera resumida en que consistieron cada uno de ellos.

Días después de la designación de Luis José Guanochanga como director provincial, el director de la DINEIB fue invitado por el director de la dirección de educación hispana de Cotopaxi a una reunión de trabajo en Latacunga. En dicha reunión iban a participar, de acuerdo a la comunicación del director provincial de

⁶⁷ Luis Montaluza, entrevista personal, 20 de marzo de 2013, Quito.

⁶⁸ La mayor parte eran de la Provincia de Chimborazo. Amable Hurtado, entrevista personal, 23 de mayo de 2014, Pujilí.

⁶⁹ Luis José Guanochanga, entrevista personal, 11 de marzo de 2013, Latacunga.

educación hispana, los supervisores de la dirección, y el propósito central era ponerse al tanto de la creación de la nueva dirección. En la práctica, a la reunión asistieron funcionarios de la dirección hispana pero también cientos de docentes de las escuelas hispanas, que se dedicaron a insultar al director de la DINEIB y descalificar a la educación indígena, y a presionar al director para que solicitara la derogación del decreto de creación de la DINEIB. Leamos como el mismo director nacional relata lo acontecido:

Días después de la designación del director provincial de EIB de Cotopaxi, el director de la Dirección Hispana (de Cotopaxi) de ese momento me llama y me dice “vea, los señores supervisores quieren información sobre la creación de esta nueva dirección, y yo le pido que usted venga a informarles” Si pues, yo cogí el bus ahí en el Cumandá (qué pensar que teníamos carro en ese tiempo ¡nada!, viáticos ¡peor!), y viajé a Latacunga.

Cometí la imprudencia de no pasar por el MIC, fui directamente y solo. “Señor director estoy aquí, a su llamado”. El director dice: “Sí, aquí están los profesores, no sé cómo es que se han enterado, no solo están aquí los de la planta (yo pensé que solo iban a estar los de la supervisión de la planta, 30 o 40 personas) pero han llegado muchos profesores que quieren oírle”. Había cerca de 500 profesores. Entonces habían hecho toda una reunión en un salón enorme. Y comenzó el griterío: “¡abajo la educación bilingüe!”, “¡abajo los indios!”, “¡abajo...!”.

Y cuando yo entré saltaron, gritaron y de todo. El director provincial dice “vean señores profesores, aquí está el director nacional, pregúntenle no más y ¡cogió y se fue!”. Entonces, todo el santo día me tuvieron puteándome. Entonces, yo también ya me calenté y les hablaba en kichwa. Entonces eso les daba más coraje a ellos: “¡ve, habla en cristiano!” me decían, ya puedes imaginarte. Me dijeron de todo: “incapaz, tienes que hacer que este momento se derogue ese decreto”, “analfabeto”.

Ya después de que no tenían que más decir, y ya era algo así como las 4 de la tarde, dicen: “¡y para que te des cuenta de que los propios indígenas te niegan y te desprecian, aquí te van a hablar los compañeros indígenas!”. Entonces, les dan la palabra a unos mashis que habían ido, que les habían llevado diciéndoles que iban a pedir un puente al Consejo Provincial. Entonces, habla un mashi, y el mashi dice: “Señores profesores, porque ustedes llegan el martes y se van el jueves, por eso hemos pedido la creación de la educación bilingüe”, después toma la palabra otro y lo mismo, defiende a la educación bilingüe. Es que eran compañeros, pues. Se les dio la vuelta la reunión a los de la dirección hispana, y ahí si pude salir del salón, porque al principio, en el momento del griterío y los insultos, yo pensé salir, pero acaso que me dejaron.⁷⁰

⁷⁰ Luis Montaluisa, entrevista personal, 20 de marzo de 2013, Quito.

Este evento no fue aislado ni esporádico, pues se repitió en varias provincias del país con diferentes matices y niveles de violencia, y da cuenta del malestar que la creación de la dirección provincial de educación intercultural bilingüe generó entre los funcionarios y profesores de la jurisdicción de educación hispana y los funcionarios de la Unión Nacional de Educadores.

El segundo evento de relevancia fue la marcha de respaldo a la educación intercultural bilingüe que tuvo lugar en Latacunga, en junio de 1989. La marcha tuvo como antecedente central varios desplantes hacia los funcionarios de la dirección provincial y docentes de las escuelas indígenas, por parte de los funcionarios y docentes de la dirección de educación hispana y también por parte de miembros de la Unión Nacional de Educadores de Cotopaxi.

El 22 de junio, apareció en La Gazeta, periódico local de Cotopaxi, la siguiente convocatoria a la marcha, la cual da cuenta del clima que se vivía en el momento así como del sentido de aquella:

Unidos para respaldar nuestra propia educación

A lo largo de la historia universal, la educación fue un privilegio para los libres, para los nobles, para el grupo minoritario cuyo interés era defender su poder, su ideología para dominar y tener más.

Y en nuestro país, a raíz de la llegada de los Incas, luego los españoles, los hacendados, el grupo dominante siempre estuvo convencido de que no era necesario ofrecer educación al indígena, lo más importante es que trabaje la tierra del patrón.

Es doloroso decir, pero en la actualidad, hay muchas personas “preparadas” que piensan con la cabeza del conquistador o del patrón; que no aceptan el hecho de que los mismos indígenas sean capaces de llevar adelante un proceso educativo en la lengua materna, simplemente porque tienen muy clavado un complejo de superioridad y porque viven falsamente engañados creyendo en la incapacidad de los indígenas.

Incluso a nivel gubernamental, nunca hubo una política educativa acorde a la realidad del Pueblo Indígena; siempre se intentó “integrar al indio a la cultura” despojándolo de su cultura, presentando valores ajenos que provocaron que el indígena llegue a autodespreciarse, a sentirse inferior a los mestizos.

Apenas en esta última década y gracias a la aporte, a la reflexión de algunas experiencias de Educación Indígena y organizaciones indígenas han ido surgiendo aportes con los cuales la CONAIE ha defendido las políticas educativas que orientan la educación indígena. Así pues, la Educación Indígena se propone fortalecer la identidad cultural, fortalecer los procesos organizativos, fomentar la participación de la comunidad en el proceso educativo y de desarrollo.

Y fue el 15 de noviembre de 1988, cuando se firmó el decreto 203 y consta en el registro oficial número 66, decreto mediante el cual nació la DIRECCIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN INDÍGENA y posteriormente el 19 de abril de 1989, se posesionó oficialmente a los directores provinciales de educación indígena.

Este acontecimiento es motivo de celebración, porque en torno a este hecho cobran vida nuestras máximas aspiraciones: queremos que la educación bilingüe sea motivo de unidad del Pueblo Indígena, que fortalezca el Movimiento Indígena de Cotopaxi y que la educación sea el semillero de nuevos dirigentes que sean concientes, preparados y que no traicionen a su Pueblo, y herramienta para vencer la pobreza.

Por otra parte, vale la pena anotar que el Director Nacional de Educación Indígena es el Lic. Luis Montaluisa y Director Provincial de Educación Indígena es Luis José Guanochanga, ambos son cotopaxenses y tenemos la seguridad de que pondrán nuevas bases en la construcción de nuestra propia educación.

Todo esto es motivo de alegría y esta hay que celebrarla, así pues, este viernes 23 de junio vendrán delegaciones indígenas provenientes de los cantones: Pujilí, Saquisilí, Pangua, Latacunga y Salcedo... niños, mujeres, hombres, saldrán a pie, en mula, en carro, todos aportando de su propio bolsillo, porque esta no es una manifestación politiquera sino una celebración por un derecho alcanzado y una gran responsabilidad por asumir y respaldar.

Este día caminaremos por las calles del casco urbano, con música, con alegría; luego en la plaza de Santo Domingo se desarrollará un Programa en el cual diremos nuestra palabra, se posesionará ante el pueblo indígena a nuestro director provincial, expresaremos nuestra gratitud a quienes nos han acompañado en nuestro caminar, se hará el lanzamiento de un libro escrito por los Educadores Comunitarios del Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi y rendiremos homenaje a varios líderes quienes han luchado por la tierra y por la educación de nuestro Pueblo Indígena de Cotopaxi.

De manera, que al cumplir los 500 años de resistencia indígena, queremos que cese la discriminación, la opresión, que se reconozca el derecho que tenemos a una vida digna, porque el derecho conquistado lo defenderemos con unidad y trabajo. (La Gazeta 1989)

La marcha fue multitudinaria y dejó estupefacta a la población blanco-mestiza de Latacunga. En la marcha se posesionó simbólicamente a Luis José Guanochanga frente a la población indígena (la posesión oficial había sido dos meses antes) y se aprovechó para legitimar el proceso con la presencia de las autoridades del Ministerio de Educación y Cultura. Rodrigo Martínez relata de la siguiente manera el acontecimiento:

Después de cinco meses de reflexión y planificación a nivel de promotores del SEIC y sus comunidades de base, la presencia indígena en el casco feudal de Latacunga hizo temblar a la población mestiza. El casco urbano amaneció pintado con frases en kichwa y castellano demandando respeto a la

cultura indígena, quinientos años de opresión ¡Basta carajo!, ¡Respeto la educación indígena!, ¡Adelante SEIC! etc. y a partir de las cuatro de la mañana, la Casa Campesina Juan Pablo II y luego la Plaza del Salto se llenó de indígenas (hombres, mujeres y niños), alrededor de cinco mil personas provenientes de 65 comunidades. Llegaron con pancartas, música, danza y frases cargadas de profunda reflexión que hicieron temblar a Latacunga. Se tomaron la plaza de Santo Domingo, donde solamente y en presencia de las autoridades eclesiásticas y civiles de la provincia se desarrolló la ceremonia del “varayuc” en el cual el Director Nacional de Educación Intercultural Bilingüe entregó la vara de mando al Director Provincial de Educación Intercultural Bilingüe de la provincia. Inolvidable fue el mensaje del Arq. Alfonso Calderón, asesor de la presidencia en asuntos indígenas, quien exaltó festivamente la presencia del pueblo indígena. Él dijo acertadamente “de un indio suelto, hasta un simple controlador de bus se burla, pero cuando el pueblo indígena está unido, hasta los gobiernos tiemblan.” (Martínez y Burbano 1994, 134)

Vale destacar que esta marcha tuvo lugar pocos meses antes del Levantamiento del Intiraymi de 1990, y que fue, según el Padre José Manangón⁷¹, uno de sus antecedentes. No olvidemos que entre las dieciséis demandas planteadas por los indígenas en el levantamiento de 1990 estaba la entrega de recursos permanentes para el funcionamiento de la educación intercultural bilingüe (Moreno y Figueroa 1992).

Con la marcha de respaldo a la educación intercultural bilingüe se cerró el ciclo de conflictividad de alto nivel en la provincia, aunque no las tensiones y problemas. Las tensiones continuaron durante los siguientes años conforme la jurisdicción de educación intercultural bilingüe se iba consolidando en la provincia. Y es que la institucionalización de la educación intercultural bilingüe significó el reforzamiento de la frontera étnica (Barth 1976) que se venía fraguando desde hace dos décadas como resultado de la emergencia de las escuelas indígenas, aunque con una diferencia importante en relación a los años anteriores: el poder y la presencia de los indígenas era mucho mayor.

3. Funciones y frentes de trabajo de la DIPEIB-C

Hasta aquí hemos hecho referencia al proceso de creación y consolidación de la dirección provincial de educación intercultural bilingüe y a los conflictos que aquello desató en el campo educativo. Pero ¿cuáles fueron las responsabilidades que la dirección provincial asumió y pasó a desempeñar en el día a día? ¿Qué áreas del ámbito educativo pasaron a estar bajo el control de la dirección provincial?

⁷¹ Padre José Manangón y Mery Martínez, entrevista personal, 10 de abril de 2014, Quito.

3.1. Funciones y responsabilidades

Como se adelantó arriba, la dirección provincial de educación intercultural bilingüe era, en la práctica, la encargada de administrar la educación intercultural bilingüe en los diferentes cantones de la provincia de Cotopaxi y propender a su continuo mejoramiento. En calidad de tal, la dirección pasó a controlar un abanico importante de funciones que contemplaban desde las más básicas y rutinarias como, por ejemplo, tramitar las solicitudes de permiso de los docentes o receptor las calificaciones de los estudiantes, hasta las más delicadas y complejas como la formación del recurso docente o asegurar la implementación de un currículo cultural y lingüísticamente apropiado en las instituciones educación de la jurisdicción.⁷²

En términos generales, podemos decir que las funciones centrales de la dirección provincial se dividieron en dos grandes áreas: las administrativas, por un lado y las técnicas-educativas, por otro. Entre las principales funciones administrativas estaban aquellas relacionadas con el manejo del recurso humano y aquellas que tenían que ver con la gestión de los bienes materiales y tecnológicos.

En el ámbito de los recursos humanos, la responsabilidad fundamental de la dirección provincial era asegurar el reclutamiento del recurso humano adecuado para el trabajo educativo y propiciar su estabilidad y bienestar, y comprendía todas aquellas actividades propias del campo de los recursos humanos: la selección y contratación de los nuevos docentes, la tramitación de nombramientos para los antiguos docentes, la aplicación de estímulos y sanciones, el despido de los docentes, la tramitación del ascenso en el escalafón, la gestión de los permisos, licencias y demás solicitudes de los docentes; y el pago de los sueldos.

Por otro lado, estaban aquellas funciones relacionadas con la provisión de recursos materiales y tecnológicos para el normal funcionamiento de la dirección provincial, entre las que se incluía la compra de bienes muebles e inmuebles y su mantenimiento periódico.

En el área técnica-educativa, la dirección provincial tenía bajo su responsabilidad un conjunto de funciones que tenían como propósito central asegurar el desarrollo de la educación indígena en la provincia y propender a su mejoramiento.

⁷² Para el desarrollo de esta parte hemos utilizado los dos planes estratégicos de desarrollo de la DIPEIB-C y un documento sobre el tema preparado por Amable Hurtado (2015), ex director de la DIPEIB-C, a pedido nuestro.

Entre dichas funciones destacaban la de formación docente, el desarrollo curricular y la supervisión educativa.

En el ámbito de la formación docente, la responsabilidad central de la dirección provincial era propiciar la cualificación del recurso docente de las escuelas y colegios de la jurisdicción de educación intercultural bilingüe, y consideraba tanto aquellos procesos de formación de largo aliento (estudios de bachillerato, formación técnica y licenciatura) como la formación continua a través de cursos orientados a actualizar a los docentes en temas claves para el trabajo educativo del día a día.

En el campo del desarrollo curricular, la responsabilidad prioritaria era contextualizar la propuesta curricular de la educación intercultural bilingüe generada a nivel nacional y propiciar su implementación en las escuelas de la jurisdicción, y contemplaba, entre otras actividades, la socialización de la propuesta curricular con los directivos de las escuelas y los docentes, la definición de directrices para su implementación, el acompañamiento a los docentes, y la producción de material que permitiera su concreción en el aula.

Finalmente, en el ámbito de la supervisión educativa la responsabilidad de la dirección era velar porque el trabajo de las escuelas y colegios de la jurisdicción se ajustara a los directrices y parámetros nacionales y provinciales, y asesorar y apoyar a los directivos y docentes de la jurisdicción en la implementación de la educación intercultural bilingüe en la provincia.

Para el trabajo del día a día, la dirección contaba con un equipo de funcionarios organizados en cinco departamentos claramente diferenciados y que respondían al mandato del director provincial: el departamento administrativo financiero, el departamento de planeamiento, el de formación docente, de educación popular permanente y de supervisión. Cada uno de estos departamentos contaba, a su vez, con una estructura interna propia para el trabajo del día a día, siendo el administrativo-financiero el departamento con la estructura más compleja por todas las funciones que estaban a su cargo.

Si bien es cierto que la estructura orgánica de la dirección provincial cambió muchas veces a lo largo de sus veinte años de vida, ya sea porque un departamento se dividía en varios departamentos, o porque dos de ellos se fusionaban en uno solo, o porque una de las dependencias de un departamento se convertía, de un momento a otro, en un departamento diferente; también es cierto que, en términos generales, los departamentos centrales se mantuvieron en el tiempo.

Ahora bien, en el día a día las funciones arribas señaladas no se cumplieron como se hubiera esperado, pues estuvieron atadas a diferentes tipos de condicionamientos. Tres fueron los principales factores que limitaron el trabajo de la dirección provincial en el día a día: el número de funcionarios, el perfil de los funcionarios y el tema del financiamiento.

En relación al primer punto, la mayor parte de directores provinciales entrevistados pusieron sobre la mesa el tema del reducido equipo con el que la dirección provincial contaba para todas las responsabilidades y funciones que tenía que cumplir en el día a día, y, de manera especial, para el trabajo de supervisión de las escuelas y colegios de la provincia. Sobre este último punto, la dirección provincial tuvo un promedio de cuatro supervisores para visitar a más de ciento veinte instituciones educativas (entre escuelas y colegios) que formaban parte de la jurisdicción de educación intercultural bilingüe en la provincia. Si a eso añadimos el tema de la dispersión de la escuelas, se entiende por qué a ciertas escuelas los supervisores llegaban, con suerte, una sola vez al año.⁷³

El otro punto tenía que ver con el perfil de los funcionarios. Si bien es cierto que desde un inicio la dirección hizo esfuerzos importantes por reclutar a funcionarios con el perfil idóneo para las diferentes funciones, y que la dirección se preocupó por la formación del equipo; también es cierto que para el trabajo del día a día, el perfil de los funcionarios no siempre fue el más adecuado.⁷⁴

Dicha debilidad fue sentida especialmente en aquellas funciones que demandaban una experticia especial como era el tema de la capacitación y actualización de los docentes y el asesoramiento in situ. Y es que a diferencia de la educación para la población mestiza, la educación intercultural bilingüe requería de un plus a nivel de la formación y experticia de los funcionarios, pues en dicho modelo educativo el componente educativo-pedagógico, de por sí complejo, siempre estaba atravesado por el tema la interculturalidad y del bilingüismo.

Es en el marco de lo anteriormente expuesto que se debe entender uno de los reclamos permanentes de los educadores de las escuelas de la jurisdicción de educación intercultural bilingüe en relación a los funcionarios de la dirección. El cuestionamiento central se refiere al hecho de que los funcionarios no contaban con el

⁷³ Francisco Pastuña, entrevista persona, 16 de mayo de 2014, Comunidad del Quilotoa, Parroquia de Zumbahua, Cantón Pujilí.

⁷⁴ Roberto Allauca, entrevista personal, 18 de abril de 2013, Latacunga.

conocimiento necesario para el trabajo que les tocaba hacer, aspecto que muchas veces terminaba provocando serias confusiones en el trabajo cotidiano de las escuelas, de manera especial a nivel de la asesoría de los supervisores (Tibán 2008).

Finalmente, estaba el tema del financiamiento. Similar a lo ocurrido con el primer tema, todos los directores provinciales plantearon de manera enfática el tema del reducido financiamiento con el que la dirección provincial contó para su gestión diaria y el desarrollo de los diferentes frentes de trabajo. El financiamiento entregado por el Estado alcanzaba exclusivamente para cubrir los gastos de administración, el mantenimiento de los bienes, y el pago a los funcionarios de la dirección y personal docente.

Para el desarrollo de todas aquellas iniciativas que requerían contratación de personal externo o rubros para su implementación (un programa de formación para los docentes, por ejemplo), la dirección se vio siempre en la necesidad de buscar financiamiento externo, fundamentalmente de las agencias de cooperación internacional. Basta revisar los dos planes de desarrollo generados por la DIPEIB-C para evidenciar el peso que tenía el financiamiento de la cooperación internacional, pues la gran mayoría de actividades de las diferentes áreas de trabajo (formación docente, mejoramiento de infraestructura, desarrollo curricular, etc.) se las proyectaba realizar con dicho financiamiento.

El problema con el financiamiento de la cooperación internacional era que no podía ser libremente utilizado por la dirección provincial, pues las agencias de cooperación internacional, al igual que cualquier otro actor involucrado en el tema, tenían una agenda propia que priorizaba ciertos frentes de trabajo así como determinadas zonas y grupos poblacionales en desmedro de otros; lo que muchas de las veces terminaba provocando cambios importantes en la planificación inicial de la dirección.⁷⁵

3.2. Principales frentes de trabajo

Ahora bien, ¿cuáles fueron los principales frentes de trabajo de la dirección provincial, más allá de la gestión cotidiana relacionada con el manejo del recurso docente, el seguimiento académico y el procesamiento de las solicitudes presentadas por estudiantes y padres de familia de las escuelas de la jurisdicción de educación

⁷⁵ Hilda Chaluisa, entrevista personal, 26 de abril de 2013, Latacunga.

intercultural bilingüe? En base a las entrevistas realizadas a los directores provinciales y a la revisión de los planes e informes de trabajo de la dirección provincial, podemos decir que los principales frentes de trabajo de la dirección provincial durante sus veinte años de vida fueron dos: la formación de los docentes y el desarrollo curricular; ambos frentes de una importancia capital por cuanto permitían, desde la perspectiva de los mismos directores y equipos de las direcciones provinciales, generar las condiciones básicas para la implementación en la zona de una educación con pertinencia social, cultural y lingüística.

En relación al primer punto, el de la formación docente, fueron varias las iniciativas impulsadas por la dirección provincial en materia de formación docente, pues siempre hubo la certeza de que la implementación de la educación intercultural bilingüe y su fortalecimiento continuo requerían necesariamente, de docentes con los conocimientos y habilidades adecuados para llevar adelante una modalidad de educación de este tipo.⁷⁶

A manera de paréntesis, vale decir que la preocupación por la formación del recurso docente en el ámbito de la educación intercultural bilingüe ha sido tema generalizado y recurrente en los países latinoamericanos, y ayuda a comprender la gran cantidad de iniciativas desplegadas por los Estados, las universidades, las ONG, y las mismas organizaciones indígenas para formar a los docentes, tanto bajo la modalidad de cursos rápidos de formación continua como de procesos de formación de largo alcance: licenciaturas e inclusive maestrías.

En un primer momento, el énfasis de la dirección provincial estuvo en que los docentes de la jurisdicción de educación intercultural bilingüe se profesionalizaran pues, como vimos arriba, cuando se creó la dirección provincial en 1989, el grueso de los docentes no había ni siquiera alcanzado la formación de bachillerato: de los 138 profesores que en ese momento laboraban en el nivel primario, apenas el 7 % contaba con título de bachiller (Martínez y Burbano 1994).

Con dicho objetivo en mente, la dirección provincial gestionó un convenio con el Instituto Pedagógico Intercultural Bilingüe Quilloac, de Cañar, para que los profesores de la jurisdicción concluyeran el bachillerato y luego se formaran como profesores primarios bilingües.⁷⁷ Para 1993, 89 profesores de la jurisdicción se

⁷⁶ Edgar Guashca, entrevista personal, 10 de abril de 2013, Latacunga.

⁷⁷ Amable Hurtado, entrevista personal, 23 de mayo de 2014, Pujilí.

graduaron como bachilleres en ciencias con especialidad en educación intercultural bilingüe y 64 profesores obtuvieron el título de profesores primarios bilingües (Martínez y Burbano 1994).

En un segundo momento, el énfasis se lo puso en la formación a nivel de licenciatura.⁷⁸ Para 1994 la Universidad Politécnica Salesiana había ya abierto en Zumbahua la Licenciatura de Educación Intercultural Bilingüe para los docentes del SEIC, licenciatura que fue aprovechada también por muchos de los docentes del resto de escuelas de la jurisdicción. No hubo convenio alguno entre la dirección provincial y la Universidad Politécnica Salesiana pero si un acuerdo tácito pues, como veremos en el siguiente capítulo, varias de las personas que laboraban en la dirección provincial eran parte también del equipo que en un inicio impulsó dicho programa de licenciatura.

Debido a los problemas que los educadores tenían para cursar la licenciatura arriba señalada, en especial por un tema de la distancia (en los primeros años la licenciatura operó en Zumbahua), la dirección provincial gestionó un convenio con la Universidad Técnica de Ambato para la formación de los profesores a nivel de licenciatura. Gracias a dicho convenio un grupo importante de profesores de la jurisdicción se graduó de licenciados en Ciencias de la Educación, con mención en Didáctica de las Ciencias Sociales.⁷⁹

El trabajo de la dirección provincial en materia de formación docente no se limitó a la gestión y concreción del convenio, sino que incluyó la gestión de becas para los profesores (fundamentalmente con la cooperación internacional) y también el apoyo a través de la concesión de comisión de servicios, aspectos sin los cuales los docentes difícilmente hubieran podido llevar adelante sus estudios y titularse.⁸⁰ Un ejemplo de lo anterior fue el permiso y apoyo que la dirección dio a varios funcionarios y educadores para que cursaran la Licenciatura de Lingüística Andina y Educación Bilingüe ofertada por la Universidad de Cuenca.

A las iniciativas de formación arriba señaladas hay que añadir todo el trabajo desarrollado por la dirección provincial a nivel de formación continua y actualización docente. En esta línea se enmarcan todos aquellos cursos cortos sobre lengua, currículo, didáctica, etc., destinados a poner al día a los docentes en las herramientas básicas para el trabajo del día a día en el aula. También en esta línea se ubican todos

⁷⁸ Roberto Allauca, entrevista personal, 18 de abril de 2013, Latacunga.

⁷⁹ Amable Hurtado, entrevista personal, 23 de mayo de 2014, Pujilí.

⁸⁰ Edgar Guashca, entrevista personal, 10 de abril de 2013, Latacunga.

aquellos cursos organizados específicamente para el ascenso de los profesores en el escalafón, que contemplaban un total 120 horas e incluía tres asignaturas: lengua kichwa, herramientas pedagógicas y material didáctico.⁸¹

La formación del recurso docente fue, desde la perspectiva de los directores provinciales, no solo el principal frente de trabajo de la dirección provincial en el transcurso de sus dos décadas de vida, sino el frente en el que más resultados positivos se generaron, apreciación que se confirma con algunos datos estadísticos. Si tomamos como referencia el 2006 y lo comparamos con 1989, año en el que la dirección provincial inició sus labores, se puede constatar grandes avances en dicho ámbito, pues a diferencia de 1989, en el que más del 90 % de los profesores no contaba ni siquiera con título de bachillerato (Martínez y Burbano 1994), en el 2006 el 74 % de los profesores de la jurisdicción contaba ya con título de bachiller, y de estos, el 71 %, contaba, además, con una titulación de educación superior: profesor primario, licenciatura, maestría o doctorado de tercer nivel (DIPEIB-C 2007).

Los datos arriba presentados adquieren mayor relevancia si consideramos el total de docentes de cada año: a diferencia de 1989, en el que la jurisdicción de educación intercultural bilingüe estaba conformada por 108 docentes (Martínez y Burbano 1994), en el 2006 la jurisdicción llegó a contar con un total de 491 profesores (DIPEIB-C 2007). Así, cuando decimos que en el 2006 el 73 % de los docentes llegó a tener título de bachillerato, estamos haciendo referencia a un total de 364 docentes, número importante si se lo compara con el total de docentes con los que la dirección provincial inició sus funciones.

Para cerrar este punto conviene decir que el tema de la formación del recurso docente sufrió un giro importante con la implementación del Proyecto de las Redes de los Centros Comunitarios de Educación Intercultural Bilingüe en el 2000, pues dicho proceso dejó de estar centralizado en la dirección provincial y pasó a manos de las mismas redes. El tema de las redes y el proceso de formación docente en el marco de la redes, en particular, será tratado en detalle en el siguiente capítulo.

En lo que al desarrollo curricular se refiere, el otro frente de trabajo priorizado, el trabajo de la dirección provincial fue también importante aunque el impacto alcanzado fue mucho menor que el logrado en el ámbito de la formación docente. Para entender el trabajo desarrollado en este frente es necesario, sin embargo, hacer un

⁸¹ Amable Hurtado, entrevista personal, 23 de mayo de 2014, Pujilí.

breve paréntesis para referirnos al tema del Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe.

Como se analizó en el apartado anterior, entre las responsabilidades entregadas a la DINEIB en el marco de su proceso de creación, estaba la definición de un currículo propio para la educación intercultural bilingüe. El argumento central era que -y la experiencia había enseñado de sobra a las organizaciones indígenas- la implementación de una educación apropiada para la población indígena requería no solo de la formación de docentes especializados en el tema, sino también de la construcción de un currículo que recuperara las particularidades culturales de los pueblos indígenas y que respondiera a sus necesidades y se alineara con sus intereses y expectativas.

Ya en 1989, a los pocos meses de la creación de la DINEIB, los mismos funcionarios de aquella enfatizaban en la necesidad de:

- elaborar un currículum que conserve y respete los conocimientos de la ciencia etnológica y que esté en armonía con la cosmovisión indígena;
- incorporar a los contenidos los esquemas lógicos, el concepto de tiempo y espacio y los sistemas de clasificación de la ciencia indígena y los elementos que conforman su cultura y
- definir planes y programas en relación con las necesidades, intereses y expectativas de los pueblos indígenas. (Mashinkish, Morocho, y otros 1990, 208)

El trabajo de diseño curricular inició tan pronto como fue creada la DINEIB y no partió de cero, pues había todo un acumulado que se había generado e inclusive validado en las experiencias de educación indígena anteriores, siendo lo más desarrollado, desde el punto de vista técnico, lo que se había producido en el marco del Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural impulsado por la Cooperación Alemana, y del Proyecto MACAC del Centro de Investigaciones de Educación Indígena. En ambos casos se había avanzado mucho a nivel de la fundamentación teórica de la dimensión intercultural y bilingüe del modelo de educación indígena, en la definición de propuestas macro y micro curriculares culturalmente pertinentes, y en la producción de módulos y materiales para el trabajo diario en el aula.⁸²

⁸² Para una discusión detallada sobre la historia, desarrollo y aportes del Proyecto EBI y del Proyecto MACAC se puede revisar el texto de Francesco Chiodi, *La educación indígena en Ecuador* (1990).

El trabajo de diseño curricular significó la organización de varios talleres a nivel nacional en los que participaron activamente funcionarios de la DINEIB, pero también líderes indígenas y funcionarios de la cooperación internacional; y supuso tensiones fuertes en relación al enfoque de la propuesta y la forma de concretarla a nivel de las diferentes áreas de conocimiento (Valiente y Kuper 1998). Finalmente, el 31 de agosto 1993, cuatro años después de creada la DINEIB, el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe, MOSEIB, fue aprobado por el Ministerio de Educación y Cultura.

El MOSEIB es una propuesta que, como su nombre lo indica, caracteriza el modelo de la educación indígena del país, y que va mucho más allá de los contenidos de cada una de las áreas académicas. En tanto tal, es una propuesta que especifica los antecedentes de la educación intercultural bilingüe, sus objetivos, principios, estrategias, modalidad de trabajo, calendario, metodología, forma de evaluación, y, finalmente, los contenidos de cada una de las áreas académicas por nivel. El MOSEIB contempla seis áreas académicas: Lengua indígena, Español como segunda lengua, Historia, Matemáticas, Cultura física y crecimiento personal, y Ciencias aplicadas y artes (DINEIB 1994).

Al poco tiempo de oficializado, el MOSEIB se convirtió en un documento emblemático tanto a nivel nacional como regional, pues era la constatación de que era posible pensar y llevar adelante un modelo de educación diferenciado para los pueblos indígenas, por un lado, y que era posible que los mismos pueblos indígenas definieran su propio modelo educativo, acorde con su realidad y expectativas.

Una vez oficializado el MOSEIB, el siguiente paso consistió en socializarlo entre los funcionarios de la planta central y los funcionarios de las direcciones provinciales, pues de eso dependía la apropiación de la propuesta y su posterior implementación en las escuelas de la jurisdicción de educación intercultural bilingüe. El proceso de socialización a nivel provincial consistió en visitas a las direcciones y talleres con los equipos de funcionarios de aquellas, para explicar el nuevo modelo educativo y las directrices para su implementación en el aula. El trabajo de socialización a nivel de las escuelas y las comunidades, y el trabajo de velar por su

implementación en el trabajo diario en el aula quedaron en manos de las direcciones provinciales.⁸³

Luego de este breve paréntesis podemos regresar al trabajo desempeñado por la dirección provincial de Cotopaxi en materia curricular. Los años anteriores a la aprobación del MOSEIB, el trabajo de la dirección provincial en este ámbito no fue mayor, pues como vimos arriba, no solo que habían otros frentes más urgentes, sino que no era necesario puesto que el grueso de las escuelas de la jurisdicción de educación intercultural bilingüe (las del SEIC, del Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural y del Proyecto MACAC) contaban con su propio currículo y materiales para el trabajo en el aula.

Con la aprobación del MOSEIB, el trabajo de la dirección provincial en el ámbito curricular cambió radicalmente, pues al igual que las demás direcciones provinciales, tuvo que focalizar su atención en asegurar que el MOSEIB aterrizara en las aulas de las escuelas de la jurisdicción. Desde 1994 hasta el 1999 el trabajo se centró en socializar el modelo en las escuelas y comunidades, en capacitar a los docentes para la aplicación del modelo en el aula, y en supervisar que las escuelas implementaran el modelo.⁸⁴

A pesar de todo el esfuerzo y tiempo invertido, el impacto fue mínimo y el MOSEIB no llegó a concretarse en el día a día del aula de las escuelas de la jurisdicción de educación intercultural bilingüe. Varias fueron las razones de ello, pero la principal fue que la propuesta del MOSEIB se quedó en un nivel macro (se llegó a definir las orientaciones generales y grandes contenidos que se debían trabajar a nivel de cada una de las áreas) y no proveyó las herramientas necesarias para aterrizar dichos contenidos en el día a día, a saber, la planificación micro-curricular. Amable Hurtado, funcionario de la DIPEIB-C desde sus inicios y director de la misma, recuerda los momentos iniciales de la aplicación del MOSEIB de la siguiente manera:

Al inicio, los mismos funcionarios no entendíamos hacia dónde caminar, no entendíamos, en definitiva, el modelo. El momento de querer implementar en el aula como que sentíamos que algo faltaba. Los profesores nos decían: “vea aquí tenemos el modelo del sistema, el macro currículo, pero con los contenidos generales no podemos trabajar y ustedes nos piden que trabajemos

⁸³ Luis Montaluisa, entrevista personal, 20 de marzo de 2013, Quito; y Luis José Guanochanga, entrevista personal, 11 de abril de 2013, Latacunga.

⁸⁴ Amable Hurtado, entrevista personal, 23 de mayo de 2014, Pujilí; y Edgar Guashca, entrevista personal, 10 de abril de 2013, Latacunga.

dando valor a la interculturalidad, a los contenidos propios, a los ecosistemas”. Y es que lo que hacía falta era el micro currículo.⁸⁵

Con base en esta experiencia, la cual se repitió en las demás provincias, la dirección provincial vio la necesidad ineludible de avanzar en la definición de la propuesta micro-curricular del MOSEIB. Así, desde el 2000 al 2005, el trabajo de la dirección se centró en la construcción de la propuesta micro-curricular del MOSEIB y en la producción de textos escolares que acompañaran a dicha propuesta. En un inicio, el trabajo fue impulsado desde la dirección provincial de Cotopaxi, con el apoyo técnico y financiero de Plan Internacional y CARE, pero con el paso del tiempo se involucraron las demás direcciones provinciales de la Sierra, y al final la misma DINEIB, que en un inicio no estaba del todo convencida en el tema.⁸⁶

El trabajo significó para la dirección provincial largas jornadas de trabajo y supuso la participación activa y decidida de varios de sus funcionarios, así como la participación, para ciertos tramos, de los profesores de las escuelas de la jurisdicción, en especial para los momentos de validación de la propuesta y los textos.

Finalmente, en septiembre de 2004, luego de cuatro años de trabajo, se publicó el *Rediseño Curricular*, documento que contempla la propuesta micro-curricular de educación de la nacionalidad Kichwa, y en el que se definen los objetivos de cada una de las seis áreas de estudio: Kichwa, Español, Matemáticas, Historia y Geografía, Ciencias Aplicada y Cultura Física; así como los temas que se debían trabajar en cada uno de los niveles de formación y las orientaciones metodológicas para el trabajo en el aula (DINEIB 2004). En el 2004, también se publicaron los textos que acompañaban a la propuesta micro-curricular: los Kukayos Pedagógicos.

Con la propuesta lista, el trabajo de la dirección provincial se focalizó en la socialización de la propuesta en las escuelas y la capacitación de los profesores para su aplicación en el aula, hasta el 2008, año en el que dicho frente fue interrumpido, pues comenzaron a llegar desde el Ministerio de Educación disposiciones de que se asumiera la malla de la educación hispana y sus textos escolares.⁸⁷

Hasta aquí hemos hecho referencia a los dos frentes de trabajo más importantes de la dirección provincial durante sus veinte años de vida. Para cerrar este apartado

⁸⁵ Amble Hurtado, entrevista personal, 23 de mayo de 2014, Pujilí.

⁸⁶ Edgar Guashca, entrevista personal, 10 de abril de 2013, Latacunga.

⁸⁷ Hilda Chaluisa, entrevista personal, 26 de abril de 2013, Latacunga.

queremos hacer alusión a un frente más, que si bien no fue una línea de trabajo permanente, tuvo resultados interesantes que son muy bien valorados por los mismos funcionarios y demás actores de la educación intercultural bilingüe en la provincia. Nos referimos al proceso de evaluación de la calidad de la educación intercultural bilingüe.

Desde siempre, el contar con información fidedigna sobre la situación de la educación intercultural bilingüe en la provincia fue un requerimiento de suprema importancia para la gestión de la dirección, pues de ella dependía, en buena parte, la planificación y, de manera especial, los énfasis que se asignaba a cada frente. En esta línea, siempre hubo la preocupación por mantener estadísticas actualizadas sobre el número de escuelas, el número de docentes, el número de estudiantes, índice de deserción, repitencia, entre otras. Sin embargo, nunca se llegó a contar con información precisa sobre las condiciones en las que se desarrollaba la educación en la provincia ni sobre los logros en materia educativa.⁸⁸

Con miras a contar con una imagen clara y objetiva sobre la situación de la educación intercultural bilingüe, en el 2000, la DINEIB, conjuntamente con las direcciones provinciales de la Sierra, inició el trabajo de construcción y definición de una propuesta para evaluar la calidad de la educación intercultural bilingüe, proceso en el que apoyaron técnica y financieramente UNICEF y GTZ, en un primer momento, y Plan Ecuador en segundo momento (DINEIB y DIPEIB-C 2006).

En septiembre de 2004, la DINEIB oficializó la propuesta de evaluación conocida como *Sistema de seguimiento, monitoreo y evaluación de la educación intercultural bilingüe*, SISEMOE por sus siglas. La propuesta consistía en toda una estrategia para evaluar tanto la situación de los centros educativos a nivel de su infraestructura y equipamiento, como los logros de aprendizaje de los estudiantes en cuatro áreas: el aprestamiento, el kichwa, el español y las Matemáticas.

Al año siguiente, en el 2005, el sistema fue aplicado en todas las provincias de la Sierra. En la provincia de Cotopaxi la implementación estuvo a cargo de la dirección provincial de educación intercultural bilingüe con el apoyo de varias instancias, entre las que destaca Plan Ecuador y el FEPP. Para la evaluación de la calidad se trabajó con los 146 centros educativos que en ese momento formaban parte de la jurisdicción de educación intercultural bilingüe, mientras que para la evaluación de los logros de

⁸⁸ Edgar Guashca, entrevista personal, 10 de abril de 2013, Latacunga.

aprendizaje se trabajó con una muestra de veinte y seis centros educativos, el 23 % de los centros (DINEIB y DIPEIB-C 2006).

Finalmente, en el 2006, luego de un trabajo intenso de sistematización e interpretación de la información recopilada, se armó el informe final de evaluación, el cual fue socializado en varios talleres en los que participaron directivos, docentes y padres de familia de la jurisdicción de educación intercultural bilingüe, así como líderes indígenas de la zona. El informe fue utilizado como un insumo clave por el equipo de la dirección provincial para elaborar el *Plan de desarrollo de educación intercultural bilingüe de Cotopaxi, 2007 – 2017*.

4. Evolución de la jurisdicción de educación intercultural bilingüe en la provincia

Para cerrar el capítulo, conviene dar una rápida mirada a la evolución de la jurisdicción de educación intercultural bilingüe de la Provincia de Cotopaxi, pues nos da una idea clara de su crecimiento en las dos décadas de vida, así como el trabajo que tuvo que enfrentar la dirección provincial en el transcurso de los años.

Para este tema contamos con datos de tres años lectivos diferentes: 1989 - 1990, 1999 - 2000 y 2006 - 2007, y que cubren casi todo el período de vida de la dirección: 1989 – 2011.⁸⁹ Los datos los hemos obtenido del texto de Rodrigo Martínez (1994), de los dos planes estratégicos de desarrollo de la dirección provincial (el plan 2000 – 2005 y el plan 2007 – 2017), y también del informe de la aplicación del SISEMOE en la provincia de Cotopaxi.

En términos generales, se constata un crecimiento importante de la jurisdicción, tendencia que se la puede evidenciar a partir de tres indicadores claves: el número de centros educativos, el número de estudiantes y el número de profesores. Sobre el primer punto, se puede evidenciar un crecimiento importante del número de los centros educativos en el transcurso de los diecisiete años en cuestión. En el año lectivo 1989 - 1990, año en el que se crea la dirección provincial, la jurisdicción de educación intercultural bilingüe estaba conformada por un total de 66 centros educativos (Martínez 252). Para el año lectivo 1999-2000, la jurisdicción contaba con un total de 112 instituciones educativas, de las cuales seis eran de educación media, y las demás

⁸⁹ En el 2011 se disuelven las direcciones provinciales de educación hispanas y bilingües, y se da paso al nuevo ordenamiento que contempla direcciones zonales, direcciones distritales y circuitos educativos.

de educación primaria; mientras que para el 2007, la jurisdicción contaba con un total de 126 centros educativos, de los cuales seis continuaban siendo de educación media.

El crecimiento del número de los centros educativos se dio a través de tres vías: por la re-activación de aquellas escuelas que por diferentes razones habían dejado de funcionar y que solicitaron adscribirse a la jurisdicción de educación intercultural bilingüe (este fue el caso, por ejemplo, de las escuelas de la zona de Panyatug), por el traspaso de escuelas que con el proceso de institucionalización quedaron adscritas a la jurisdicción hispana (fue el caso de varias escuelas ubicadas en el Cantón Salcedo) (Martínez y Burbano 1994), y, por último, a través de la creación de nuevas escuelas y colegios por demanda de las mismas comunidades.

Se constata, también, un crecimiento importante del número de estudiantes de la jurisdicción: en el año lectivo 1989 - 1990 el número total de estudiantes de la jurisdicción era de 3.312. Para el año lectivo 1999 - 2000, diez años después, el número de estudiantes creció a 7.855, y para el 2006 -2007 el número llegó a 10.506. Es decir, se puede apreciar que en el lapso de los diecisiete años considerados para el análisis, el número de estudiantes de la jurisdicción de educación intercultural bilingüe creció en un 200 %, lo que da cuenta de la fuerte demanda que hubo por la educación en las zonas indígenas de la provincia.

A nivel de los docentes, actores claves del proceso, podemos constatar también un crecimiento importante: en 1989 la jurisdicción de educación intercultural bilingüe contaba con un total de 108 docentes; para el año lectivo 1999 - 2000 el número de docentes ascendió a 312, y para el año lectivo 2006 - 2007, la jurisdicción llegó a contar con un total de 491 docentes. Nuevamente se puede evidenciar un crecimiento importante del número de docentes de la jurisdicción de educación intercultural bilingüe, presionado, como se revisó arriba, por el acelerado crecimiento del número de estudiantes.

Los datos sobre el crecimiento de la educación intercultural bilingüe en la provincia de Cotopaxi son relevantes por sí mismos, pero más aún si consideramos la fuerte migración que experimentó la zona rural de la provincia durante el período en cuestión. Al igual que las zonas rurales de las demás provincias de la Sierra, y de manera especial aquellas con un alto porcentaje de población indígena, las zonas rurales de la provincia de Cotopaxi vivieron en las dos décadas de vida de la dirección provincial fuertes oleadas migratorias, resultado de lo cual, muchas familias indígenas pasaron a vivir de manera permanente en Latacunga, Quevedo, Ambato, e inclusive Quito

(Sánchez Parga 1991). Fenómenos de esta índole darían para pensar que la educación intercultural bilingüe iba a vivir una suerte de estancamiento en materia de crecimiento, e inclusive momentos de decrecimiento.

Los datos también son importantes si consideramos la fuerte campaña de desprestigio promovida por los directivos y docentes de la educación hispana y la Unión Nación de Educadores, desde el nacimiento de la dirección hasta su disolución, aspecto que si bien influyó en ciertas familias e inclusive en ciertas comunidades, vemos que en términos generales no provocó un traspaso masivo de los estudiantes desde las escuelas y colegios de la jurisdicción de educación intercultural bilingüe hacia las instituciones educativas de la jurisdicción hispana.

Capítulo tercero

El Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi en el contexto de la jurisdicción de educación intercultural bilingüe

Con el proceso de institucionalización de la educación intercultural bilingüe, las escuelas del Sistema de Escuelas Indígenas del Cotopaxi, al igual que las demás iniciativas de educación indígena que venían operando en diferentes localidades de la Sierra y la Amazonía ecuatoriana, quedaron adscritas a la jurisdicción de educación intercultural bilingüe y sujetas a las directrices y políticas de la DINEIB y su representante a nivel provincial: la Dirección Provincial de Educación Intercultural Bilingüe de Cotopaxi.

El presente capítulo tiene como objetivo central analizar la manera cómo los actores involucrados en el Proyecto del Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi vivieron el proceso de sujeción de las escuelas a las directrices y políticas de la Dirección Provincial de Educación Intercultural Bilingüe de Cotopaxi, DIPIEB-C, así como el impacto que dicho proceso tuvo en dos de sus componentes: la relación escuela – comunidad y la propuesta educativa.

Argumentamos en este capítulo que el proceso de institucionalización tuvo un impacto contradictorio en el proyecto educativo en cuestión, pues si por un lado contribuyó a dar sostenibilidad y legalidad al proyecto, aspecto insistentemente buscado por el equipo pastoral y los líderes indígenas de la zona; por el otro, contribuyó a resquebrajar uno de los elementos nodales que aseguró la pertinencia cultural, social y política del proyecto, a saber: el control comunitario del proceso educativo.

Para el desarrollo del capítulo empleamos información recopilada en fuentes primarias y secundarias, pero especialmente información levantada a través de entrevistas a profundidad aplicadas a actores calificados. Entre las fuentes primarias constan los informes de gestión del SEIC y proyectos enviados en diferentes momentos para lograr el reconocimiento por parte del Estado. Entre las fuentes secundarias constan las investigaciones realizadas sobre el SEIC y, de manera particular, sobre la iniciativa de descentralización educativa denominada Redes Amigas.

Con relación a las entrevistas a profundidad, se tuvo la oportunidad de conversar con todos los directores de la DIPIEB-C y con un total de trece educadores

comunitarios que participaron en el SEIC y en las redes escolares de la zona como directores o subdirectores. De igual manera, se tuvo la oportunidad de entrevistar a dos personas que trabajaron directamente en la iniciativa educativa, en diferentes momentos y apoyando en diferentes áreas: Mery Martínez y Fernando Garcés. Por último, se entrevistó a tres sacerdotes salesianos que, en diferentes momentos, lideraron o apoyaron el proyecto educativo: los Padres Javier Herrán, José Manangón y Marcelo Farfán.

Hemos organizado el texto en tres partes. En la primera parte se analiza las motivaciones que llevaron al equipo de apoyo y educadores de las escuelas del SEIC a buscar la institucionalización del proyecto educativo. En la segunda parte se discute los cambios que vivió el proyecto educativo como resultado del proceso de sujeción de las escuelas a las políticas y regulaciones de la DIPEIB-C, en el período de tiempo que corre desde 1989, año en el que se creó la dirección provincial, hasta el 2000, año en el que se implementó en la zona el proyecto de las Redes Amigas. Y, en la última, se discute el impacto que el proyecto de las Redes Amigas tuvo en la dinámica del día a día de las escuelas, considerando como marco temporal el período de tiempo que va desde el 2000 hasta el 2008, año en el que inicia el desmantelamiento la jurisdicción de educación intercultural bilingüe en el país.

1. La búsqueda de la institucionalización de la experiencia educativa

Como señalamos en el primer capítulo, el proyecto de las Escuelas Indígenas del Quilotoa fue un proyecto impulsado por las comunidades indígenas de la zona, con apoyo del equipo pastoral, y que operó al margen del Estado por más de una década. Las razones de ello ya las expusimos anteriormente, pero intentando estructurar una explicación rápida podemos decir que aquellas nacieron por fuera del Estado y operaron al margen de él por el simple hecho de que el Estado, en aquella época, no llegaba a las comunidades indígenas de los alrededores del Quilotoa y, cuando lo hacía, replicaba el modelo de educación pública del momento y que las comunidades lo consideraban un atentado contra su vida y cultura.

Ahora bien, a pesar de que dicho proyecto educativo nació y operó al margen del Estado, su reconocimiento por parte de éste último fue siempre un tema prioritario para el equipo de apoyo y los líderes indígenas de la zona, incluso desde mucho antes de que se oficializara la educación intercultural bilingüe en el país y se procediera a su

institucionalización. Dos fueron las razones fundamentales de ello: la sostenibilidad financiera, por un lado, y el reconocimiento de los estudios, por el otro.⁹⁰

En relación al primer punto, y como vimos en el capítulo anterior, durante la primera década de vida las escuelas fueron sostenidas por las mismas comunidades pero también en base a los recursos de la cooperación internacional, en ciertos momentos, y del Estado, en otros, gestionados por el equipo de apoyo. Sin embargo, los recursos que se generaban de estas tres fuentes fueron siempre escasos y poco estables, pues tanto el apoyo de la cooperación como el del Estado estuvieron marcados por factores ajenos al proyecto.

Conforme la experiencia se fue ampliando a otras zonas, se hizo cada vez más necesario contar con una mayor cantidad de recursos estables para sostener el proyecto, sobre todo para asegurar la manutención de los educadores comunitarios, quienes eran sostenidos por las familias de los estudiantes (ya sea por medio de donaciones directas o por medio del trabajo de su tierra) y algunos de los cuales recibían la bonificación del proyecto de alfabetización impulsado por el Estado en esos años, bonificación que era un monto reducido y que normalmente les llegaba cada seis meses o más.⁹¹

Con relación al segundo punto, el del reconocimiento de los estudios, conforme la experiencia se fue desarrollando y se fueron graduando las primeras promociones de estudiantes, las familias y las comunidades en general comenzaron a demandar el reconocimiento de los estudios por parte del Estado. El reconocimiento de los estudios constituía un tema clave para los actores arriba mencionados no solo porque habilitaba a los estudiantes para continuar con sus estudios a nivel de la secundaria, aspecto que se convirtió, con el tiempo, en una preocupación y una demanda recurrente; sino también porque aquello constituía un punto importante para contrarrestar la avalancha de críticas desplegadas por parte de los educadores hispanos y la Unión Nacional de Educadores hacia el proyecto, una de las cuales era que las escuelas indígenas y sus estudios no tenían reconocimiento por parte del Estado, y por lo tanto, eran ilegales.⁹²

Más allá de la perspectiva estrictamente instrumental, la búsqueda del reconocimiento de la experiencia por parte del Estado fue concebida, desde un inicio, como una demanda central de la población indígena de la zona, y de su lucha por la

⁹⁰ Marcelo Farfán, entrevista personal, 10 de julio de 2014, Quito.

⁹¹ *Ibidem*.

⁹² *Ibidem*.

consecución de uno de sus derechos básicos, a saber, el contar con el apoyo necesario del Estado para impulsar su proyecto educativo propio; demanda que tenía como premisa central el planteamiento de que la población indígena, al igual que el resto de la población ecuatoriana, era también sujeto de derechos.⁹³

Es interesante, en este sentido, constatar como en esta demanda estaba ya presente el concepto de “derechos colectivos”, concepto en torno al cual el movimiento indígena ecuatoriano estructuró sus demandas a partir de la década de 1980; así como la articulación de dos dimensiones complementarias del derecho colectivo a la educación que han sido siempre temas de preocupación para las organizaciones indígenas ecuatorianas, a saber: el derecho a contar con una educación con pertinencia cultural, social y política, por un lado; y el derecho a tener capacidad de decisión y control sobre dicha educación, por otro; siendo esta última dimensión una condición básica de la primera.

Es interesante notar, también, como dicha demanda constituye una excelente expresión de lo que ha sido una de las facetas centrales de la política del movimiento indígena ecuatoriano que, lejos de haber optado por una opción separatista, como muchas veces se lo ha criticado, ha buscado el reconocimiento del Estado y, en ciertas ocasiones, cuando ha sido posible, el pasar a formar parte del mismo (C. Martínez 2004), política que, como veremos más adelante, ha tenido efectos contradictorios en términos políticos.

Ahora bien, si bien es cierto que desde el inicio del proyecto el reconocimiento por parte del Estado fue un tema insistentemente buscado, también es cierto que hubo preocupación por el mismo, pues había el recelo de que con ello el Estado terminara cooptando la experiencia.⁹⁴ Esto, que de por sí ha sido una de las preocupaciones permanentes de ciertos sectores del movimiento indígena ecuatorianos, en dicha época era aún más sentida, pues se trata de una época en la que, a decir de Luis Montaluisa, ni siquiera se quería tramitar el reconocimiento de las mismas organizaciones indígenas por miedo a que aquellas fueran cooptadas y controladas por parte del Estado (2008).

A inicios de 1988, el equipo de apoyo del SEIC envió un proyecto al Ministro de Educación y Cultura del momento, el Dr. Iván Gallegos Domínguez, con la

⁹³ Mery Martínez, entrevista personal, 19 de junio de 2014, Latacunga.

⁹⁴ Padre José Manangón y Mery Martínez, entrevista personal, 10 de abril de 2014, Quito.

finalidad de lograr el reconocimiento formal del programa educativo. En el proyecto se detalla con claridad las razones por las que las escuelas nacen así como la estructura y forma de organización del proyecto educativo. En términos concretos, el equipo de apoyo solicitaba al Ministerio de Educación y Cultura tres cosas:

- El reconocimiento del programa de educación primaria ofertado por el SEIC, y la autorización para seguir operando.
- El financiamiento parcial del proyecto educativo a través del mantenimiento de las bonificaciones entregadas, hasta ese momento, a los educadores comunitarios.
- La autorización para que las escuelas mantengan el carácter de particulares. (Equipo Pastoral de Zumbahua 1988)

Las escuelas indígenas y su programa educativo fueron reconocidos por el Ministerio de Educación y Cultura el 24 de febrero de 1988, con lo cual, pasaron a depender de la Dirección Nacional de Educación Compensatoria y no Escolarizada (Manangón, Baltazar y Travez 1992). Debido a que en los últimos años la experiencia se había ampliado a otras zonas de la provincia, que no necesariamente estaban cerca del Quilotoa (Bajío, Panyatug, entre otras), se solicitó que la experiencia fuera reconocida con el nombre de Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi, SEIC.

El reconocimiento del proyecto por parte del Ministerio de Educación y Cultura y su inclusión en la Dirección Nacional de Educación Compensatoria y no Escolarizada dice mucho sobre la postura del gobierno de turno en torno a la educación indígena en general y la experiencia del SEIC en particular, pues si por un lado dicho reconocimiento se lo puede considerar como un avance por parte del Estado en materia de política indígena, por el otro, se lo puede considerar como la re-edición, bajo nuevos formatos, de una práctica enteramente colonial, en la medida en que se la reconoce como una experiencia educativa de carácter compensatorio y no escolarizado, que, para la época, significaba una educación de segunda clase.⁹⁵

El reconocimiento del programa fue muy bien recibido por el equipo de apoyo, los educadores comunitarios y las comunidades indígenas en general, pues se lo

⁹⁵ Agradezco a Víctor Hugo Torres por ayudarme a visualizar esta problemática y a reflexionar sobre su significado e implicaciones.

consideró como la culminación de un largo proceso.⁹⁶ Nueve meses después de que las escuelas y su programa educativo fueran reconocidos por el Ministerio de Educación y Cultura, el Gobierno de Rodrigo Borja dio visto bueno a la institucionalización de la educación intercultural bilingüe y promulgó, como vimos en el capítulo anterior, la creación de la DINEIB. En este nuevo contexto, las Escuelas Indígenas de Cotopaxi pasaron a formar parte de la Jurisdicción de Educación Intercultural Bilingüe.

La creación de la DINEIB y de la Jurisdicción de Educación Intercultural Bilingüe fue bien recibida por los involucrados, pues se las vio como la posibilidad de llevar adelante todas aquellas iniciativas orientadas a potenciar el proyecto educativo y que no se las pudo implementar en años anteriores, o que se las pudo implementar a medias por falta de recursos y apoyo del Estado, entre las cuales destacaba el tema de la formación de los docentes. A decir del Padre Marcelo Farfán:

En ese momento una de las preocupaciones que se constataba era la necesidad de contar con docentes mejor formados. Esto era un sentir muy fuerte: mayor formación y, al mismo tiempo, con un reconocimiento ya de titulación. De lo contrario, no había como seguir adelante (...). Antes sí había capacitación a los docentes, pero se lo hacía muy al interno del propio SEIC. Entonces había una preocupación muy fuerte sobre la formación de los docentes.⁹⁷

Como vimos en el capítulo anterior, la participación del SEIC en el proceso de estructuración de la DIPEIB-C fue muy activa, pues no solo se trató de un tema de asesoría, sino de la participación directa, y a tiempo completo, de varios de los miembros del SEIC en el equipo inicial de la dirección provincial. Sin lugar a dudas, el SEIC era el que contaba con el personal mejor formado y con mayor experiencia para enfrentar el reto de impulsar la educación intercultural bilingüe en la provincia.

2. La sujeción de las escuelas a la dinámica del Estado: 1989 – 2000

¿Cómo vivieron los actores del SEIC el proceso de institucionalización del proyecto educativo? ¿Cuáles fueron los cambios y continuidades que dicho proceso supuso para la dinámica del día a día de las escuelas? Para contestar estas preguntas es

⁹⁶ Mery Martínez, entrevista personal, 19 de junio de 2014, Latacunga.

⁹⁷ Padre Marcelo Farfán, entrevista personal, 10 de julio de 2014, Quito.

necesario diferenciar dos momentos en el lapso de existencia de la jurisdicción de educación intercultural bilingüe: el primero que va desde 1989, año de creación de la DIPEIB-C, hasta el 2000, año en el que se inicia el proyecto de las Redes Amigas; y el segundo que corre desde el 2000 hasta el 2008, año en el que el Gobierno de la Revolución Ciudadana disuelve, a través del decreto 1585, la jurisdicción de educación intercultural bilingüe. La entrada en funcionamiento de las Redes Amigas constituye el punto de quiebre pues, como veremos más adelante, provocó un cambio radical a nivel de las relaciones entre el SEIC y la DIPEIB-C.

En términos de procesos, el primer momento de vida de la educación intercultural bilingüe en la provincia contempló tres procesos relevantes: la estructuración y consolidación del equipo de trabajo de la DIPEIB, la definición y construcción de la jurisdicción en la provincia, y el impulso de las líneas de trabajo priorizadas por la DINEIB. No fueron procesos que se dieron de manera secuencial, sino de manera simultánea, con preeminencia de alguno de ellos dependiendo de las políticas y prioridades de la dirección de educación intercultural bilingüe a nivel nacional pero también de la agenda e intereses de los directores provinciales y los equipos que los acompañaron.

Durante los primeros años de este período, las escuelas del SEIC no vieron alterada su dinámica del día a día debido a dos razones fundamentales: en primer lugar, debido a que el foco de atención de la DIPEIB-C estaba en la estructuración del equipo de la dirección y en la definición de la jurisdicción⁹⁸ y, en segundo lugar, porque había total sintonía entre los intereses de la DIPEIB-C y los del SEIC por cuanto, como vimos en el capítulo anterior, el equipo inicial de gestión de la DIPEIB-C estaba conformado, en su mayoría, por personas que habían colaborado por varios años con la experiencia del SEIC.

Es a partir de que la DIPEIB-C estuvo en condiciones de iniciar con su trabajo de regulación de los procesos educativos en la zona, y del ingreso de nuevos funcionarios al equipo de gestión de la DIPEIB-C que no tenían vinculación alguna con el SEIC, que iniciaron las tensiones y los conflictos entre la DIPEIB-C y el SEIC. Sobre este último punto, es interesante destacar el hecho de que durante los primeros años de vida, el equipo de la dirección provincial creció aceleradamente, y que, conforme fue creciendo, fueron ingresando funcionarios provenientes de zonas y

⁹⁸ Luis José Guanochanga, entrevista personal, 11 de abril de 2013, Latacunga.

trayectorias diferentes a las del SEIC⁹⁹ y que respondían a intereses distintos; aspecto de suprema importancia por cuanto constituye una de las causas centrales de las continuas tensiones que se dieron entre la DIPEIB-C y el SEIC.¹⁰⁰

Pero ¿cómo fue vivido el proceso de institucionalización por el equipo del SEIC? El proceso de institucionalización fue vivido por el equipo de apoyo, los educadores y las mismas comunidades, como un proceso gradual pero irreversible de pérdida de autonomía, de pérdida de la capacidad que tenían para tomar decisiones sobre ciertos aspectos centrales del funcionamiento de las escuelas y del proyecto educativo en general. Un ejemplo ilustrativo de lo anterior constituye el tema de las decisiones sobre los educadores comunitarios, pues, con el tiempo, las comunidades terminaron perdiendo la capacidad para seleccionar a los educadores comunitarios idóneos para su escuela, así como la capacidad para prescindir de sus servicios en caso de que el educador no se ajustara a las expectativas de la comunidad.¹⁰¹

Conectado con el punto anterior, se encuentra el tema de la burocratización de los procesos y los procedimientos.¹⁰² Ciertamente, la institucionalización de la experiencia fue vivida por los actores del SEIC como un proceso de dilatación del tiempo de los procedimientos necesarios para el funcionamiento de las escuelas, proceso que tenía como causa fundamental el hecho de que la mayor parte de los procedimientos pasaron a tramitarse a través de la DIPEIB-C. Así, procedimientos que antes no tomaban tiempo o que tomaban muy poco como, por ejemplo, la solicitud de un permiso por parte de un docente, pasaron a ser trámites que tomaban tiempo, y algunas veces bastante, por cuanto el permiso debía ser solicitado a la DIPEIB-C y tenía que ser autorizado por dicha instancia.¹⁰³

El tema de la dilatación del tiempo se convirtió en un problema aún más sensible para el SEIC debido a la distancia a la que se encontraban sus escuelas de la oficina de la DIPEIB-C, que operaba en Latacunga, y a la inexistencia de medios que

⁹⁹ De acuerdo a Alfonso Patango, el grueso de los funcionarios eran de Latacunga y varios de ellos venían de la educación hispana y del Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural, financiado por la cooperación alemana. Alfonso Patango, entrevista personal, 8 de mayo de 2014, Comunidad de Guayama San Pedro, Parroquia Chugchilán, Cantón Sigchos.

¹⁰⁰ *Ibidem*.

¹⁰¹ Este tema lo desarrollaremos a profundidad más adelante, cuando hablemos sobre el impacto del proceso de institucionalización en la dinámica del día a día del SEIC.

¹⁰² El Padre Javier Herrán, director del proyecto educativo durante los primeros años de la experiencia, se refiere a este tema como uno de los costos previsible del proceso de institucionalización (C. Martínez 2004).

¹⁰³ Ernesto Baltazaca, entrevista personal, 14 de junio de 2014, Comunidad de Saraucsha, Parroquia Zumbahua, Cantón Pujilí.

facilitaran la comunicación entre las escuelas y la dirección provincial. No olvidemos que en la década de los noventa no había línea telefónica y menos aún conectividad para internet en la mayor parte de comunidades en las que operaban las escuelas del SEIC, y que para llegar a Latacunga un profesor o comunero podía demorar hasta dos días.

Por último, el proceso de institucionalización implicó la imposición de nuevas reglas del juego para las escuelas indígenas y su funcionamiento, aspecto que en el día a día fue vivenciado por los actores del SEIC como la prohibición y bloqueo de ciertas prácticas que venían desarrollando por años, o la imposición de nuevos procedimientos que hasta ese momento desconocían y que, muchas de las veces, iban en contra de los principios de funcionamiento de las escuelas indígenas.

Un ejemplo de lo primero fue la prohibición de las reuniones que tenían los educadores comunitarios y los miembros del equipo de apoyo para evaluar el trabajo del mes, planificar el siguiente y capacitarse. El argumento de la DIPEIB-C para impedir dichas reuniones era que los niños se quedaban sueltos.¹⁰⁴ Otro ejemplo fue la continua interferencia en el sistema de supervisión que manejaba el SEIC: la DIPEIB-C descalificaba a los supervisores propios del SEIC argumentando que no tenían los conocimientos necesarios para realizar el trabajo de seguimiento, y que hacían el trabajo “de gana”, pues aquel no tenía ninguna validez.¹⁰⁵

Un ejemplo del segundo punto fue la imposición de uniformes a los estudiantes del SEIC. Desde la DIPEIB-C se dispuso que, al igual que los estudiantes del resto de escuelas de la jurisdicción de educación intercultural bilingüe, los de las escuelas del SEIC debían también usar uniforme, aspecto que generó mucho malestar en los educadores y comuneros, por cuanto había la costumbre, y además era un tema totalmente avalado por las comunidades, de que los estudiantes asistieran a la escuela con la ropa de uso cotidiano.¹⁰⁶

Los puntos anteriormente analizados explican por qué en todos los actores del SEIC que entrevistamos, tanto miembros del equipo de apoyo como educadores comunitarios, está muy presente la idea de que el proceso de institucionalización del

¹⁰⁴ Ernesto Baltazaca, entrevista personal, 14 de junio de 2014, Comunidad de Saraucsha, Parroquia Zumbahua, Cantón Pujilí.

¹⁰⁵ Juliana Vega, entrevista personal, 8 de mayo de 2014, Comunidad de Guayama San Pedro, Parroquia Chugchilán, Cantón Sigchos.

¹⁰⁶ Alfonso Patango, entrevista personal, 8 de mayo de 2014, Comunidad de Guayama San Pedro, Parroquia Chugchilán, Cantón Sigchos.

SEIC, lejos de haber contribuido a hacer más ágil y fluido el trabajo de las escuelas, lo terminó volviendo lento y engorroso. Explica también por qué para el grueso de los actores el proceso de institucionalización se convirtió en una experiencia desgastante, que implicaba, en el día a día, lidiar con las regulaciones impuestas desde la DIPEIB-C en diferentes ámbitos: el calendario de trabajo, la forma de vestirse de los estudiantes, la forma de vestirse de los docentes, la forma de evaluar, etc.

Vale aclarar, sin embargo, que los miembros del equipo de apoyo y los educadores comunitarios no plegaron dócilmente a la nueva realidad y regulaciones que significó el proceso de institucionalización. Todo lo contrario, los actores vinculados al SEIC siempre buscaron la manera de neutralizar o esquivar las nuevas regulaciones, sobre todo aquellas que eran vistas como negativas para la dinámica de las escuelas. No está por demás decir que en muchas ocasiones hubo encuentros fuertes entre los funcionarios de la DIPEIB-C y los miembros del equipo de apoyo y los educadores comunitarios, encuentros que algunas veces terminaron dando un respiro momentáneo al SEIC, y en otras generando sanciones para los educadores comunitarios. Este fue el caso, por ejemplo, de la sanción que recibió el director de una escuela por negarse a seguir el procedimiento establecido por la DIPEIB-C para la contratación de docentes.¹⁰⁷

En todo caso, es importante reconocer que las tensiones y conflictos entre ambas instancias no obedecieron, en su gran mayoría, a situaciones o intereses de índole personal de los actores involucrados, sino, y sobre todo, a sus intereses y perspectivas en tanto que representantes de dos instancias distintas: del aparato estatal en el caso de los funcionarios de la DIPEIB-C, y de las comunidades indígenas de la zona en el caso de los educadores comunitarios y los miembros del equipo de apoyo del SEIC.

Lo anteriormente dicho no tiene que llevarnos a desconocer que en el marco de los conflictos y tensiones hubo períodos y momentos de diálogo y entendimiento entre ambas instancias que permitieron llevar adelante iniciativas de manera coordinada. Fue el caso, por ejemplo, del trabajo coordinado y de apoyo mutuo que implementaron los supervisores del SEIC y los supervisores de la DIPEIB-C en las visitas a las

¹⁰⁷ No damos el nombre del educador ni del director provincial por razones obvias.

escuelas de la zona, durante el período en el que Roberto Allauca fue director provincial.¹⁰⁸

Ahora bien, ¿cuál fue el impacto que el proceso de institucionalización generó en la dinámica del SEIC durante el primer período? En términos generales podemos decir que el proceso de la institucionalización tuvo un impacto contradictorio en el SEIC, pues si por un lado contribuyó a darle sostenibilidad en el tiempo y a cualificarlo; por el otro, dicho proceso terminó alterando, de manera radical, la relación existente entre las escuelas y las comunidades. Pasemos a analizar con detenimiento cada uno de estos procesos.

2.1. El aporte a la sostenibilidad y estabilidad del proyecto educativo

El proceso de institucionalización contribuyó a asegurar la sobrevivencia y estabilidad del SEIC en el tiempo a través de dos vías: la obtención de nombramientos, por un lado, y la ratificación del carácter legal de las escuelas y su propuesta educativa, por otro.

Sobre el primer punto, el tema de los nombramientos docentes, vale recordar que los educadores comunitarios, pieza central del SEIC, se sostuvieron en la primera etapa del proyecto en base a tres fuentes: el apoyo directo o indirecto de los comuneros, ciertos apoyos esporádicos conseguidos de la cooperación internacional, y las bonificaciones entregadas por el Estado por concepto del programa de alfabetización. Vale recordar, también, que dichos ingresos eran muy reducidos, y que el trabajo de los educadores comunitarios era asumido, fundamentalmente, como un trabajo voluntario.¹⁰⁹

En 1993, luego de cinco años de creada la DINEIB, varios de los educadores comunitarios del SEIC obtuvieron nombramiento¹¹⁰, con lo cual, pasaron a ser “docentes oficiales” del sistema educativo nacional. El acceso a los nombramientos fue de una importancia radical para la sostenibilidad del proyecto educativo, pues no solo significó un salario fijo para los educadores, entregado de manera regular (mensualmente); sino también un incremento importante en el monto recibido. Sobre

¹⁰⁸ Segundo Ayala, entrevista personal, 8 de mayo de 2014, Comunidad de Guayama San Pedro, Parroquia Chugchilán, Cantón Sigchos.

¹⁰⁹ Florinda Ante, entrevista personal, 9 de junio de 2015, Comunidad de Cocha Vaquería, Parroquia Zumbahua, Cantón Pujilí.

¹¹⁰ Este fue el caso de todos los educadores comunitarios que entrevistamos: Rosa Ante, Juliana Vega, José María Pilaguano, Alfonso Patango, Ernesto Baltazaca, Francisco Pastuña, entre otros.

el tema del incremento de los ingresos de los educadores Mery Martínez recuerda lo siguiente:

Con el nombramiento (los educadores) dejaron de ser bonificados y pasaron a recibir el primer sueldo, que significaba un incremento de aproximadamente el 300 por ciento en relación a lo que ganaban antes. Imagínate, toda esa plata en sus manos de un rato al otro (...) Después, no solo es el tema del sueldo, sino todos los décimos que había en ese tiempo, el décimo tercero, el décimo cuarto, quinto, el décimo sexto. Era un sueldo muy bueno.¹¹¹

El pasar a recibir un sueldo “muy bueno” cada mes fue un aspecto relevante para la estabilidad del educador comunitario, por cuanto éste ya no tuvo que estar preocupado de buscar fuentes alternas de financiamiento, aunque tuvo otros efectos problemáticos, como la diferenciación socio-económica con relación al resto de miembros de la comunidad, aspecto que lo discutiremos más adelante.

El acceso a los nombramientos fue también importante por cuanto los educadores comunitarios iniciaron su vida oficial como docentes del sistema educativo nacional, lo cual les dio estabilidad laboral y les garantizó todos los derechos reconocidos en ese momento al magisterio, entre los que constaban la seguridad social y el derecho a la jubilación.¹¹² De hecho, el momento de escribir estas líneas un educador comunitario había ya logrado tramitar su jubilación, luego de cerca de cuarenta años de servicio, contando con todo el primer período que no fue reconocido por el Ministerio de Educación, mientras que otros estaban cerca de hacerlo.¹¹³

En este punto, vale recalcar que los salarios de los docentes con nombramiento fueron el único aporte directo que las escuelas del SEIC recibieron de la DIPEIB-C y el Estado en general, entre otras razones, por la escasez de recursos públicos. No debemos olvidar que se trata de un momento que tiene como telón de fondo el neoliberalismo, contexto en el que la inversión para la educación y el sector social en

¹¹¹ Mery Martínez, entrevista personal, 19 de junio de 2014, Latacunga.

¹¹² Pedro Cunuhay, entrevista personal, 7 de mayo de 2014, Comunidad de Chinaló, Parroquia Chugchilán, Cantón Sigchos

¹¹³ Para el proceso de jubilación de los educadores comunitarios, el Ministerio de Educación y Cultura no reconoce aquel período de tiempo en el que los educadores comunitarios trabajaron como voluntarios, en un primer momento, y como alfabetizadores bonificados, en un segundo momento. Solo reconoce aquel período de tiempo que arrancó desde el momento en que los educadores recibieron el nombramiento. Este es un tema sensible en la zona, pues varios de los educadores son mayores, están enfermos, y por la razón arriba detallada tienen que seguir trabajando 5 años o más. Esta es la situación que está viviendo, por ejemplo, Francisco Pastuña, uno de los primeros educadores comunitarios de la zona.

general se redujo considerablemente, si se lo compara con la época del desarrollismo (Luna y Astorga 2011).

Lo anteriormente dicho ayuda a explicar otro elemento que aparece con frecuencia y mucha insistencia en las entrevistas realizadas tanto a los actores del SEIC como a los directores provinciales, y que hace alusión al importante aporte económico de la cooperación internacional en el desarrollo del SEIC. Y es que como explican José María Pilaguano¹¹⁴ y Ernesto Baltazaca¹¹⁵, el grueso de la inversión realizada en infraestructura y equipamiento durante el período que estamos analizando, se lo hizo con dinero aportado por organizaciones no gubernamental de diferente índole y trayectoria, entre las que destacan Caritas, Plan Internacional, CARE, Visión Mundial, entre otras.

El papel de algunas de ellas fue tan relevante que, desde el punto de vista de la mayor parte de directores provinciales, su presencia en la provincia marcó, definitivamente, una diferencia en el trabajo de la DIPEIB-C y en lo que ésta pudo hacer. Al revisar el plan estratégico de la DIPEIB-C para el período 2000 – 2005, por ejemplo, se puede constatar el número importante de organizaciones no gubernamentales nacionales e internacionales que estaban presentes en la zona de incidencia de la dirección provincial llevando adelante proyectos de diferente índole en diferentes sectores, entre los cuales se encontraba el de la educación (DIPEIB-C 2000).

Con relación al segundo aspecto arriba anotado, tenemos que con el proceso de institucionalización se ratificó el carácter de “oficial”, adquirido tiempo atrás, de las escuelas indígenas y su propuesta educativa. Esto fue de una importancia central por cuanto contribuyó a que las comunidades continuaran creyendo y apostando por el proyecto, pero ahora con la certeza de que el tiempo invertido en el estudio tenía resultados tangibles: las titulaciones oficiales que les habilitaba, entre otras cosas, para continuar con el siguiente nivel de educación.¹¹⁶

Hemos incluido este punto en el tema del sostenimiento del proyecto por cuanto el consentimiento de la población de la zona fue un asunto central no solo para que las escuelas se mantuvieran operando, sino para que estas crecieran año a año. Desde 1989

¹¹⁴ José María Pilaguano, entrevista personal, 8 de mayo de 2014, Comunidad de Guayama San Pedro, Parroquia Chugchilán, Cantón Sigchos.

¹¹⁵ Ernesto Baltazaca, entrevista personal, 14 de junio de 2014, Comunidad de Saraucsha, Parroquia Zumbahua, Cantón Pujilí.

¹¹⁶ Padre Marcelo Farfán, entrevista personal, 10 de junio de 2014, Quito.

hasta el 2000, año en el que inicia el Proyecto de la Redes Amigas, no solo creció considerablemente el número de escuelas, sino que aumentó el número de estudiantes del proyecto. De acuerdo a cálculos de José Sánchez Parga (2005), la tasa de crecimiento anual de la matrícula de los estudiantes del SEIC en el período de tiempo 1990 – 2001 fue de 3.6 % para los varones y 3.8 % para las mujeres, con lo cual, el SEIC llegó a tener en el año lectivo 2000 – 2001, un total de 2.204 estudiantes.

Sobre el punto de la oficialización de las escuelas vale la pena poner en evidencia un malentendido recurrente de los educadores comunitarios del SEIC. De acuerdo con los educadores comunitarios, fue con la creación de la DIPEIB-C que las escuelas indígenas del SEIC alcanzaron su existencia legal, aspecto que se corrobora, según ellos, con el hecho de que fue en los primeros años de la DIPEIB-C que se firmaron los acuerdos de creación y que las escuelas, gracias a dichos acuerdos, adquirieron un nombre propio (antes se las identificaba como escuelas “Sin nombre”).¹¹⁷ Sin embargo, al entender el proceso y los antecedentes descritos arriba, queda claro que las escuelas fueron reconocidas, en conjunto, el 24 de febrero de 1988, cuando el Ministro de Educación y Cultura del momento aprobó la solicitud de autorización de funcionamiento de las escuelas del SEIC enviada por el equipo de apoyo del SEIC.

Para cerrar este punto es necesario recalcar que la ratificación de la legalidad de las escuelas en el marco de la jurisdicción de educación intercultural bilingüe contribuyó a dotar de capital simbólico (Bourdieu 1999) a las escuelas del SEIC, capital que en algunas comunidades terminó siendo mayor al de las mismas escuelas hispanas, y que se tradujo en el incremento de la matrícula de las escuelas del SEIC con la misma velocidad con la que decreció la matrícula de las escuelas hispanas. Este fue el caso, por ejemplo, de lo ocurrido en Saraucsha, comunidad en la que la escuela hispana estuvo al borde de ser cerrada por falta de estudiantes.¹¹⁸

2.2. El aporte a la cualificación del proyecto educativo

Otro punto positivo que trajo la institucionalización, especialmente durante los primeros años, fue el mejoramiento del nivel de formación de los educadores

¹¹⁷ Esta es la perspectiva, por ejemplo, de José María Pilaguano y Juliana Vega, ambos educadores de la Comunidad de Guayama.

¹¹⁸ Florinda Ante, entrevista personal, 9 de junio de 2015, Comunidad de Cocha Vaquería, Parroquia Zumbahua, Cantón Pujilí.

comunitarios. Como vimos en el capítulo anterior, una de las preocupaciones permanentes del equipo de apoyo del SEIC fue el tema de la formación de los docentes, pues había la certeza de que de ella dependía, en buena parte, el éxito del proyecto. La preocupación fue mayor el momento en que las escuelas indígenas fueron oficializadas, pues no solo debían cumplir con las exigencias del Ministerio de Educación y Cultura en materia de formación del personal docente, sino que el tema de la formación estaba conectado con la posibilidad de acceder a los nombramientos, aspecto buscado insistentemente por los educadores por las razones arriba anotadas.

Considerando lo anterior, el equipo del SEIC conjuntamente con la DIPEIB-C (era el tiempo en que ambas instituciones trabajaban juntas y en los que una parte del equipo del SEIC constituía el equipo de la dirección), iniciaron un proceso de búsqueda de posibilidades para impulsar y asegurar, al menos, la formación de bachillerato de los educadores comunitarios (en ese momento los educadores habían completado la formación primaria y el ciclo básico), aspecto que no fue para nada fácil debido al hecho de que ningún colegio de la zona, y menos aún los de Latacunga, querían reconocer los estudios previos de los educadores, muchos de los cuales habían cursado la primaria en las escuelas del SEIC y el ciclo básico en IRFEYAL.¹¹⁹

Finalmente, y luego de golpear varias puertas, el SEIC y la DIPEIB-C consiguieron que el Instituto Quilloac¹²⁰ apoyara el proceso de formación de bachillerato de los educadores comunitarios. Para ese momento, el Instituto Quilloac ya estaba reconocido como instituto de formación de los docentes de la jurisdicción de educación intercultural bilingüe, junto con los otros cuatro institutos. El contacto que los miembros del SEIC tenían con el director del Instituto Quilloac, Don Antonio Quinde, fue clave para iniciar las conversaciones y dar forma a la propuesta.¹²¹

El equipo de apoyo del SEIC y la DIPEIB-C preparó una propuesta de formación de los educadores comunitarios, la misma que fue avalada por el Instituto Quilloac con el argumento de que tanto la propuesta educativa como la planta docente que la sostenía (los docentes eran los miembros del equipo de apoyo del SEIC)

¹¹⁹ Mery Martínez, entrevista personal, 19 de junio de 2014, Latacunga.

¹²⁰ El Quilloac constituía uno de los cinco institutos pedagógicos con los que contaba la DINEIB para formar a los docentes de la jurisdicción de educación intercultural bilingüe. El Quilloac opera, hasta el día de hoy en el poblado de Cañar, Provincia del Cañar.

¹²¹ Mery Martínez, entrevista personal, 19 de junio de 2014, Latacunga.

cumplían con los requerimientos establecidos. El convenio fue firmado entre la DIPEIB-C y el Instituto Quilloac.¹²²

Con el Instituto Quilloac los educadores comunitarios del SEIC realizaron los estudios de bachillerato, y posteriormente, avanzaron con los estudios requeridos para la obtención del título de *Profesor de Instrucción Primaria Bilingüe*. El programa operó en modalidad semi-presencial: los encuentros presenciales tenían lugar los fines de semana y durante la semana los educadores tenían que avanzar con las tareas asignadas.¹²³

A pesar del esfuerzo que implicó dicho proceso de formación, los educadores recuerdan con gusto la experiencia formativa en el Instituto Quilloac, pues consideran que fue donde afincaron sus conocimientos como docentes, y donde pudieron sistematizar sus experiencias previas, tanto individuales como colectivas. Varios de los educadores comunitarios tienen a la mano el trabajo con el que se graduaron, trabajos que son de una riqueza única en la medida en que recuperan el proceso de creación de las escuelas indígenas y varias dimensiones de su funcionamiento.¹²⁴

Al final del proceso, en 1994, más de cuarenta educadores comunitarios del SEIC obtuvieron el bachillerato y la titulación de profesor de instrucción primaria bilingüe, y quedaron habilitados para continuar con la formación a nivel de licenciatura.

Además del programa de formación arriba detallado, estaban las capacitaciones regulares impulsadas por la misma DIPEIB-C con el objetivo de cualificar a los docentes interculturales bilingües de toda la provincia, entre los que se encontraban los educadores comunitarios del SEIC. No debemos olvidar que la formación docente fue una de las líneas prioritarias de trabajo de la DIPEIB-C, pues se la consideraba una acción estratégica para implementar el enfoque de la educación intercultural bilingüe en la provincia y para dar curso a todas las innovaciones que se planteaban en cada gestión. Así, por ejemplo, en el Plan Estratégico para el quinquenio 2000 -2005 se incluye como un objetivo clave el desarrollar en los estudiantes de las escuelas interculturales bilingües prácticas de ahorro, y uno de las estrategias formuladas para ello es la capacitación permanente de los docentes (DIPEIB-C 2000). Desde esta

¹²² *Ibíd.*

¹²³ Pedro Cunuhay, entrevista personal, 7 de mayo de 2014, Comunidad de Chinaló, Parroquia Chugchilán, Cantón Sigchos.

¹²⁴ Los trabajos con los que se graduaron llevan el nombre de *Libro de experiencias vivenciales*, y reposan en la biblioteca del SEIC, en Latacunga.

perspectiva, no es azaroso que para la mayor parte de los directores provinciales, uno de los logros más importantes de su gestión y de la DIPEIB-C en general, haya sido formación de los docentes interculturales bilingües de la provincia.

Las capacitaciones se realizaron en diferentes temáticas, pero sin lugar a dudas, los dos temas más recurrentes fueron el pedagógico y el lingüístico: el primero debido a la necesidad de dotar a los docentes de las herramientas claves para mejorar la planificación de la enseñanza y el trabajo en aula, y el segundo debido a la aspiración por parte de la DIPEIB-C y de la misma DINEIB de contar con docentes coordinados y con capacidad para enseñar en kichwa y español.¹²⁵

Vale aclarar que buena parte de los eventos de capacitación se organizó con apoyo y auspicio de la cooperación internacional, que, como dijimos anteriormente, constituyó un actor clave en el desarrollo de la educación intercultural bilingüe en la provincia de Cotopaxi en el período de análisis. Al conversar con los diferentes directores provinciales y revisar las planificaciones e informes de la DIPEIB-C se puede constatar la importancia de la cooperación internacional en materia de financiamiento y asesoría para los procesos de formación impulsados por aquella.

Todos los educadores comunitarios del SEIC recuerdan haber participado en más de un evento de capacitación organizado por la DIPEIB-C, y consideran que dichos eventos fueron de utilidad en su momento, en especial aquellos relacionados con la didáctica de las diferentes áreas de conocimiento.

A los esfuerzos en materia de formación docente impulsados por la DIPEIB-C se suma la entrega -regular en ciertas épocas y esporádicas en otras- de material didáctico para el trabajo en el aula. Si bien es cierto que las escuelas del SEIC contaban con su propio plan de estudios, y, en el primer momento de la institucionalización, con sus propias cartillas, también es cierto que los textos y materiales entregados por la DIPEIB-C fueron utilizados por los educadores comunitarios para trabajar en el aula ciertos temas o como material de consulta.¹²⁶

A partir de lo anteriormente dicho, podemos concluir afirmando que el proceso de institucionalización significó para el SEIC, sobre todo en los primeros años, un avance importante a nivel de la cualificación del proyecto vía la formación de los educadores comunitarios fundamentalmente, proceso que desde 1994 fue retomado

¹²⁵ Edgar Guashca, entrevista personal, 10 de abril de 2013, Latacunga.

¹²⁶ Alfonso Patango, entrevista personal, 8 de mayo de 2014, Comunidad de Guayama San Pedro, Parroquia Chugchilán, Cantón Sigchos.

por la Universidad Politécnica Salesiana, a través de la Licenciatura de Educación Intercultural Bilingüe, pero esta vez al margen de la DIPEIB-C.

Así como el proceso de institucionalización tuvo un impacto positivo, como los anteriormente descritos, también tuvo impactos negativos, sobre todo en lo que tiene que ver con el carácter comunitario de la experiencia y sus diferentes aristas. Pasemos a analizar los impactos más relevantes, según la perspectiva de los diferentes actores del SEIC.

2.3. La pérdida de control sobre los educadores y el proceso educativo

Con el proceso de institucionalización de la experiencia educativa, las comunidades indígenas de la zona perdieron la capacidad para seleccionar a los educadores comunitarios de sus respectivas escuelas, procedimiento que se lo venía haciendo con regularidad desde el inicio de la experiencia.

Como se explicó en el primer capítulo, durante la primera década de vida de las escuelas indígenas, previo al proceso de institucionalización, fueron las mismas comunidades las que escogían a sus respectivos docentes, procedimiento que se lo hacía normalmente en las asambleas y considerando criterios propios para el mismo. Este aspecto era de fundamental trascendencia en el modelo de gestión de las escuelas, pues aseguraba que el educador fuera alguien de la misma comunidad y que cumpliera los requisitos básicos que la comunidad consideraba relevantes.

Con el proceso de institucionalización de la experiencia, el proceso de selección de los docentes de las escuelas indígenas pasó a manos del Estado y, de manera concreta, a manos de su representante inmediato en la zona: la DIPEIB-C. Cuando una escuela requería un docente, ya sea porque el número de estudiantes crecía o porque un docente renunciaba, fallecía, o pasaba a ser funcionario; la escuela en cuestión debía hacer el requerimiento a la DIPEIB-C, instancia que procesaba el pedido a través de un concurso de merecimientos.¹²⁷

Si el docente que renunciaba, fallecía o cambiaba el cargo contaba con una partida docente, la DIPEIB-C podía tramitar el requerimiento de manera relativamente rápida, pues el trámite consistía en asignar la partida vacante a un nuevo docente. Pero en el caso de que el docente que renunciaba, fallecía o cambiaba de cargo no tenía partida, el trámite se dilataba puesto que la DIPEIB-C debía esperar a que las instancias

¹²⁷ Mery Martínez, entrevista personal, 19 de junio de 2014, Latacunga.

nacionales generaran partidas docentes para la provincia y, de manera particular, para la jurisdicción de educación intercultural bilingüe; trámite que podía demorar meses e inclusive años. Lo mismo ocurría si la escuela requería de un docente nuevo por el crecimiento del número de estudiantes.¹²⁸

Damos los detalles anteriores puesto que evidencian con claridad el cambio radical que vivieron las comunidades y las escuelas de la zona con el proceso de institucionalización de la experiencia, pues con dicho proceso no solo que perdieron la capacidad de seleccionar a sus respectivos docentes, sino que pasaron a depender de los procedimientos y los tiempos del Estado para dicho proceso.

Una vez que se contaba con las partidas docentes, el procedimiento de selección iniciaba. La instancia de la DIPEIB-C encargada de receptor las carpetas, revisarlas y seleccionar al mejor candidato era la *Comisión de Ingresos, Cambios, Estímulos y Sanciones*, la cual estaba conformada por varios miembros, entre los que constaba un representante de la Unión Nacional de Educadores.¹²⁹

Durante los primeros años de vida de la DIPEIB-C, y gracias a las gestiones de los personeros del SEIC que participaron en la estructuración de la dirección provincial, un representante del SEIC participó regularmente en la comisión arriba mencionada, lo cual era de una importancia crucial en la medida en que ayudaba a que se tomaran en cuenta las carpetas de los candidatos sugeridos por las comunidades y/o el equipo de apoyo del SEIC. Pero con el tiempo, dicha participación fue vedada, pues no solo que no estaba avalada por el reglamento de funcionamiento interno de la DIPEIB-C, sino que siempre fue cuestionada por los delegados de la Unión Nacional de Educadores, UNE.¹³⁰

El proceso de revisión de carpetas y selección de docentes fue, en sí mismo, un proceso siempre conflictivo, pues cada miembro de la comisión quería jalar el agua a su molino, y asegurar que sus allegados o afiliados (en el caso del representante de la UNE) ganaran las partidas vacantes. Mery Martínez, delegada del SEIC a la comisión en cuestión recuerda dichas reuniones de la siguiente manera:

(...) Entonces había esa comisión que se reunía para calificar las carpetas de los nuevos docentes. En esa comisión también estaba un delegado de la UNE, que ese sí constaba en la ley. Imagínate, un delegado de la UNE en

¹²⁸ *Ibíd.*

¹²⁹ *Ibíd.*

¹³⁰ *Ibíd.*

la dirección de educación indígena, de los que nos combatían siempre. Entonces, el delegado de la UNE venía también con todos sus candidatos, sus carpetas, y siempre objetaba nuestra presencia.

Eran reuniones horribles, no te puedes imaginar. Eran reuniones de ocho horas seguidas, sin salir, sin comer, con esa resistencia que tienen los compañeros indígenas. Y en eso, no atinar por quién decidir, a quién escoger (...), pero en cada reunión pelearle una partida, no para la persona, que si se merecía, sino para la escuela, porque la dueña de la partida en el caso del SEIC, siempre ha estado clarísimo, que es la escuela, es la comunidad donde está la escuela.¹³¹

A pesar de lo complejo del procedimiento, en los primeros años de operación de la DIPEIB-C, el SEIC por general ganaba las partidas, sobre todo porque sus candidatos, a diferencia de los de la UNE, eran los que mejor cumplían los requerimientos establecidos, y en especial aquel relacionado con el bilingüismo:

Por lo general ganábamos porque teníamos los mejores perfiles, sobre todo por el bilingüismo. O sea gente que hablaba bien el kichwa. En cambio, la UNE casi siempre perdía porque sus candidatos eran personas que cuando entraban a la comisión se les mandaba dos preguntas y no podían contestar en kichwa. Entonces, lo siento, esto es educación bilingüe y hay que tener el kichwa como lengua materna, como lengua de dominio, y no como segunda lengua. Era durísimo.¹³²

Cuando el representante del SEIC dejó de participar en la comisión, el tema de la selección de los docentes se puso difícil para el SEIC, pues no había quien abogase por los candidatos sugeridos por las comunidades y/o el equipo de apoyo. Esto provocó que, en más de una ocasión, los directivos del SEIC se vieran obligados a cabildear, previamente, con los miembros de la DIPEIB-C que participaban en la comisión, y, cuando no había acogida o las relaciones no eran buenas, a tramitar el pedido directamente en la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, aprovechando los contactos del momento, y saltándose la instancia provincial.¹³³

El otro ámbito en el que las comunidades perdieron control era aquel relacionado con el despido de los docentes. Antes del proceso de institucionalización de la experiencia, las comunidades de la zona tenían la potestad para prescindir de los servicios de un educador comunitario, en caso de que aquellas lo consideraran

¹³¹ *Ibíd.*

¹³² *Ibíd.*

¹³³ Juliana Vega, entrevista personal, 8 de mayo de 2014, Guayama San Pedro, Parroquia Chugchilán, Cantón Sigchos.

necesario. Las razones para cortar las funciones de un educador podían ser varias, entre las que constaba el ausentismo y la falta de compromiso con la comunidad.

Con el proceso de institucionalización, la potestad para despedir a los educadores pasó también a manos de la DIPEIB-C. La instancia encargada del tema era la misma comisión responsable de seleccionar a los docentes. Al igual que en el proceso de selección, la toma de decisiones para el despido era un proceso muy conflictivo, pues entraban en juego diferentes perspectivas e intereses, y ya no solo los de las comunidades y los padres de familia.¹³⁴ Al referirse a las tensiones que se vivieron entre el SEIC y la DIPEIB-C, el Padre José Manangón y Mery Martínez relatan una situación delicada y extrema ocurrida en una escuela del SEIC, pero que da cuenta de los conflictos que se desataban en torno al despido de los docentes, y la incapacidad de la comunidad para intervenir y resolver el problema por su cuenta:

Mery Martínez: Desde el SEIC nosotros siempre hemos creído que estar en la oficialidad no significa ser acrítico, no significa dejar de ver la realidad. Y, entonces, por eso siempre hemos tenido dificultades. Había casos en los que el Magisterio Bilingüe, la Dirección Provincial y la DINEIB defendían a los profesores, pero en casos que eran ya indefendibles. Entonces, replicaban lo que hacía la UNE.

Padre José Manangón: Por ejemplo, un profesor indígena viola a una chica; le deja embarazada. Según la norma, destitución. Pero ¡no! Las autoridades del Ministerio fueron a la comunidad a decir: “Verán, somos humanos, hay que perdonar” ¡Y le siguen dejando de profesor ahí! Entonces, eso, a los comuneros: “Ya basta, pues. Esto no es así”.

Mery Martínez: ¿De lado de quién tienen que estar? No del profesor, sino de la comunidad. Y la comunidad, sintiéndose respaldada por nosotros, siempre al SEIC, al SEIC, al SEIC, a que nosotros hablemos, a que intentemos cambiar en algo las cosas (...).¹³⁵

La pérdida de capacidad para seleccionar a los docentes y de prescindir de sus servicios constituye un tema por demás relevante pues contribuyó a desestabilizar el carácter comunitario de la experiencia educativa en cuestión. El control sobre la selección de los docentes y su despido constituía una de las condiciones básicas para asegurar que los educadores comunitarios cumplieran con el mandato de la comunidad en materia educativa y demás ámbitos de su responsabilidad.

¹³⁴ Padre Manangón y Mery Martínez, entrevista personal, 10 de abril de 2014, Quito.

¹³⁵ *Ibidem*.

También tuvo repercusiones sobre el trabajo del día a día en el aula, pues la mayor parte de las veces, los docentes elegidos por la DIPEIB-C, aunque en su gran mayoría eran indígenas, eran perfiles que desconocían la realidad de la comunidad y no estaban suficientemente preparados para trabajar con los estudiantes, aspectos que terminaban generando malestar en la comunidad. Ernesto Baltazaca comenta lo siguiente sobre el tema:

Antes ellos (los funcionarios de la DIPEIB-C) aceptaban a veces las sugerencias de las comunidades, pero con el tiempo ellos mismos daban los nombramientos. Ellos creo tenían por ahí sus candidatos, creo que eran los conocidos, los amigos, compadres. Y varias veces nos mandaban profesores que no sabían trabajar, entonces no podían (...) Los guambas patojeaban duro, y los padres de familia empezaron a reclamar a los dirigentes “que no está bien”. Entonces así veníamos trabajando (...) Los profesores que nos mandaban si eran indígenas pero de otras comunidades. No conocían nada de la comunidad, y eso también daba problemas.¹³⁶

También habían casos en los que la DIPEIB-C elegía y enviaba a las escuelas indígenas “docentes de la ciudad”, que en poco tiempo se desanimaban y pedían que se les cambiara de escuela, preferiblemente a una más cercana a las ciudades centrales: Pujilí, Saquisilí o Latacunga, principalmente.¹³⁷

La situación anterior se vio reforzada con otro cambio provocado por el proceso de institucionalización de la experiencia y que lo desarrollemos de manera inmediata: el hecho de que los educadores comunitarios pasaron, con el tiempo, a responder y a rendir cuentas al Estado y ya no a la comunidad, aspecto que tuvo implicaciones profundas en la experiencia educativa.

El proceso de institucionalización contribuyó no solo a mermar el control que la comunidad tenía sobre el proceso de selección de los educadores y su desempeño en el día a día, sino que provocó cambios importantes en la figura misma del educador comunitario, su desempeño y el lugar que ocupaba al interior de la comunidad. Expliquemos con detalle esta situación.

Como se discutió anteriormente, uno de los efectos del proceso de institucionalización de la experiencia de las escuelas indígenas fue que los educadores

¹³⁶ Ernesto Baltazaca, entrevista personal, 14 de junio de 2014, Comunidad de Saraucsha, Parroquia Zumbahua, Cantón Chugchilán.

¹³⁷ José María Pilaguano, entrevista personal, 8 de mayo de 2014, Comunidad de Guayama San Pedro, Parroquia Chugchilán, Cantón Sigchos.

comunitarios, gracias a los nombramientos, pasaron a ser docentes oficiales del sistema educativo nacional, aspecto que, como analizamos también arriba, fue positivo desde el punto de vista de la estabilidad y del capital simbólico del educador. Ahora bien, así como dicho proceso trajo efectos positivos también trajo efectos negativos, pues terminó generando una serie de cambios en el rol del educador comunitario que contribuyó a estimular su desvinculación de la comunidad.

El cambio más importante, en este sentido, fue que el educador comunitario dejó de responder a la comunidad y pasó, con el tiempo, a responder al Estado, su nuevo patrono.¹³⁸ A diferencia del primer momento de vida de las escuelas, en las que el educador respondía exclusivamente a los requerimientos de la comunidad, pues era ésta la que le elegía, la que le sostenía y le acompañaba; en el segundo momento, cuando el educador pasa a ser funcionario público, pasó a responder a los requerimientos de la nueva instancia que le sostenía y que le podía sancionar: el Estado, y en particular su representante inmediato en la zona: la DIPEIB-C. En otras palabras, con la consecución del nombramiento y el ingreso al sistema de educación nacional, el educador comunitario comenzó, de manera paulatina, a sentir que su mandante ya no era la comunidad sino el Estado, y que debía, como le mandaba el sentido común, alinearse con sus requerimientos y disposiciones.

Ahora bien, cuando decimos que el educador comunitario pasó a responder a los requerimientos del Estado nos referimos tanto a cuestiones del día a día como el entregar los reportes de calificaciones en fechas pre-definidas o el justificar las faltas a clase; como a cuestiones de relevancia que tenían que ver con el rol mismo del educador comunitario.

Como vimos en el primer capítulo, durante el primer momento de vida de las escuelas indígenas, el rol del educador comunitario era un rol complejo y que incluía varias funciones, pues además de hacerse cargo y velar por el proceso de aprendizaje de los niños/adolescentes, tenía bajo su responsabilidad el proceso de alfabetización de los adultos de la comunidad y la animación de la organización y la comunidad. Un día normal de trabajo de un educador comunitario se organizaba de la siguiente manera: en la mañana trabajaba en la escuela con los niños/adolescentes, en la tarde con los adultos en temas de alfabetización, y en la noche se dedicaba a trabajar con la organización, liderando y animando los procesos. A cambio de lo anterior, la

¹³⁸ Padre Marcelo Farfán, entrevista personal, 10 de julio de 2014, Quito.

comunidad trabajaba las tierras del educador, en el caso de que este fuera de la misma comunidad, o le ayudaba con la alimentación y posada, en caso de que aquel fuera de otra comunidad.

Con el ingreso oficial al sistema educativo las funciones del educador comunitario se redujeron a las clásicas, pues con el tiempo el educador se fue deslindando del proceso de alfabetización de los adultos y del trabajo organizativo, y fue limitando su trabajo a la escuela, y de manera exclusiva en el horario de las mañanas.¹³⁹ La insistencia de los funcionarios de la DIPEIB-C en relación a este punto era fuerte, y el argumento utilizado era que la obligación de los docentes era cumplir con el trabajo en el aula y no más, y que no tenían por qué hacerse cargo de las demás funciones que venían desempeñando. José María Pilaguano recuerda lo siguiente sobre este punto:

Los de la dirección siempre nos decían que por el sueldo que recibíamos (los educadores del SEIC) debíamos hacer lo mismo que hacían los demás profesores: enseñar a los niños y hasta ahí no más. Que ya con eso era bastante, y que no era nuestra obligación lo que se exigía: la alfabetización, las mingas y lo demás (...)¹⁴⁰

Relacionado con este punto hay otro que todos los educadores comunitarios pusieron sobre la mesa cuando se les entrevistó, y que tiene que ver con la concepción de la DIPEIB-C tenía de ellos. Según los educadores comunitarios, era común que los miembros de la DIPEIB-C trataran a los educadores comunitarios de manera un tanto despectiva por el hecho de estar alineados con la propuesta del equipo misionero, trato que se repetía de manera regular cuando se topaba, entre otros, el tema de las múltiples funciones de los educadores. La etiqueta utilizada por los miembros de la DIPEIB-C para referirse a los educadores del SEIC era la de “catichupa de cura”, que en español significa “seguidor del cura”, pero que en el contexto tenía una connotación negativa pues hacía alusión a que los educadores eran obedientes de los sacerdotes del momento.¹⁴¹

Lo anterior da cuenta del trabajo minucioso que se hacía desde la Dirección Provincial para procurar que los educadores dejaran de responder al mandato de la

¹³⁹ Mery Martínez, entrevista personal, 19 de junio de 2014, Latacunga.

¹⁴⁰ José María Pilaguano, entrevista personal, 8 de mayo de 2014, Comunidad de Guayama San Pedro, Parroquia Chugchilán, Cantón Sigchos.

¹⁴¹ *Ibíd.*

comunidad y el equipo de apoyo, y para que pasaran a alinearse con la causa de la educación intercultural bilingüe a nivel nacional y provincial.

El cambio a nivel del rol del educador comunitario generó más de un conflicto entre los educadores y el equipo de apoyo y las comunidades, pues los dos últimos actores siempre abogaron, y de manera insistente, porque el educador comunitario mantuviera sus responsabilidades anteriores. Las tensiones y conflictos desatados por este tema llegaron, inclusive, a provocar una fuerte crisis al interior del SEIC, resultado de la cual, un grupo de educadores comunitarios dejó el SEIC y pidió a la DIPEIB-C que les pasara a otras escuelas de la jurisdicción de educación intercultural bilingüe.¹⁴²

El otro punto relevante en este ámbito, y que constituye una consecuencia del cambio de rol, es el tema de la pérdida de liderazgo por parte de los educadores comunitarios. El momento en el que los educadores comunitarios limitaron su trabajo al aula, exclusivamente, aquellos fueron perdiendo el liderazgo que lograron construir durante los años de trabajo con la organización y la comunidad en general. La pérdida de liderazgo obedeció tanto al hecho de que los educadores ya no participaban en la vida comunitaria como al hecho de que la comunidad dejó de verlos como referentes en los procesos organizativos y políticos de la comunidad: a los ojos de la comunidad, el educador pasó a ser un comunero más, y en algunos casos, un comunero que portaba el estigma de haber traicionado el mandato de la comunidad.¹⁴³

La pérdida de liderazgo tuvo repercusiones importantes en la vida política posterior de los educadores, pues las comunidades, al no considerarles más un referente en la vida comunitaria y en el trabajo de la organización, dejaron de apoyarles para ser presidentes de la comunidad u ocupar cargos importantes en la misma, y también dejaron de sugerir y avalar sus nombres para ser representantes en organizaciones de segundo grado y otras instancias externas a las comunidades.¹⁴⁴

Los cambios anteriormente descritos no se dieron de un momento al otro, pues fue un proceso de largo aliento y en el que intervinieron varios actores, ya sea para acelerar dicho proceso o para revertirlo. Entre los actores que apostaron por revertir el proceso y, en un segundo momento, evitar al menos las consecuencias negativas que dichos cambios iban generando, se encuentra el equipo de apoyo del SEIC, y de manera especial, su director, el Padre José Manangón. En las reuniones mensuales

¹⁴² Padre Manangón y Mery Martínez, entrevista personal, 10 de abril de 2014, Quito.

¹⁴³ Mery Martínez, Entrevista personal, 19 de junio de 2014, Latacunga.

¹⁴⁴ *Ibíd.*

organizadas con los docentes el Padre José Manangón trabajaba, de manera insistente, sobre el origen de las escuelas, sobre su carácter comunitario, y, de manera especial, sobre el hecho de que los educadores se debían, en primer lugar, a la comunidad. Trabajo que tenía efectos momentáneos pero que en ningún momento contribuyó a revertir la tendencia.¹⁴⁵

Ligado con este punto está también otro que es fuertemente resaltado por los actores del proceso, y que hace alusión más a las actitudes del educador comunitario frente a la comunidad. Y es que el hecho de pasar a tener un nombramiento y un sueldo estable (que era percibido como muy bueno por parte de los comuneros y el mismo educador), provocó un proceso de diferenciación entre los educadores y el resto de comuneros, y llevó a que más de uno de ellos marcara y resaltara dichas diferencias vía una actitud de indiferencia con relación a los requerimientos de la comunidad. José María Pilaguano explica la problemática de la siguiente manera:

Con los nombramientos y con los sueldos como que los docentes comenzaron a sentirse más importantes que la comunidad. Antes no era así, todos éramos iguales, no había diferencias entre los profesores y los demás. Es con los sueldos que cambia, como que (los educadores) comenzaron a sentirse importantes, pensaban que era más importantes que los demás comuneros, no querían dar cuentas a la comunidad, a veces ni siquiera hablar con la comunidad cuando se le reclamaba algo.¹⁴⁶

Proceso de diferenciación que se resolvía vía procedimientos andinos de redistribución, como la organización de fiestas para toda la comunidad, aspecto que permitía reconciliar, momentáneamente, al educador con la comunidad.¹⁴⁷

De lo anteriormente analizado, se puede constatar que el proceso de institucionalización de la experiencia provocó un cambio radical en la figura del educador: el educador dejó de ser la persona que lideraba y animaba los procesos en la comunidad, y pasó a ser el profesor clásico, al igual que el resto de los profesores del magisterio fiscal, responsable exclusivamente del proceso de aprendizaje de los niños/adolescentes, y que se debía y rendía cuentas al Estado.

¹⁴⁵ José María Pilaguano, entrevista personal, 8 de mayo de 2014, Comunidad de Guayama San Pedro, Parroquia Chugchilán, Cantón Sigchos.

¹⁴⁶ *Ibidem*.

¹⁴⁷ Mery Martínez, entrevista personal, 19 de junio de 2014, Latacunga.

2.4. El impacto en la propuesta educativa

Hasta aquí hemos analizado el impacto que el proceso de institucionalización tuvo en la relación comunidad - escuela en general y en el rol del educador comunitario en particular; sin embargo, nada hemos dicho aun sobre el impacto que dicho proceso tuvo en la propuesta educativa, el otro elemento clave de la experiencia. ¿Qué es lo que ocurrió con la propuesta educativa del SEIC en el contexto de la institucionalización?, ¿se pudo mantener la pertinencia de aquella o, por el contrario, el SEIC se vio forzado a acoplarse a los mandatos de la DINEIB en materia curricular y demás?

En términos generales podemos decir que en el contexto de la jurisdicción de educación intercultural bilingüe el SEIC logró mantener control sobre su propuesta educativa, aunque con el tiempo, ciertos componentes de ella terminaron acoplándose a los lineamientos y regulaciones de la DINEIB y del sistema educativo nacional en general.

Con relación al tema de la propuesta educativa, es necesario recordar que cuando la DINEIB se creó en 1988, aquella no contaba con una propuesta curricular para la educación intercultural bilingüe, y que fue recién en 1993, luego de varias reuniones y talleres, que se aprobó el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe, MOSEIB. En dicho modelo se definieron los objetivos y fundamentos de la educación intercultural bilingüe pero también los contenidos de cada una de las áreas de conocimiento.

A partir de 1993, uno de los frentes de trabajo centrales de la DINEIB y las direcciones provinciales fue difundir el flamante modelo entre los funcionarios de las direcciones provinciales, para que estos, a su vez, lo socializaran entre los docentes de las escuelas de la jurisdicción intercultural bilingüe y los padres de familia. Se tenía la certeza de que una buena parte del éxito de la implementación de la educación intercultural bilingüe en el país pasaba por el tema de la apropiación del modelo por parte de los docentes y su concreción en el día a día del aula.

En el caso de la provincia de Cotopaxi, dicho frente de trabajo significó para el equipo de la DIPEIB-C, como pudimos ver en el capítulo anterior, visitas continuas a cada una de las escuelas de la jurisdicción para difundir y explicar el modelo, pero también la organización e implementación de talleres y cursos para capacitar a los

directivos y docentes de las escuelas en el tema; obviamente con la limitación de los recursos que adolecía la dirección provincial en el momento.¹⁴⁸

A pesar de todo el trabajo de difusión y capacitación desplegado en la provincia, el impacto fue mínimo y el MOSEIB no llegó a concretarse en el día a día del aula de las escuelas de la jurisdicción de EIB. Varias fueron las razones de ello, pero la principal fue que el MOSEIB se quedaba a un nivel macro (solo definía los grandes contenidos que se debían trabajar en cada nivel) y no proveía las herramientas necesarias para aterrizar dichos contenidos en el día a día, a saber, la planificación micro-curricular.

Fue recién en el 2004, once años después de que el MOSEIB fuera aprobado, que apareció el Rediseño Curricular, documento preparado por la DINEIB con el apoyo de Plan Internacional y CARE, y en el que se avanzó con la planificación micro curricular de la educación intercultural bilingüe de la nacionalidad Kichwa. En el documento en cuestión se definen los objetivos de cada una de las seis áreas de estudio: Kichwa, Español, Matemáticas, Historia y Geografía, Ciencias Aplicada y Cultura Física; así los temas que se debían trabajar en cada uno de los niveles de formación y las orientaciones metodológicas para el trabajo en el aula (DINEIB 2004).

¿Qué ocurrió con las escuelas del SEIC durante el período de tiempo objeto de análisis? La DIPEIB-C, consciente de que el SEIC tenía su propio plan de estudios y que se lo venía aplicando por años (inclusive antes de la creación de la misma DINEIB), y consciente de que no tenía nada concreto para ofrecer como reemplazo de aquel (pues no se contaba con una planificación micro curricular del MOSEIB ni con material didáctico que permitiera aterrizarlo en el aula) cedió para que mantuviera y trabajara con su propuesta educativa.¹⁴⁹ Ciertamente hubo momentos de tensión en torno al tema, pues no faltaron directores provinciales que quisieron que las escuelas del SEIC se alinearan con la propuesta curricular del MOSEIB, pero, en términos generales, se puede decir que la DIPEIB-C respetó la malla de estudios del SEIC y el uso de sus materiales de apoyo.

Por su parte, el equipo de apoyo y los educadores comunitarios del SEIC siempre defendieron a capa y espada la malla curricular del SEIC y sus respectivos materiales, pues no solo que habían trabajado con ellos por varios años y ya se habían

¹⁴⁸ Amable Hurtado, entrevista personal, 23 de mayo de 2014, Pujilí.

¹⁴⁹ Padre Marcelo Farfán, entrevista personal, 10 de julio de 2014, Quito.

acostumbrado, sino, y sobre todo, porque los consideraban mucho más ajustados al contexto de las comunidades (priorizaban contenidos de utilidad para la población de la zona), y porque eran más fáciles de concretarlos en el trabajo del aula.

Con relación al primer punto, no debemos olvidar que la malla curricular y los materiales del SEIC fueron construidos considerando los requerimientos de la población de la zona y su dinámica de vida, aspecto que explica el alto nivel de pertinencia de aquellos, a diferencia de los contenidos del MOSEIB que fueron diseñados pensando en un horizonte nacional, considerando las regulaciones del Ministerio de Educación, y que, desde el punto de vista de los educadores comunitarios, estaban “fuera de la realidad” de las comunidades de los alrededores del Quilotoa.¹⁵⁰

Respecto al segundo argumento, son recurrentes los comentarios de los educadores comunitarios con relación a la cantidad excesiva de contenidos que contemplaba el MOSEIB para cada área académica y para cada ciclo escolar, así como el alto nivel de complejidad de ciertos contenidos, en especial de aquellos contenidos del área de Matemáticas.¹⁵¹ Son también recurrentes las referencias de los educadores a las virtudes didácticas y metodológicas de los materiales de apoyo diseñados por el SEIC, pues en ellos no solo se definían los contenidos que se debían ir trabajando día a día, sino también los ejercicios que se podían utilizar para motivar a los estudiantes para cierta temática o para evaluar lo aprendido.¹⁵²

Hasta aquí en lo que tiene que ver con la malla curricular. En relación a los demás aspectos, el proyecto educativo del SEIC terminó acoplándose, gradualmente, a los lineamientos de la DINEIB en materia de organización del proceso educativo. Esto fue lo que ocurrió, por ejemplo, con el número de años en los que se organizaba la educación primaria, pero también con la forma de organizar los ciclos educativos y el proceso de aprobación.

Como explicamos en el primer capítulo, el modelo educativo se organizaba en cuatro años y los estudiantes avanzaban conforme iban apropiándose de los contenidos establecidos en cada uno de los módulos. Con el tiempo, y por presión de la misma

¹⁵⁰ José María Pilaguano, entrevista personal, 8 de mayo de 2014, Comunidad de Guayama San Pedro, Parroquia Chugchilán, Cantón Sigchos.

¹⁵¹ Ernesto Baltazaca, entrevista personal, 14 de junio de 2014, Comunidad de Saraucsha, Parroquia Zumbahua, Cantón Pujilí.

¹⁵² Alfonso Patango, entrevista personal, 8 de mayo de 2014, Comunidad de Guayama San Pedro, Parroquia Chugchilán, Cantón Sigchos.

DIPEIB-C, la educación primaria pasó a organizarse en los seis años, que era la propuesta estándar no solo de la educación intercultural bilingüe sino de toda la educación en el país, y el trabajo se lo hacía ya no por módulos sino por años de estudio, forma en la que los estudiantes avanzan al mismo tiempo.

La presión de los funcionarios para que la educación primaria cubriera los seis años fue intensa y el argumento central era que la propuesta de los cuatro años “(...) no estaba dando los resultados esperados y que los estudiantes de las escuelas del SEIC estaban saliendo con muchos vacíos”.¹⁵³ Obviamente, desde la DIPEIB-C nunca se consideró la razón central por la que el SEIC optó por los cuatro años y que, como vimos en el primer capítulo, tenía que ver con el tema de la migración de los estudiantes a las ciudades cercanas para buscar trabajo.

No contamos con información sobre los niveles de deserción antes y después de que la educación primaria pasara a organizarse en seis años, pero desde el punto de vista de los educadores comunitarios el cambio contribuyó, definitivamente, a elevar el nivel de deserción y a reducir, considerablemente, el porcentaje de estudiantes que lograban terminar la primaria.

3. Las Redes Amigas y el desmarcamiento del SEIC: 2000 – 2007.

En 1990, en el marco de las estrategias de descentralización de la educación de la época, se impulsó en el Ecuador el proyecto PROMECEB - Redes Amigas. El propósito central del proyecto era “(...) mejorar los logros académicos de los estudiantes en áreas rurales de Ecuador, a través de la descentralización de la administración de las escuelas y de la participación de la comunidad” (Ponce 2010, 122). Al igual que otras iniciativas de la época, dicho proyecto fue implementado con financiamiento del Banco Interamericano de Desarrollo.

El proyecto contempló dos fases. En la primera (1990 - 1999) se impulsó la consolidación de un nuevo entramado institucional para la gestión de la educación por medio de la creación de unidades administrativas de menor tamaño (los Centros Educativos Matrices) y la asignación a cada una de estas unidades entre 15 y 30 escuelas para su supervisión. El cambio fue sustancial si se considera que hasta antes del proyecto la unidad administrativa inmediata eran las direcciones provinciales de

¹⁵³ Florinda Ante, entrevista personal, 9 de junio de 2015, Comunidad de Cocha Vaquería, Parroquia Zumbahua, Cantón Pujilí.

educación, las cuales tenían bajo su responsabilidad fácilmente 3.000 escuelas (Ponce 2010).

En la segunda fase del proyecto (1999 - 2005), conocida como la fase de las Redes Amigas para las escuelas hispanas o de las Redes de los Centros de Educación Comunitaria Intercultural Bilingüe en el caso de las escuelas interculturales bilingües, se promovió la creación y organización de redes de trabajo autónomas entre las escuelas que pertenecían un mismo Centro Educativo Matriz. El objetivo era que cada red se encargara, de manera autónoma, de la gestión de cinco ámbitos centrales de la vida escolar: la capacitación de los docentes, el mejoramiento de la infraestructura, la dotación de material educativo, la dotación y mejoramiento de equipamiento, y la promoción de la participación de la comunidad. Para lograr lo anterior, cada red recibió financiamiento extra por parte del Banco Interamericano de Desarrollo (Ponce 2010).

Al igual que en el primer momento del proyecto, la creación de las redes autónomas trajo cambios importantes para el día a día de las escuelas, pues no solo varias de las funciones que antes estaban en manos de las direcciones provinciales y otras instancias del Ministerio de Educación y Cultural pasaron a las redes (como la formación docente o el mejoramiento de infraestructura, por ejemplo), sino que el presupuesto para dichas funciones, así como aquel destinado para el pago de los salarios de los docentes, pasó a ser gestionado por aquellas.

Como era de esperarse, el proyecto de las redes generó grandes resistencias pero también fuertes adhesiones. Las resistencias vinieron desde el interior del mismo Ministerio de Educación y Cultura pero también desde la Unión Nacional de Educadores. Desde el ministerio se acusaba a la unidad encargada del proyecto y sus miembros de “(...) pertenecer a una burbuja administrativa que ganaba grandes honorarios y que no respondía a la línea política del gobierno” (Andrianzén 2005). La oposición de la UNE, por su parte, se fundamentaba en varias razones siendo la más relevante aquella que tenía que ver con el riesgo de debilitamiento del poder que aquella había logrado para la negociación de los salarios y condiciones de trabajo de los docentes. Con la nueva estructura, los salarios y condiciones de trabajo pasaron a ser negociados directamente con las redes y ya no con la UNE (Andrianzén 2005).

Las adhesiones al proyecto, por su parte, vinieron por el lado de los directores y profesores de las escuelas, pero también de las mismas comunidades. A decir de Ponce:

Los profesores y los directores vieron al programa como una oportunidad para mejorar las condiciones de las escuelas; obtener recursos adicionales para infraestructura y material escolar; y mejorar las condiciones de los profesores, en especial, en lo relacionado con capacitación. Las comunidades vieron al programa como una forma de participar y monitorear el proceso de educación (Ponce 2010, 125).

Mucho se ha hablado y criticado al proyecto de las Redes Amigas. Las principales críticas hacen alusión a la decisión misma de implementar dicho proyecto (en desmedro de otros más relevantes y urgentes para el país), a la intencionalidad privatizadora del mismo, y a su evidente fracaso en relación al cumplimiento de los objetivos y metas esperados. Con base en estos y otros puntos más, Carlos Paladines ha catalogado al proyecto de las Redes Amigas, junto con otros proyectos del mismo tipo, como la mejor manifestación del neoliberalismo educativo en el Ecuador (2002).

Con relación al impacto del proyecto en los logros de aprendizaje, la evaluación más relevante fue aquella coordinada por Juan Ponce, docente de la FLACSO. En términos generales, dicha evaluación sostiene que las redes tuvieron una repercusión positiva en los logros de aprendizaje de los estudiantes de las escuelas hispanas rurales de la Costa y la Sierra, así como en los logros de los estudiantes de las escuelas interculturales bilingües de la Sierra. En la misma línea, sostiene que el proyecto no tuvo un impacto positivo en los logros de aprendizaje de los estudiantes de las escuelas rurales hispanas e interculturales bilingües de la Amazonía (Ponce 2010).

3.1. El ingreso del SEIC al proyecto

A finales de la década de los 90, y en el marco de la búsqueda de financiamiento para las escuelas, el equipo del SEIC toma conocimiento del Proyecto de las Redes Amigas. Fue el mismo gerente de la unidad ejecutora del proyecto de ese entonces el que informó al Padre José Manangón sobre el proyecto y el que le propuso que el SEIC entrara a participar en el mismo. Con este antecedente, el Padre Manangón viajó a Quito para poner a consideración de la unidad ejecutora del proyecto la posibilidad de que todas las escuelas del SEIC pasaran a conformar una sola red, propuesta que - luego de la visita de campo de los técnicos de la unidad ejecutora- no fue aprobada en la medida en que cada red, de acuerdo a las especificaciones técnicas del proyecto,

debía estar conformada por un máximo de quince escuelas y que pertenecieran a una misma zona geográfica.¹⁵⁴

En un segundo intento, cuando la unidad ejecutora estuvo bajo la responsabilidad de otro gerente, el SEIC volvió a plantear la posibilidad de crear una sola red con todas las escuelas, ante lo cual recibió la misma respuesta que la primera vez y con el mismo argumento. En su lugar, el gerente del proyecto propuso al Padre Manangón crear cuatro redes en vez de una, una en cada una de las zonas en las que estaba organizado el SEIC. La propuesta no fue bien recibida, pues se consideró que, en el fondo, lo que se quería era “descuartizar” al SEIC.¹⁵⁵ Como resultado de esta tensión, el diálogo se rompió durante dos meses.

En esos dos meses el Padre José Manangón realizó varias reuniones de consulta con los educadores comunitarios y comuneros de la zona sobre la propuesta realizada por el gerente, quienes luego de poner en la balanza los pros y los contras, terminaron aprobando la propuesta de las cuatro redes, una por cada zona. Si, por un lado, se veía a la propuesta como un riesgo potencial para la estabilidad del SEIC, por el otro, se la veía como la posibilidad de acceder a recursos para infraestructura, material didáctico y demás aspectos básicos, recursos que hasta ese momento se los venía gestionando a través de la cooperación internacional y los gobiernos locales; pero también como la posibilidad de recuperar cierta autonomía en algunos ámbitos de la gestión de las escuelas y el proceso educativo.¹⁵⁶

Con la aprobación de la propuesta por parte de los educadores y comunidades se procedió a levantar la información requerida para la firma del acuerdo ministerial y a finales de 1999 las 49 escuelas del SEIC pasaron a formar parte del proyecto de las Redes de los Centros Educativos Comunitarios Interculturales Bilingües, R-CECIB. En la zona de incidencia del SEIC se crearon cuatro redes escolares: la Red Chugchilán, la Red Zumac, la Red Panyatug y la Red Bajío. Las redes no fueron creadas al azar, sino que siguieron el esquema de organización con el que el SEIC venía operando desde varios años atrás, esquema que se sustentaba en cuatro zonas de intervención que respondían a criterios geográficos pero también socio-culturales.¹⁵⁷

¹⁵⁴ Mery Martínez, entrevista personal, 19 de junio de 2014, Quito.

¹⁵⁵ *Ibíd.*

¹⁵⁶ *Ibíd.*

¹⁵⁷ Las redes del SEIC no fueron las únicas que se crearon en la zona: se crearon otras tres que aglutinaron a escuelas interculturales bilingües pero que dependían directamente de la dirección provincial.

Una vez firmado el acuerdo ministerial se procedió a conformar las dos instancias de gobierno estipuladas por el proyecto: los comités locales, instancia de gobierno de cada centro educativo, y los gobiernos comunitarios, instancias de gobierno de cada una de las redes escolares. Se procedió, también, a elegir a los directores y subdirectores de cada una de las redes, los cuales fueron escogidos mediante concurso de merecimiento entre varios candidatos docentes propuestos por las comunidades (A. Ramírez 2007). Se consideró de especial importancia que los directores y subdirectores fueran de la zona, que tuvieran experiencia de trabajo en el ámbito educativo, y, preferiblemente, algún conocimiento del tema legal. Como directores de las cuatro redes se seleccionaron a educadores que encajaban bien en el perfil: se escogió a José María Pilaguano para la Red Chugchilán, a Ernesto Baltazaca para la Red Zumac, a Morgan Montenegro para la Red Panyatug, y a Juan Alomoto para la Red Bajío.¹⁵⁸

Con las instancias de gobierno conformadas, cada red educativa procedió a elaborar su respectivo plan estratégico, el mismo que inició con el diagnóstico de la zona en el que participaron los padres de familia, los dirigentes comunitarios y los estudiantes de las escuelas que formaban parte de la red. El diagnóstico tenía como objetivo central levantar información acerca de la percepción que los actores arriba nombrados tenían sobre los principales problemas y dificultades de la educación de la zona, así como sus aspiraciones y deseos en materia educativa (A. Ramírez 2007).

Con las instancias de gobierno conformadas y el plan estratégico formulado y aprobado por la unidad ejecutora, las redes estuvieron en condiciones de iniciar su trabajo en los cinco frentes priorizados por el proyecto: la formación docente, la dotación de material didáctico para los estudiantes, la dotación de equipamiento para las escuelas, el mejoramiento de la infraestructura, y la promoción de la participación comunitaria.

Uno de los problemas fuertes que el SEIC tuvo que enfrentar en los primeros momentos de funcionamiento de las redes fue el traspaso de los docentes a su jurisdicción. Desde un inicio, el Proyecto de las Redes CECIB recibió mucha oposición por parte de la DIPEIB-C, que vio en dicho proyecto el riesgo de perder el control de la educación en la zona.¹⁵⁹ Sin embargo, el malestar y la oposición fueron

¹⁵⁸ Ernesto Baltazaca, entrevista personal, 14 de junio de 2014, Comunidad de Saraucsha, Parroquia Zumbahua, Cantón Pujilí.

¹⁵⁹ Ángel Tibán, entrevista personal, 12 de abril de 2013, Latacunga.

mayores el momento del traspaso de los docentes a la jurisdicción de cada una de las redes, pues fue visto como la estocada final al proyecto de la educación intercultural bilingüe en la provincia por cuanto se perdía el control sobre la selección de los docentes, así como sobre los recursos para el pago de sus salarios.

Debido a las trabas encontradas en la DIPEIB-C para el traspaso de los docentes, el SEIC negoció el tema de manera directa con la DINEIB, práctica a la que el SEIC recurría regularmente cuando no encontraba oídos en el nivel provincial. La negociación con la DINEIB tampoco fue fácil, razón por la cual tuvieron que presionar al director nacional del momento para que firmara. Juliana Vega recuerda de la siguiente manera el episodio:

Los de la dirección provincial siempre se opusieron a las redes. Decían que ellos querían ser “macro” y nosotros que seamos “hijos”. Entonces ahí nosotros queríamos igualar frente a frente siendo redes. Entonces, ahí ellos opusieron y no quisieron dar trámite del paso de los docentes por terminado y han mandado a la Dirección Nacional, para que no nos de paso. Y nosotros, como directores de escuelas, todos los directores conversamos y dije “yo voy a encabezar, vamos a la dirección nacional” (...).

De ahí fuimos a Quito, pues. Tuvimos que hacer un grupito de personas para que adelante, para que vigilen si estaba ahí el director nacional o no, en la oficina, y nosotros seguíamos atrás. Y en eso dice el compañero Juan Alomoto, el que va a ser alcalde de Saquisilí, “¡sí, el Director está en oficina! ¡corran rápido!”, y nosotros teníamos que correr y ahí si cerramos la puerta y dijimos al director “aquí tiene que firmar”. O sea para que nosotros independicemos, no estemos siempre peleando con Dirección Bilingüe. A la final, el director tuvo que firmar.¹⁶⁰

El pago de los salarios también generó más de un problema. Por efecto de información cruzada y por efecto, muchas veces, de información distorsionada generada por algunos funcionarios de la DIPEIB-C, varios educadores de las escuelas indígenas querían que la misma dirección les siguiera pagando los salarios. José María Pilaguano recuerda de la siguiente manera los problemas que tuvo que enfrentar, en calidad de director de la Red de Chugchilán, en el tema del pago de los salarios:

Verás: la primera vez que quise pagar a los docentes, o sea como Red, abriendo cuenta, todo, diez profesores salieron en contra conmigo diciendo que “usted no ha de poder, de gana a de faltar la plata”. Entonces yo no pagué dos meses, cuando justo me encontraron en la plaza, los profesores, los mismos

¹⁶⁰ Juliana Vega, entrevista personal, 8 de mayo de 2014, Comunidad de Guayama San Pedro, Parroquia Chugchilán, Cantón Sigchos.

profesores que estaban en contra de la red. Ese día los profesores salieron en grupo, ellos querían que dirección siga pagando, no la red. Y justo en Chugchilán cogieron y me dijeron que pague, que pague, y que pague. Y pasó un mes. Yo decía “tienen que firmar en la red para poder pagar, si es que no firma, no entra, no es profesor de la red, ¿cómo voy a pagar?”. Ya dos meses, y justo después, habían puesto oficio diciendo “yo libre y voluntariamente voy a pertenecer a la red”, así decía el oficio. Ahí sí, yo podía pagar. Porque no era fácil pagar. Según el Ministerio exigía ese documento. Entonces, ahí sí, yo pague a cada profesor un cheque. Desde ahí empezaron a confiar. Si no, no confiaban.¹⁶¹

En el desarrollo del trabajo bajo la estructura de las redes fue clave el trabajo del equipo de apoyo del SEIC, el cual, con el proyecto, pasó a recibir -al igual que las redes- un rubro de financiamiento para coordinar y dinamizar el trabajo de las redes. Mery Martínez recuerda con beneplácito este tema, pues fue de gran ayuda para el trabajo que el equipo venía haciendo desde tiempo atrás, y además porque ayudó a mantener el vínculo entre el equipo de apoyo y las redes:

Ventajosamente los que ejecutaban el presupuesto del BID tenían una partida que era desatinada a esto que me estás diciendo: asesoría y coordinación de las redes; y en cuatro campos verás: en infraestructura, en materia legal, todo lo que es lo jurídico, en capacitación docente y en alguna cosa más, pero eran cuatro cosas. (...) Entonces, el Ministerio le contrata al SEIC como fundación y con una partida como de 56.000 dólares, me acuerdo clarísimo, para asesorar y acompañar todo este proceso. Lo que veníamos haciendo por años sin recibir ningún pago, ahora nos pagaban. Esos recursos se invirtieron ahí mismo, en las mismas redes; es por eso que no se da la desvinculación, el rompimiento entre el SEIC y las redes.¹⁶²

3.2. El impacto del Proyecto de las Redes CECIB en el SEIC

¿Qué cambios trajo el proyecto de las Redes a la dinámica del SEIC y a la relación entre aquel y la DIPIEB-C? Considerando que un frente de trabajo prioritario del proyecto de las redes era la promoción de la participación de los padres de familia en la gestión de la educación ¿se puede sostener que el proyecto contribuyó a recuperar el control de las comunidades sobre la educación?, ¿tuvo algún impacto el proyecto en la propuesta educativa del SEIC, en estricto sentido?

¹⁶¹ José María Pilaguano, entrevista personal, 8 de mayo, Comunidad de Guayama San Pedro, Parroquia Chugchilán, Cantón Sigchos.

¹⁶² Mery Martínez, entrevista personal, 19 de junio de 2014, Latacunga.

En términos generales, podemos decir que si bien el proyecto de las Redes Amigas no contribuyó a recuperar el control comunitario sobre el proceso educativo de la zona (por las razones que discutiremos más adelante), sí tuvo un impacto positivo en el SEIC por cuanto le permitió recuperar parte de la autonomía que perdió cuando pasó a formar parte de la jurisdicción de educación intercultural bilingüe; y mejorar, en algo, la formación de los educadores así como la infraestructura y equipamiento de las escuelas. Pasemos a analizar cada uno de estos aspectos.

Como vimos anteriormente, uno los objetivos centrales del Proyecto de las Redes Amigas fue la descentralización de la gestión de la educación por medio del traspaso a las redes de varias de las funciones que originalmente estaban en manos de las direcciones provinciales y del mismo Ministerio de Educación y Cultura. Para el caso del SEIC, en particular, dicho giro en materia de gestión de la educación significó la posibilidad de recuperar varias de las funciones que perdió el momento en que pasó a formar parte de la jurisdicción de educación intercultural bilingüe y se sujetó a las directrices de la DIPEIB-C. Entre dichas funciones destacan las siguientes: la contratación y despido de los docentes, la formación de los docentes, el mejoramiento de la infraestructura escolar y la generación de material didáctico.

Los directivos y educadores del SEIC vieron con muy buenos ojos dicho proceso, pues luego de más de una década de tensiones con la dirección provincial y de la experimentación de un conjunto de constreñimientos e imposiciones en la gestión del día a día, aquel fue vivenciado como el retorno de la autonomía de la que gozaban antes del proceso de institucionalización de la experiencia.¹⁶³ Los funcionarios de la DIPEIB-C, por su parte, vivieron dichos cambios como la pérdida del control, por parte de la dirección provincial, de la educación indígena en la zona y, por ende, como el inicio del desmantelamiento de la educación intercultural bilingüe en la provincia¹⁶⁴, lo que explica su continua preocupación e incomodidad con el tema, así como su resistencia al desarrollo del proyecto.

Sea como fuere, el caso es que con la recuperación de las funciones arriba señaladas, el SEIC estuvo en capacidad y condiciones de avanzar en diferentes frentes. El primero, y el más valorado por los directivos y educadores, es el que tiene que ver con la selección de los docentes. Arriba se hizo alusión al hecho de que uno de los

¹⁶³ Juliana Vega, entrevista personal, 8 de mayo de 2014, Comunidad de Guayama San Pedro, Parroquia Chugchilán, Cantón Sigchos.

¹⁶⁴ Ángel Tibán, entrevista personal, 12 de abril de 2013, Latacunga.

efectos del proceso de institucionalización de la experiencia fue que las comunidades de la zona perdieron la capacidad para seleccionar a los educadores de sus respectivas escuelas. Se hizo alusión, también, al hecho de que dicha pérdida tuvo un impacto central en la experiencia en la medida en que terminó minando una de las condiciones básicas que posibilitó el carácter comunitario de la misma.

Pues bien, en el marco del proyecto de las redes, la potestad para elegir a los educadores de las escuelas regresó a manos del SEIC, aunque ya no a las comunidades, sino al gobierno de las redes escolares. Era el gobierno de las redes el encargado de seleccionar a los educadores cuando había partidas, pero también el encargado de prescindir de los servicios del mismo cuando no cumplía con las disposiciones y expectativas. Los directores de las redes del SEIC recuerdan con beneplácito dicho giro, pues, desde su punto de vista, aquello abrió la posibilidad de contratar nuevamente a educadores de las mismas comunidades en las que se encontraban ubicadas las escuelas y que cumplían con los antiguos requisitos: el manejo del kichwa, experiencia educativa, además de los exigidos por la DIPEIB-C.¹⁶⁵

Ahora bien, así como el proyecto de las redes devolvió al SEIC la potestad para elegir a sus propios docentes, abrió también la posibilidad para que pusieran en práctica diferentes criterios para seleccionar a los docentes, los cuales no estaban alineados con las regulaciones de la DIPEIB-C. Este fue el caso de lo ocurrido en una de las redes, en la que se optó por contratar a educadores de la zona que no contaban todavía con titulación pero sí con mucha experiencia docente. Como uno puede imaginarse, dicha decisión generó mucho malestar en la DIPEIB-C, la cual, luego de comunicar al director sobre la irregularidad de la situación y no constatar cambios en la decisión, terminó sancionando al director.

El proyecto de las redes abrió también la posibilidad para que en el proceso de selección intervinieran criterios que nada tenían que ver con la educación, como es el caso del parentesco: en más de una ocasión, los docentes fueron elegidos por el simple hecho de ser parientes del director o del subdirector de la red.¹⁶⁶ A diferencia del momento inicial de la experiencia educativa, en la que la decisión reposaba en la asamblea comunitaria, en el contexto de las redes la decisión reposaba en un grupo reducido de personas: el gobierno de la red.

¹⁶⁵ José María Pilaguano, entrevista personal, 8 de mayo de 2014, Comunidad de Guayama San Pedro, Parroquia Chugchilán, Cantón Sigchos.

¹⁶⁶ Mery Martínez, entrevista personal, 19 de junio de 2014, Quito.

En el marco del proyecto, las redes estuvieron en condiciones no solo de seleccionar y contratar a los docentes de sus escuelas sino también en condiciones de prescindir de sus servicios, aspecto que también fue muy bien valorado por los directivos del SEIC y de las redes, pues ayudó a deshacerse de aquellos educadores que no cumplían con las expectativas de las redes, y que eran cuestionados por los padres de familia. Como vimos arriba, en el período anterior a las redes esto constituía una fuente de conflictos permanente entre el SEIC y la DIPEIB-C, por las perspectivas e intereses diversos que entraban en juego.

El otro frente de trabajo era el de la formación docente. Tanto los directores de las redes como los educadores coinciden en que con la autonomía que lograron en el marco de las redes se logró potenciar la línea de formación continua de los educadores y los padres de familia que el SEIC venía implementando desde tiempo atrás, pero con serias dificultades en los últimos años, por el tema del financiamiento.¹⁶⁷ Decimos potenciar, puesto que a pesar de los problemas financieros, el SEIC siempre sostuvo procesos de formación para los docentes de las escuelas pero también para los comuneros en general.

Entre los temas priorizados para la capacitación se encontraban aquellos estrictamente pedagógicos para los educadores de las escuelas, pero también aquellos relacionados más con el ámbito agropecuario, de los que se beneficiaron tanto los padres de familia como los hijos mayores. En la línea agropecuaria, y para el caso de la zona de Chugchilán, fueron importantes los cursos de capacitación orientados al mejoramiento genético de ciertas especies típicas de la zona como, por ejemplo, los borregos, la papa y la cebada; las dos últimas especies muy consumidas por las comunidades. También fueron de relevancia los cursos que tenían como finalidad central dotar a los comuneros de las herramientas necesarias para enfrentar las enfermedades de los animales y las plagas de sus sembríos.¹⁶⁸

Los facilitadores de los cursos y los talleres eran, por lo general, personas conocidas o aliadas del SEIC, como por ejemplo, Rodrigo Martínez, quien trabajó en los primeros años en el proyecto, o técnicos del Centro Andino de Acción Popular, CAAP, organización no gubernamental con sede en Quito, que desarrolló durante

¹⁶⁷ Ernesto Baltazaca, entrevista personal, 14 de junio de 2014, Comunidad de Saraucsha, Parroquia Zumbahua, Cantón Pujilí.

¹⁶⁸ José María Pilaguano, entrevista personal, 8 de mayo de 2014, Comunidad de Guayama San Pedro, Parroquia Chugchilán, Cantón Sigchos.

varias décadas proyectos de diferente índole en la zona y que colaboró, desde los inicios, con el SEIC. Para el trabajo de capacitación las redes optimizaron recursos realizando talleres y cursos para todos los docentes de las escuelas de las cuatro redes del SEIC, aspecto que fue facilitado por la instancia coordinadora de las redes que, como vimos arriba, era el mismo equipo de apoyo de siempre.¹⁶⁹

En la línea de la infraestructura y equipamiento también se dieron importantes avances. A pesar de no contar con financiamiento abundante (los dos directores de las redes entrevistados reportaron que recibieron un total de 150.000 dólares durante los cinco años en los que hubo financiamiento del BID), los logros a nivel de infraestructura y equipamiento fueron relevantes en las cuatro redes, pues al mencionado financiamiento se sumó, en varias ocasiones, el aporte de las comunidades bajo la figura de la minga, para la construcción de nuevas aulas o adecuación de las antiguas.¹⁷⁰

De acuerdo con los directores de las redes entrevistados, durante el quinquenio en cuestión, el dinero se invirtió en la construcción de nuevas aulas, en la dotación de equipamiento para las antiguas y las nuevas aulas, pero también, en el caso de ciertas escuelas, en la dotación del equipamiento necesario para la preparación de los alimentos para los educadores y los estudiantes, aspecto central en las escuelas indígenas, pues en dichas escuelas la comida que se les entrega a los estudiantes es, muchas de las veces, la más sustanciosa del día.¹⁷¹

Por último, tenemos los avances en el ámbito del material didáctico. En el marco del proyecto de la Redes, y gracias al financiamiento recibido, el SEIC estuvo en condiciones de regularizar el proceso de impresión las cartillas preparadas tiempo atrás para el trabajo en cada una de las áreas conocimiento. Decimos “regularizar” debido a que en la etapa anterior a las Redes, la impresión de las cartillas sufrió altos y bajos por cuanto dependía, en gran parte, de la gestión de recursos financieros de la cooperación internacional.¹⁷²

¹⁶⁹ Ernesto Baltazaca, entrevista personal, 14 de junio de 2014, Comunidad de Saraucsha, Parroquia Zumbahua, Cantón Pujilí.

¹⁷⁰ José María Pilaguano, entrevista personal, 8 de mayo de 2014, Comunidad de Guayama San Pedro, Parroquia Chugchilán, Cantón Sigchos.

¹⁷¹ Rosa Ante, entrevista personal, 9 de junio de 2014, Comunidad de Cocha Vaquería, Parroquia Zumbahua, Cantón Pujilí.

¹⁷² Alfonso Patango, entrevista personal, 8 de mayo de 2014, Comunidad de Guayama San Pedro, Parroquia Chugchilán, Cantón Sigchos.

El contar nuevamente con las cartillas fue de vital importancia para el trabajo del día a día de las escuelas del SEIC, pues como discutimos anteriormente, las cartillas constituían uno de los elementos centrales de su propuesta pedagógica: no solo orientaban lo que el educador debía trabajar diariamente en el aula, sino que constituían un material de trabajo para los mismos estudiantes.

Con relación a la participación de la comunidad, uno de los objetivos prioritarios del proyecto de las redes fue la promoción de la participación de la comunidad en el desarrollo de los procesos educativos de las zonas rural. El argumento central para ello era que su participación era una condición fundamental para impulsar y asegurar la calidad de la educación (Mejeant 2002).

La participación de la comunidad se la previó a través del involucramiento de representantes de la misma en los dos niveles de gobierno de las redes: los comités locales y el gobierno comunitario. El comité local era la instancia representativa de cada centro educativo y que tenía bajo su responsabilidad el monitorear al desarrollo del centro educativo y sugerir cambios o ajustes en caso de ser necesario. En dicho comité participaban un representante de la comunidad, dos representantes de los padres de familia, un representante de los educadores, un representante de los estudiantes y el director del centro educativo (Mejeant 2002).

El gobierno comunitario, por su parte, era la instancia de gobierno de toda la red, que tenía como función central velar por el desarrollo de la educación en la zona de incidencia y coordinar con todos los actores involucrados en el proceso educativo de la zona (internos y externos a la red) para impulsar la calidad de la educación. El gobierno comunitario estaba conformado por dos representantes de los padres de familia de los centros educativos de la red, un representante de los docentes de los centros educativos de la red, un representante de las organizaciones, comunidades o centros educativos de la red; y un representante de los estudiantes (Mejeant 2002).

Como se puede constatar, con la redes se inauguró un estilo de participación comunitaria de corte representativo, radicalmente diferente al del momento inicial de la experiencia, en el que predominó un estilo de participación directa en la que la asamblea comunitaria tenía un lugar central. Más allá de los cambios que dicho cambio supuso a nivel de los procedimientos, así como los efectos que aquello provocó, tema que los trataremos en seguida, es interesante destacar el hecho de que se trataba de un estilo de participación extraño para las comunidades de la zona y sus prácticas de organización social y política (A. Ramírez 2007).

A pesar de los esfuerzos desplegados en materia de promoción de la participación de la comunidad, en términos generales las comunidades no lograron recuperar el control que, en un inicio, tenían sobre la educación, lo cual se explica fundamentalmente por el papel que, en la práctica, se les asignó a los representantes de las comunidades en las instancias de gobierno arriba mencionadas, pero también al debilitamiento de la organización en la zona.

A diferencia del primer momento de la experiencia, en el que los comuneros tenían bajo su potestad un abanico muy amplio de decisiones y funciones, entre las cuales estaban aquellas relacionadas con ámbitos muy sensibles del proceso educativo como la selección de los docentes; en los gobiernos comunitarios de las redes los representantes tenían muy poca capacidad de decidir y las funciones que se les delegó eran aquellas que tradicionalmente se les han asignado a los padres de familia en el resto de escuelas del sistema educativo. Ángel Ramírez, investigador especializado en temas de educación intercultural bilingüe y que realizó un estudio sobre el impacto del proyecto de las redes en la participación comunitaria, se refiere a dicho cambio en los siguientes términos:

En cuanto los objetivos, la participación también ha cambiado de forma sustancial con relación al proyecto Quilotoa. En el caso de la red, los delegados de las familias ante el Gobierno Escolar de la Red se encargan de hacer trámites ante el Municipio o el Concejo Provincial de Cotopaxi, para conseguir las obras que necesitan las escuelas; organizan mingas para hacer actividades productivas que sirvan a la escuela (como por ejemplo los huertos escolares); preparan el desayuno y el almuerzo escolar; controlan a qué hora llegan y a qué hora se van los docentes; se fijan si los profesores tratan bien a los niños, etc. En las reuniones o asambleas informan sobre las acciones realizadas y las novedades producidas. Se trata, en todos los casos, de un apoyo bastante tradicional de los padres de familia a la escuela (2007, 132) .

Con este cambio, los representantes de las comunidades quedaron al margen de las decisiones y funciones más relevantes del proceso educativo, y su participación se restringió a aspectos secundarios del mismo. A lo anterior se suma que en el organigrama de las redes, las decisiones estrictamente pedagógicas quedaron en manos del Consejo Técnico Pedagógico, cuyas funciones eran “(...) planificar, organizar, ejecutar, evaluar y validar las acciones técnico-pedagógicas de las áreas de estudio, según el MOSEIB, y en correspondencia con los requerimientos comunitarios, basado en los ejes de educación, salud y producción” (Mejeant 2002, 53); y que estaba

conformado por tres equipos de trabajo: el de investigación pedagógica y recursos didácticos, el de tecnologías educativas; y el de seguimiento y evaluación.

Con relación al otro factor, tenemos que el período de operación de las redes es un período en el que la organización y la movilización indígena en el país y en la provincia de Cotopaxi, en particular, se encontraba en un franco proceso de debilitamiento, aspecto que tuvo una repercusión directa en el procesos de participación. A diferencia de las décadas anteriores en las que las comunidades sabían qué es lo que querían de la educación y en las que se involucraban directamente en su promoción y desarrollo, en el período en cuestión no había claridad sobre qué se quería de la educación, ni tampoco interés ni capacidad para propiciar iniciativas para su mejoramiento, ni para monitorear a los representantes comunitarios en sus decisiones y gestión en los organismos de gobierno de las redes.

A partir de lo anteriormente señalado, y retomando los resultados a los que llega Ramírez (2007) en su estudio, podemos decir que el proceso de participación impulsada por las redes lejos de haber promovido la recuperación del control comunitario sobre la educación, la terminó coartando en aquellas zonas donde algo quedaba de dicho control, mientras que en aquellos lugares en donde no había, definitivamente no contribuyó a incentivar una participación real y menos aún el control de la educación.

Si recuperamos lo discutido en el presente capítulo y lo interpretamos a la luz de la perspectiva de la teoría del control cultural (Bonfil 1991), podemos concluir afirmando que el proceso de institucionalización de la educación intercultural bilingüe en la zona en cuestión significó un lento pero irreversible proceso de enajenación de la educación por parte del Estado, en el que las comunidades terminaron perdiendo el control de la mayor parte de elementos sensibles de aquella y, de manera especial, de uno de sus elementos medulares: el proceso de selección y seguimiento de los educadores.

Ahora bien, es cierto que con el proyecto de las Redes Amigas algunas decisiones regresaron a la zona, lo cual dio a las escuelas cierta capacidad de movimiento en varios ámbitos. Sin embargo, por el formato que se utilizó para propiciar la participación comunitaria en la educación, sumado a la debilidad organizativa de las comunidades, las decisiones más relevantes terminaron concentrándose en manos de los directivos de la redes y no de las comunidades. Estas últimas, a través de sus delegados, terminaron hechas cargo de funciones totalmente

subsidiarias como la preparación del desayuno para los niños, la organización de mingas para el desarrollo de los huertos escolares, entre otras.

Capítulo cuarto

El desmantelamiento de la jurisdicción de EIB y el Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi

A partir del 2007 el Gobierno de la Revolución Ciudadana impulsó cambios importantes a nivel de la estructura organizativa de la educación ecuatoriana, entre los que figuran el proceso de unificación del sistema educativo y el consecuente desmantelamiento de las jurisdicciones de educación intercultural bilingüe y de educación hispana. Con el desmantelamiento de la jurisdicción de educación intercultural bilingüe, las escuelas del Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi, SEIC, quedaron expuestas a las decisiones y políticas del Ministro de Educación a través de las nuevas instancias administrativas creadas por la Ley de Orgánica de Educación Intercultural: las direcciones zonales y distritales.

El objetivo del presente capítulo es analizar la manera como las escuelas del SEIC vivieron los cambios generados en materia educativa en el contexto de la Revolución Ciudadana, y el impacto que dichos cambios provocaron en el día a día de las escuelas y, de manera especial, en la dos dimensiones que son de interés del presente estudio: la propuesta educativa y el control sobre la educación. El corte realizado para el análisis es el mes de junio de 2014, mes en el que concluyó el ciclo lectivo de la Sierra (iniciado en septiembre de 2013), y en el que terminó de estabilizarse el proceso de conformación de las direcciones distritales en la provincia de Cotopaxi.

La hipótesis que buscamos argumentar en el texto que sigue es que el Gobierno de la Revolución Ciudadana, en su apuesta por recuperar la rectoría de la educación y en su afán por modernizarla, terminó unificando al sistema educativo y homogeneizando la oferta educativa en el Ecuador bajo los parámetros de la educación hispana; situación que significó, para el caso de la educación la población indígena, el desmantelamiento de la jurisdicción de educación intercultural bilingüe tanto a nivel nacional como provincial, así como el resquebrajamiento del proyecto educativo del Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi.

Para el desarrollo de este capítulo se ha utilizado información recopilada en fuentes primarias y secundarias, información levantada a partir de entrevistas a profundidad realizadas a actores clave, así como información recogida en dos

encuentros académicos. En relación a las fuentes primarias, se han analizado documentos de trabajo del Ministerio de Educación, en especial aquella documentación que nos ha ayudado a reconstruir ciertas iniciativas del gobierno en materia educativa. Con relación a las fuentes secundarias, se revisaron textos que analizan la naturaleza y políticas del Gobierno de la Revolución Ciudadana y, en especial, aquellos que analizan las políticas educativas del gobierno.

En lo que a las entrevistas se refiere, se utilizó información recolectada a través de entrevistas realizadas a actores que han vivido y presenciado los cambios en las escuelas del SEIC en el contexto de la Revolución Ciudadana, entre los que constan los siguientes: docentes y directivos de las escuelas del SEIC, directores de las antiguas redes educativas, funcionarios de la dirección provincial de educación intercultural bilingüe y de la dirección distrital Pujilí-Saquisilí, y el presidente del Movimiento Indígena de Cotopaxi. Por último, hemos utilizado información recopilada en dos encuentros académicos: la mesa redonda sobre educación intercultural bilingüe organizada por la FLACSO en junio de 2014, y el Tercer encuentro de educación intercultural bilingüe organizado por la Unión Nacional de Educadores y que se desarrolló en Peguche en junio de 2015.

Con fines expositivos hemos organizado el capítulo en cuatro partes. En la primera parte hacemos alusión al telón de fondo del desmantelamiento de la educación intercultural bilingüe en el país: aquel proceso que se lo ha catalogado en el país como el retorno del Estado. En la segunda parte analizamos el proceso de desmantelamiento de la jurisdicción de educación intercultural bilingüe y la manera como aquello se concretó en la provincia de Cotopaxi. Luego, en la tercera, nos referimos a aquellos cambios propiciados por el gobierno en materia educativa y que tuvieron incidencia en las escuelas del SEIC. Y, en la última parte, analizamos el impacto que dichos cambios tuvieron en el día a día de los actores y las escuelas del SEIC.

1. El retorno del Estado: telón de fondo del desmantelamiento de la EIB

Con la llegada del Gobierno de la Revolución Ciudadana se instauró en el país un nuevo modelo de desarrollo que ha sido catalogado por varios autores como neo-desarrollista (M. Martínez 2011). Dicho modelo guarda diferencias importantes con el modelo de desarrollo neoliberal que imperó en el Ecuador y el resto de países de América Latina durante las décadas de los 80, 90 y parte del 2000. Una de las

diferencias centrales tiene que ver con el papel asignado al Estado: a diferencia del modelo neoliberal que apostó por un Estado mínimo que no entorpeciera el juego del libre mercado y la integración del país al mercado internacional, el neo-desarrollismo es un modelo que apostó por un Estado fuerte, con el poder y capacidad necesarios para promover un desarrollo endógeno y soberano (F. Ramírez 2012).

Con miras a salir del modelo neoliberal y encaminar al país bajo los parámetros del nuevo modelo, uno de los proyectos prioritarios del Gobierno de la Revolución Ciudadana fue, desde los primeros meses de su gestión, la reconstrucción del poder del Estado, pues luego de dos décadas y media de neoliberalismo, aquel se había debilitado profundamente y había perdido su capacidad para intervenir de manera efectiva en los campos económico y social (Minteguiaga y Ubasart González 2013).

Con el objetivo de reconstruir el poder estatal, el gobierno impulsó un conjunto de medidas de diferente índole que tenían como finalidad central crear las condiciones necesarias para que el Estado re-asumiera sus funciones centrales. Entre dichas medidas constan aquellas orientadas a fortalecer las empresas públicas en sectores claves de la economía, incrementar la participación del Estado en las regalías e ingresos generados en aquellos contratos firmados con empresas transnacionales, fortalecer la política tributaria y la capacidad recaudatoria del Estado, reducir el poder del capital financiero global sobre la economía local; y promover una reforma institucional que permitiera al Estado recuperar las capacidades de rectoría, regulación y control sobre los asuntos públicos (F. Ramírez 2012).

El proceso de reconstrucción del poder del Estado dio lugar a un nuevo modelo de acción e intervención pública. Con Minteguiaga (2013) y Ramírez (2012), podemos decir que entre las características más importantes de dicho modelo, durante el ciclo 2007 - 2012, se encuentran las siguientes: la recuperación de la rectoría, regulación y control de la política pública, un incremento importante de la inversión social y la extensión de las políticas de bienestar, la afirmación del rol del Estado como promotor y financiador del desarrollo, mayor control de las finanzas y la banca orientada a bajar las tasas interés, la repatriación de las reservas depositadas en el exterior, la dinamización del aparato productivo, la instauración de una política comercial orientada a proteger la producción local y precautelar los desequilibrios en la balanza de pagos, y la implementación de políticas laborales encaminadas a restringir la flexibilidad laboral y potenciar el bienestar y estabilidad de los trabajadores.

En el ámbito de lo social, en particular, el proceso de reconstrucción del poder del Estado implicó dos cambios importantes:

Por un lado, aumentó de manera cuantitativa la cantidad de recursos que se destinan al desarrollo de políticas sociales, entendidas en sentido amplio como: educación, sanidad, protección social, políticas de reconocimiento, etc. Por otro lado, se está trabajando en cambios cualitativos respecto a la agenda social: la construcción de políticas estructurales de bienestar aumentando la cobertura y la calidad de servicios públicos que hacen efectivos derechos sociales. Este segundo componente es aún un reto en construcción. (Minteguiaga y Ubasart González 2013, 18)

El proceso de reconstrucción del poder estatal también contempló, como una de sus dimensiones centrales, un esfuerzo importante por recuperar la autonomía relativa del Estado. Dicho proceso fue entendido como la recuperación de la capacidad del Estado para tomar decisiones y actuar con independencia de todas aquellas organizaciones que, por efectos de concesiones realizadas en el pasado y en el período neoliberal, fundamentalmente, llegaron a tener una fuerte injerencia en las decisiones del Estado así como a beneficiarse de sus ingresos.

El proceso de recuperación de la autonomía relativa implicó la puesta en juego de una estrategia orientada a cortar y disolver todo aquello que constituía un indicio de corporativismo; estrategia que, en la práctica, consistió en “(...) desmontar todos los “consejos” y organismos de toma de decisiones de políticas públicas con representación gremial y sustituirlos por espacios de participación ciudadana puramente consultivos” (Ospina 2013, 246).

Desde la perspectiva del gobierno, el corporativismo fue entendido a partir de dos acepciones: como “particularismo” o demandas particulares de grupos de presión y, por otro lado, como capacidad reconocida por el Estado para que ciertas asociaciones civiles tomen decisiones en nombre del poder público” (Ospina 2013, 246); y fue asumido como algo dañino que pervierte tanto al Estado como a las mismas organizaciones sociales: en el primer caso porque el Estado pasa a manos de poderes privados, y en el segundo porque aquellas terminan subordinándose a poderes políticos extraños y se corrompen (Ospina 2013).

La estrategia de des-corporativización generó un ciclo de conflictividad importante en el país, por cuanto provocó el descontento y activó la resistencia de actores de diferente índole que, de manera directa o indirecta, vieron afectados sus

intereses: cámaras empresariales, gremios, la policía, organizaciones no gubernamentales, pero también organizaciones sociales, entre las que destacan las organizaciones de mujeres, las sindicales y las organizaciones indígenas.

Con relación a las organizaciones indígenas, en particular, es necesario destacar que en el marco de la estrategia arriba señalada, en los primeros años de gestión el gobierno disolvió las tres principales instituciones estatales que las organizaciones indígenas lograron negociar con los gobiernos neoliberales de turno: la Dirección de Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, la Dirección Nacional de Salud de los Pueblos y Nacionalidades del Ecuador, y el Consejo Nacional de Desarrollo de las Nacionalidades y Pueblos del Ecuador, organismo, este último, con el estatuto de un ministerio y encargado de la promoción del desarrollo de la población indígena.

Conectado con el tema de la des-corporativización está otra de las estrategias puestas en marcha por el gobierno, catalogada por Ospina (2013) como “disciplinamiento”, y que forma parte de la estrategia mayor de centralización del poder del Estado. Frente a la movilización y conflictividad social, el gobierno optó no por la negociación con los actores involucrados, sino por la disuasión de aquellas a través del enjuiciamiento, generalmente penal, de los líderes de las movilizaciones y las organizaciones. Entre los cabecillas enjuiciados constan varios líderes de las organizaciones indígenas: CONAIE, ECUARUNARI y organizaciones locales.

Intentando hacer un resumen, y recuperando de la perspectiva analítica de Carlos de la Torre (2015), podemos decir que el proceso de reconstrucción del poder estatal impulsado por Gobierno de la Revolución Ciudadana contribuyó a la construcción de un modelo de acción estatal en el que la recuperación de la rectoría y el control del desarrollo del país tuvo como contraparte la cooptación de la sociedad civil y la desmovilización de los sectores organizados. Es en el marco de esta tendencia que debemos entender el proceso de desmantelamiento de la jurisdicción de educación intercultural bilingüe en el país.

2. El desmantelamiento de la jurisdicción de educación intercultural bilingüe

Hay dos momentos claves en el proceso de desmantelamiento de la jurisdicción de EIB en el país: la pérdida de control de la educación intercultural bilingüe por parte de las organizaciones indígenas, como consecuencia del Decreto Ejecutivo No. 1585, a inicios del 2009; y el proceso de unificación del sistema educativo y disolución de la

direcciones provinciales, como resultado de la implementación de la Ley Orgánica de Educación Intercultural a partir del 2011. En lo que sigue haremos referencia a cada uno de dichos momentos.

2.1. La pérdida de control de la EIB por parte de las organizaciones indígenas

El 18 de febrero de 2009 el Gobierno de la Revolución Ciudadana promulgó el Decreto No. 1585, a través del cual se abolió el control que las organizaciones indígenas tenían sobre la educación intercultural bilingüe, conseguido en 1988 a través del Decreto Ejecutivo 203, y luego ratificado en 1992 con la Ley 150. El Decreto 1585 en cuestión planteó tres cambios importantes:

1. Bajo la justificación de apoyar y fortalecer al sistema de educación intercultural bilingüe, el decreto quitó a la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe la rectoría sobre la educación indígena, y la delegó a la autoridad educativa nacional: el Ministerio de Educación.

2. Definió una nueva estructura para el sistema de educación intercultural bilingüe, estructura que ubicó en la cúspide al Ministerio de Educación, luego a la Subsecretaría de Diálogo Intercultural, seguida por el Consejo Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, y las Direcciones Provinciales Interculturales Bilingües.

3. Quitó a las organizaciones indígenas la potestad que tenían para seleccionar a las autoridades del sistema de educación intercultural bilingüe: tanto el cargo de subsecretario de diálogo intercultural, como el de director nacional y directores provinciales pasaron a ser cargos de libre nombramiento y remoción por parte del Ministro de Educación (Presidencia de la República 2009).

La medida fue determinante por cuanto dejó a las organizaciones indígenas sin ninguna capacidad de decisión e injerencia sobre la educación intercultural bilingüe y desarrollo de sus diferentes ámbitos: el diseño curricular, la formación de los docentes, la producción de recursos didácticos, entre otros.

Los argumentos esbozados por el gobierno para dicha decisión fueron de diferente índole pero todos apuntaban a poner en evidencia la situación calamitosa por la que estaba atravesando la educación intercultural bilingüe en el país por efecto del manejo errado de ciertos dirigentes indígenas. Así, se planteó que por efecto del abandono de la educación por parte del Estado en el marco del neoliberalismo “(...) la

DINEIB terminó convertida en un botín político entregado a cierta cúpula de dirigentes indígenas” (Ministerio de Educación del Ecuador 2009). También se cuestionó el manejo racista y sectario de la educación intercultural bilingüe, manejo que -según el gobierno- terminó traduciéndose en

(...) una grave crisis del sistema, con instituciones interculturales bilingües en las que paradójicamente se enseña solo español o se hace mal uso del idioma ancestral por falta de preparación de los maestros, con una página *web* de la DINEIB en la que se presentaba información políticamente sesgada -generalmente, con los puntos de vista políticos de ciertos dirigentes de la CONAIE- sobre temáticas ajenas al quehacer educativo, y con textos escolares convertidos en panfletos de adoctrinamiento político y difusión de una visión racista del país puesto que ignoran por completo la existencia del mundo mestizo, y no conciben la unidad de la Patria en la diversidad. (Ministerio de Educación del Ecuador 2009)

Situación que supuestamente demandaba, con urgencia, que el Ministerio de Educación asumiera el control y la rectoría de la educación intercultural bilingüe. Es interesante la alusión al tema de la rectoría y control, pues como señala Muyolema (2015), dicha afirmación se respalda en la consideración tácita de que la DINEIB no era parte del Ministerio de Educación y que no respondía a sus lineamientos, y que más bien era un departamento de la CONAIE; aspecto de por sí descabellado por cuanto en el día a día, todos los funcionarios de la DINEIB tenían que ser reconocidos y ratificados por el ministro de turno para comenzar con su gestión.

Las organizaciones indígenas, con la CONAIE y la ECUARUNARI a la cabeza, cuestionaron y rechazaron fuertemente el decreto en cuestión, pues lo consideraron un atentado de primera mano contra sus derechos como pueblos y, de manera especial, un atentado contra su derecho a hacerse cargo y administrar su propia educación, derecho reconocido por la Constitución Política y varios tratados internacionales como el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo, la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, entre otros. En marzo del 2009, un mes después de la expedición del decreto, la CONAIE presentó ante la Corte Constitucional una demanda de inconstitucionalidad del Decreto 1585.

Como parte de las negociaciones y como una estrategia para bajar las tensiones con la CONAIE (recordemos que en septiembre de 2009 murió un docente shuar como parte del conflicto), el 29 de diciembre de 2009 el gobierno expidió el Decreto No.

196, por medio del cual se derogaba el Decreto No. 1585, pero en el que -en términos generales- se mantenía el mismo espíritu de aquel en relación a la rectoría y control de la educación intercultural bilingüe. Entre los planteamientos más significativos de dicho decreto se encuentran los siguientes:

1. La rectoría queda en manos del Ministerio de Educación.
2. Los cargos de los directores de la dirección nacional, las direcciones provinciales, y las direcciones de las nacionalidades dejan de ser cargos de libre nombramiento y remoción por parte del ministro y pasan a ser cargos cuya designación se la hace a través de un concurso de oposición y merecimientos. En la comisión calificadora participan el Ministro de Educación y otras tres autoridades del Estado.
3. Se establecen inhabilidades para ocupar los cargos de director nacional, director provincial y director de nacionalidades, que dejan fuera a muchos de los exfuncionarios de la DINEIB. Entre dichas inhabilidades constan las siguientes: haber ejercido el cargo por dos períodos, haber sido sancionados por desacato a la autoridad, y haber sido promovidos o participado en la paralización inconstitucional del servicio público educativo (Presidencia de la República 2009).

Mariano Morocho, ex-director de la DINEIB, se refirió al Decreto 196 en los siguientes términos:

El Decreto 196 de 29 de diciembre de 2009, suscrito por el Sr. Presidente y sus ministros, es otro atropello en contra de los pueblos y las nacionalidades, por cuanto ratifica la violación a la Constitución vigente perpetrado con el Decreto 1585 (18 de febrero de 2009), a más de burlarse y ofender la dignidad de los pueblos y las nacionalidades (...) (Morocho 2010)

Amparado en el Decreto 1585 y luego en el Decreto 196, el Ministro de Educación pasó a nombrar de manera inmediata al nuevo director de la DINEIB, así como a los directores de las diferentes direcciones provinciales, proceso que significó la destitución de los funcionarios que hasta ese momento habían ocupado el cargo por nombramiento de la DINEIB, previa sugerencia de las organizaciones indígenas. Como director de la DINEIB, fue nombrado el Lcdo. Alberto Guapisaca, líder indígena de la Federación Nacional de Organizaciones Campesinas, Indígenas y Negras, FENOCIN, organización cercana al gobierno. A nivel provincial, la mayor parte de directores fueron cambiados y algunos de ellos ratificados en su cargo. Esto último fue lo que ocurrió en la provincia de Cotopaxi, tema al que nos referiremos más adelante

Si bien los decretos arriba analizados generaron una reacción fuerte por parte de la CONAIE y sus filiales a nivel regional y local, también es cierto que desde la FENOCIN y FEINE, las otras dos organizaciones indígenas de carácter nacional, no hubo pronunciamiento alguno, y que en el caso de las ciertas organizaciones de carácter local y la población llana, la noticia fue recibida con cierto beneplácito. Este fue el caso, por ejemplo, de la población y organización de Columbe, parroquia del Cantón Colta, que vio la medida como necesaria por cuanto, desde su punto de vista, en la DINEIB solo había espacio únicamente para los allegados a la CONAIE y de sus organizaciones filiales (Tuaza 2011).

Mucho se ha discutido sobre el tema de la elección de las autoridades de la DINEIB por parte de las organizaciones indígenas y del control que la CONAIE ha tenido sobre dicho proceso a expensas de otras organizaciones indígenas también de carácter nacional como la FENOCIN y la FEINE, pero aquello en ningún momento constituye un justificativo para coartar la potestad que las organizaciones indígenas tenían para nombrar a los directivos de dicha instancia.

2.2. La unificación del sistema educativo y la disolución de las direcciones provinciales

El segundo momento del desmantelamiento de la jurisdicción de educación intercultural bilingüe tiene como telón de fondo la Ley Orgánica de Educación Intercultural Bilingüe, que fue aprobada el 11 de enero de 2011, dos años después de la expedición del Decreto 1585. Al igual que la mayor parte de leyes tramitadas por el Gobierno de la Revolución Ciudadana a raíz de la aprobación de la Constitución Política de noviembre de 2008, la Ley Orgánica de Educación Intercultural generó mucha discusión en el país, en torno a diferentes tópicos. Como era de esperarse, uno de los temas polémicos fue el de la educación intercultural bilingüe.

La polémica en torno a la educación intercultural bilingüe tuvo que ver, fundamentalmente, con la estructura del sistema educativo para asegurar el control, el desarrollo y el fortalecimiento de la misma en el país. En el 2009, en pleno proceso de discusión de la ley, la CONAIE inclusive llegó a presentar a la Asamblea Nacional el Proyecto de Ley para el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe de los Pueblos y Nacionalidades, en el que se concretaban sus puntos de vista y aspiraciones en torno a la educación intercultural bilingüe.

Desde el punto de vista de la CONAIE y varios funcionarios de la misma DINEIB alineados con aquella, era fundamental que la ley de educación definiera una estructura que asegurara el control y desarrollo de la educación intercultural bilingüe por parte de las organizaciones indígenas, aspecto que, en términos de diseño institucional, significaba mantener, como antaño, instancias diferenciadas de dirección y administración de la educación intercultural bilingüe tanto a nivel nacional como a nivel local.

En términos concretos, la apuesta de las organizaciones indígenas era mantener los dos sistemas de educación que habían venido operando desde 1988: el sistema de educación hispana, por un lado, y el sistema de educación intercultural bilingüe, por otro lado, cada uno con sus respectivas instancias de dirección y administración, y respectivos ámbitos de acción. A nivel de estructura organizativa se contemplaban las siguientes cinco niveles:

- El Consejo Nacional de Educación Intercultural Bilingüe;
- La Secretaría Nacional de Educación Intercultural Bilingüe de los Pueblos y Nacionalidades Indígenas del Ecuador;
- Las Direcciones de Educación Intercultural Bilingüe de los Pueblos y Nacionalidades Indígenas;
- Las Redes de Centros Educativos Comunitarios de Educación Intercultural Bilingüe; y,
- Los Centros Educativos Comunitarios de Educación Intercultural Bilingüe. (CONAIE 2009)

No está por demás decir que el proyecto de ley de la CONAIE también contemplaba el control de los institutos pedagógicos para la formación de los docentes del sistema de educación intercultural bilingüe, así como el desarrollo de un currículo diferenciado

Desde el punto de vista de la CONIE, el desarrollo de una estructura propia para la educación intercultural bilingüe, de manera paralela a la estructura de la educación hispana, era la única posibilidad para asegurar la plurinacionalidad y la unidad en la diversidad de la que se hablaba en la Constitución Política, y para evitar que, en nombre de la interculturalidad, se termine homogeneizando la educación (Chalán 2010).

El Gobierno de la Revolución Ciudadana, con el presidente Rafael Correa a la cabeza, arremetió con fuerza contra la propuesta de la CONAIE, pues la consideró una distorsión del verdadero sentido de la plurinacionalidad, así como un intento por

mantener los beneficios de ciertos grupos minoritarios de líderes indígenas. A contracorriente con la idea de contar con dos sistemas educativos, la apuesta del gobierno era por la consolidación de un sistema educativo unificado y sólido para atender las diferentes demandas educativas. El portal del Pueblo Soberano reportó de la siguiente manera el pronunciamiento del presidente Correa sobre el tema en el Enlace Ciudadano # 194:

El Primer Mandatario, Rafael Correa, resaltó la importancia de la Ley de educación intercultural en el país, y en torno al tema, criticó la solicitud de cierto sector indígena que solicitó a la Asamblea, la creación de una secretaría o Ministerio de Educación indígena calificándola como una distorsión a la plurinacionalidad.

“Los indígenas piden que se cree una secretaria y eso es una distorsión total de la plurinacionalidad, porque es retroceder 200 años de historia y pretender crear una república para blancos y otro para indígenas (...) La plurinacionalidad no es crear instituciones independientes sino fortalecer nuestras instituciones para que trabajen conjuntamente a favor de todos los sectores”, manifestó Correa, a la vez que aclaró que en las ciudades donde haya una mayor cantidad de Instituciones Educativas Bilingües, la persona que se encargue de la dirección de educación de ese lugar tiene que ser bilingüe ya sea kichwa, tsáchila, shuar, etc.

Por otro lado, el mandatario, afirmó que la idea de crear una nueva secretaria es para “favorecer a ciertos grupos indígenas que tienen ansias de poder”, así pues recordó que la Dirección nacional bilingüe, en lugar de trabajar a favor de los sectores indígenas vulnerables, prestaba camionetas para la movilización de la CONAIE. “Si queremos ayudar a nuestros pueblos ancestrales no podemos continuar con esas Instituciones (...) Solo es un grupo que quiere apoderarse de la educación bilingüe y contradice el concepto de estado unitario (...) Son minorías que quieren imponer criterios sin ningún concepto claro”, dijo el presidente en la cadena sabatina.

Finalmente, afirmó que como el gobierno no permitirá la creación de un estado separatista con la propuesta de la secretaría indígena, algunos sectores querrán organizar movilizaciones para amenazar al gobierno. “Verán que ha de haber movilizaciones pero no estamos dispuestos a claudicar” acotó el presidente. (El Pueblo Soberano 2010)

Como se puede apreciar, lo que en fondo estaba en disputa era el control de la educación intercultural bilingüe y, conectado con lo anterior, diferentes formas de entender la plurinacionalidad y su forma de concretarse en el país. Para las organizaciones indígenas, la concreción de la plurinacionalidad implica, necesariamente, la redistribución del poder entre los grupos culturales y nuevo diseño institucional que posibilite que las nacionalidades se hagan cargo de sus ámbitos de vida y desarrollo.

Luego de varios meses de debate al interior de la Asamblea Constituyente, y varias reuniones de diálogo y discusiones entre el Gobierno y las organizaciones indígenas, la Ley Orgánica de Educación Intercultural fue finalmente aprobada el 11 de enero de 2011. En la versión final de la ley terminó primando el proyecto del gobierno, a saber, el proyecto de un sistema educativo unificado con ciertas concesiones mínimas para la educación intercultural bilingüe que, a decir de Mariano Morocho, caen más en el ámbito de lo retórico. Leamos lo que el mismo Morocho señalaba sobre la propuesta oficialista en torno al sistema de educación intercultural bilingüe, propuesta que se mantuvo en la ley que terminó aprobándose:

(...) la propuesta del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (...) se reduce únicamente a las retóricas, al nombramiento de las autoridades indígenas en los diferentes niveles donde exista gran representación indígena, a unas instancias dentro de los niveles desconcentrados sin jurisdicción, sin competencias y atribuciones que la DINEIB tenía y sigue teniendo. Se establece una Subsecretaría con funciones limitadas a participar en los diferentes procesos y coordinar la formación y evaluación con las instituciones de educación superior. Para completar, en el caso de los circuitos indica que por acción afirmativa se puede establecer, con adecuada planificación el circuito específico; en otras palabras de caridad. (Morocho 2010)

Y es que si bien, a primera vista, hay muchos elementos que dan para pensar que la ley asegura el desarrollo de la educación intercultural bilingüe, luego de una lectura detenida de la misma se constata que aquella no asegura una estructura para su implementación y, menos aún, el control por parte de las organizaciones y comunidades indígenas. Si bien es cierto que la ley contempla una instancia para la administración y gestión de la educación intercultural bilingüe a nivel nacional: la Subsecretaría de Educación Intercultural Bilingüe, también es cierto que dicha instancia no cuenta a nivel local con instancias fijas para el trabajo: la ley plantea que, de ser pertinente, se crearán instancias especializadas al interior de cada una de las zonas, distritos y circuitos para atender las necesidades de la educación intercultural bilingüe, sin especificar cómo se organizarán, sus atribuciones específicas, ni tampoco su ámbito de acción. A nivel nacional, la ley también contempla otra instancia: la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, a la cual simplemente no se le atribuye ninguna función.

Desde una perspectiva más analítica podemos decir que con la Ley Orgánica de Educación se propició la unificación del sistema de educación nacional, pero a costa

de la educación intercultural bilingüe. Ciertamente, el proceso de unificación no consideró la posibilidad de la creación de un nuevo sistema que contemplara elementos del sistema de educación hispana y del sistema de educación intercultural bilingüe, sino que en la práctica, significó la subsunción del sistema de educación intercultural bilingüe en el sistema hispano.

Ahora bien, en términos prácticos, con la aprobación de la Ley Orgánica de Educación Intercultural se terminó de dismantelar la jurisdicción de educación intercultural bilingüe a nivel nacional y provincial, pues no solo se ratificó la pérdida de todas las atribuciones que, hasta antes del decreto 1585, había tenido la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, sino que se dio paso al cierre de las direcciones provinciales de educación intercultural bilingüe, por efecto del nuevo sistema de gestión estipulado por la ley. De acuerdo con la ley, las direcciones provinciales continuarían operando hasta que las nuevas instancias desconcentradas: las direcciones zonales, distritales y circuitales, asumieran sus funciones (Gobierno del Ecuador 2011).

2.3. El dismantelamiento de la jurisdicción de EIB en Cotopaxi

Hasta aquí hemos hecho referencia a los cambios jurídicos que contribuyeron a dismantelar la jurisdicción de EIB en el país. Pero, ¿cómo se vivieron dichos cambios en la Provincia de Cotopaxi? ¿Qué cambios trajeron dichos cambios a nivel de la organización institucional de la educación en la provincia? En lo que sigue haremos una rápida referencia a este tema.

En mayo de 2007, y una vez concluido el período de gestión de Amable Hurtado como director de la DIPEIB-P, Hilda Chaluisa fue nombrada por la DINEIB como directora de dicha instancia por un período de tres años. Hilda Chaluisa fue la última directora provincial nombrada por la DINEIB considerando el parecer de las organizaciones indígenas de la provincia, aglutinadas en el Movimiento Indígena y Campesino de Cotopaxi, MIC. El director que vino después, Arturo Ashca ya fue nombrado directamente por el ministro de educación sin considerar el parecer de aquellas.

Desde el inicio de su gestión, el trabajo para Hilda Chaluisa y el equipo de la dirección fue arduo por cuanto tuvo que enfrentar la voluntad e iniciativas del Ministerio de Educación de estandarizar la educación en el país vía la subsunción de

la educación intercultural bilingüe en la educación hispana. No olvidemos que para ese momento, el Gobierno de la Revolución Ciudadana ya estaba en el poder y había iniciado su trabajo orientado a recuperar la rectoría de la educación y a mejorar su calidad. Al referirse al tema, Hilda Chaluisa comenta lo siguiente:

Fueron años bien duros, querían imponer todo desde el ministerio: que use los textos del ministerio, que se trabaje así, que se haga esto aquí, que haga esto allá. Cortaron ala, todo tenían disponiéndome, todo: esto tiene que hacer, tiene que hacer hasta aquí, que no sé qué, que no sé cuánto. Por eso no pude hacer muchas cosas, tenía muchas ganas de hacer muchas cosas por la educación bilingüe (...) Inclusive yo puse un oficio a ex ministro de educación pidiendo que por favor se respete lo que es de educación intercultural bilingüe. Me contestaron, me respondieron que me iban a remover de las funciones. Se jodió todo. No sabía que tenía que hacer.¹⁷³

Desde el Ministerio de Educación se dispuso que en la jurisdicción intercultural bilingüe se trabajara con los textos escolares de la educación hispana, exigencia que suponía para las escuelas de dicha jurisdicción, dejar de lado el rediseño curricular del Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe¹⁷⁴, que había concluido tres años antes (en septiembre del 2004), así como los textos escolares que se elaboraron para propiciar la implementación de dicho rediseño: los Kukayos pedagógicos.

A contra corriente con el espíritu de los mandatos del ministerio, el trabajo de la DIPEIB-C, en el periodo de gestión de Hilda Chaluisa, se orientó a fortalecer la educación intercultural bilingüe en las escuelas de Cotopaxi a través de la implementación de tres estrategias puntuales: la capacitación de los docentes de la jurisdicción sobre el MOSEIB y el manejo de los Kukayos pedagógicos; la capacitación de los docentes sobre la lengua kichwa, con el objetivo de fortalecer el manejo del bilingüismo en el aula; y el seguimiento in situ de los directores y docentes de las instituciones educativas con el objetivo de acompañar el trabajo y verificar si se estaban o no aplicando el MOSEIB y los Kukayos.¹⁷⁵

El trabajo impulsado por la DIPEIB-C, que de por sí iba contra corriente, se dio en el marco de un clima poco favorable, pues como vimos anteriormente, para esos

¹⁷³ Hilda Chaluisa, entrevista personal, 26 de abril de 2013, Latacunga.

¹⁷⁴ Como vimos en el capítulo anterior, el Rediseño Curricular fue un esfuerzo importante de la DINEIB, conjuntamente con el apoyo de varias instituciones, por aterrizar el MOSEIB en el aula, a través de la definición de los objetivos de aprendizaje y contenidos de cada una de las áreas de estudio, y para cada uno de los niveles.

¹⁷⁵ *Ibíd.*

años se había levantado ya desde el Gobierno y el Ministerio de Educación, en particular, varios cuestionamientos sobre la educación intercultural bilingüe y los Kukayos pedagógicos, cuestionamiento que dio la justificación para la promulgación del Decreto 1585 tiempo después.

Al año y ocho meses de gestión de Hilda Chaluisa, en febrero de 2009, el gobierno promulgó el Decreto 1585 que, como vimos anteriormente, provocó la destitución automática del director de la DINEIB y de los directores provinciales. Para el caso de la dirección provincial de Cotopaxi, el Ministerio de Educación decidió ratificar a Hilda Chaluisa como directora provincial, decisión que no fue recibida con beneplácito por la funcionaria por las presiones que había vivido durante los casi dos primeros años de su gestión, pero también por la incertidumbre que le daba el futuro de la educación intercultural bilingüe bajo el nuevo marco normativo, en el que las organizaciones habían perdido el control de aquella.¹⁷⁶

Los meses que siguieron a la ratificación fueron muy complejos para la DIPEIB-C, pues no solo se intensificaron las iniciativas del ministerio orientadas a fortalecer la educación en clave hispana, sino que se dieron varios pedidos para que la directora y los funcionarios de la dirección apoyaran la campaña del partido de gobierno para las elecciones post-aprobación de la Constitución Política del 2008, poniendo a disposición los autos con los que la dirección contaba, tema, este último que fracturó la relación entre la directora provincial y funcionarios de la planta central del gobierno.

En septiembre de 2009, Hilda Chaluisa presentó su renuncia al cargo. Pasó un mes sin respuesta, y en octubre el gobierno aceptó su renuncia, y le reemplazó con Arturo Ashca, docente de la jurisdicción de educación intercultural bilingüe que, en el momento de la designación, laboraba en una escuela de la Parroquia Cochapamba, Cantón Saquisilí. Arturo Ashca, fue el primer y último director provincial de educación intercultural bilingüe designado por el Ministro de Educación, al amparo del decreto 1585. Decimos último, puesto a los dos años de su gestión la dirección dejó de operar, por efecto de los cambios propiciados por la Ley Orgánica de Educación Intercultural a nivel del modelo de gestión de la educación.

El nombramiento de Arturo Ashca como director de la DIPEIB-C no fue bien recibido por el MIC, no porque tuvieran algo en contra del funcionario, sino por la

¹⁷⁶ *Ibíd.*

manera en que se realizó: al margen y sin considerar el parecer de las organizaciones indígenas. El MIC cuestionó públicamente el nombramiento de Arturo Ashca, y dio al funcionario un lapso de tres días para renunciar al cargo, lapso que se fue extendiendo conforme pasaron los días, hasta que finalmente el tema pasó al olvido por cuanto no hubo respaldo por parte de los docentes de las escuelas de la jurisdicción para presionar por la salida del funcionario. Arturo Ascha recuerda de la siguiente manera lo vivido durante dichos meses:

En mi caso yo no fui nombrado por las organizaciones. Con el acuerdo ministerial, sino falla la memoria, se deja insubsistente la potestad que tienen las organizaciones. Entonces, pues, me nombran directamente desde el ministro, desde las autoridades del Ministerio de Educación. Es por eso que, pues, tuve algunos cuestionamientos desde la organización, diciendo que yo había entrado por la ventana y que no había respetado las decisiones de la organización, y que me daban plazo de que yo esté aquí en la dirección, por un lapso de tres meses. Primero me dijeron tres días, primero, por la Gazeta y todo, y luego por tres meses. Entonces, el presidente de ese entonces, del MIC, había dicho que: “Nosotros votamos presidente, no se diga a Arturo”. Entonces, me dieron tres días, luego pasaron a tres meses, luego pasaron a seis meses.

Querían mover gente, querían mover profesores, para tomar la dirección, con el objetivo de botarme a mí. Pero, ventajosamente, hubo este apoyo político desde la planta central, desde el Ministerio de Educación en asignarme más partidas, presupuesto para capacitaciones, becas y todo aquello. Y por más que los supervisores mismos, los dirigentes y todos pedían que levante a los profesores, los profesores negaron en levantar viendo que estaba haciendo un buen trabajo. Una buena gestión y no es necesario levantar, bueno ese trabajo me ha sostenido hasta la fecha.¹⁷⁷

El trabajo de la dirección durante el período de gestión de Arturo Ashca, se centró, como se evidencia en el testimonio, en la capacitación de los docentes de la jurisdicción y en la tramitación de las partidas. En relación al primer punto, el trabajo se centró en capacitaciones sobre el manejo de la lengua, pues de acuerdo al director en cuestión, aquella era una de las principales falencias de la educación intercultural bilingüe en la provincia. En relación al segundo punto, el Ministerio de Educación destinó 300 partidas nuevas para la jurisdicción de educación intercultural bilingüe, aspecto que demandó por parte de la dirección provincial un trabajo intenso para conseguir los perfiles requeridos. Este última línea de trabajo fue muy bien recibido por las escuelas interculturales bilingües y los padres de familia, pues muchas de las

¹⁷⁷ Arturo Ashca, entrevista personal, 25 de abril de 2013, Latacunga.

escuelas requerían, desde hace varios años, el ingreso de nuevos docentes, así como la regularización de muchos docentes que venían trabajando por décadas solo como contratados.

Con la expedición de la Ley Orgánica de Educación Intercultural, la dirección provincial quedó sin sustento jurídico, y, acorde con lo dispuesto por la misma ley¹⁷⁸, continuó operando hasta septiembre de 2011, mes en el que inició la implementación del nuevo sistema de gestión que estaba organizado por zonas, distritos y circuitos educativos.¹⁷⁹

De acuerdo al nuevo sistema, la provincia de Cotopaxi pasó a formar parte de la Zona # 3 conjuntamente con las provincias de Tungurahua, Chimborazo y Pastaza; y quedó conformada por seis distritos educativos: Latacunga, Pujilí-Saquisilí, La Maná, Pangua, Sigchos y Salcedo. Todos los funcionarios de la DIPEIB-C pasaron a formar parte la dirección distrital Pujilí-Saquisilí, pues era el distrito con mayor porcentaje de población indígena y escuelas de educación intercultural bilingüe en la provincia.

Arturo Ashca fue nombrado director de dicho distrito y fue posesionado el 1 de octubre del 2011. Al inicio, la dirección distrital funcionó en el antiguo local de la dirección provincial, en la ciudad de Latacunga, pero luego, en el 2014, la dirección pasó a funcionar en la ciudad de Pujilí.

El trabajo de las direcciones distritales en los años siguientes fue muy fuerte por cuanto tuvieron que ir conformando o reajustando sus respectivos equipos de trabajo (dependiendo de si partieron de cero o si absorbieron a los antiguos funcionarios de las direcciones provinciales), a la par que ir haciéndose cargo de sus respectivas instituciones educativas e impulsado las políticas definidas por el Ministerio de Educación. Los dos últimos procesos implicaron el levantamiento de un contingente enorme de información de la realidad educativa de cada distrito, trabajo en el que fue central el apoyo de los directores de cada escuela, así como visitas permanentes a cada institución educativa con la finalidad de hacer presencia y controlar los cambios propuestos.

¹⁷⁸ En la transitoria # 1 de la ley se establece lo siguiente: “Dentro de un año contado a partir de la publicación de ley en el Registro Oficial se crearán los Distritos y Circuito Interculturales y Bilingües. Las direcciones provinciales seguirán cumpliendo sus funciones actuales hasta que éstas sean asumidas por las nuevas instancias desconcentradas (...)” (Gobierno del Ecuador 2011)

¹⁷⁹ Más adelante haremos referencia al modelo de gestión educativa: sus diferentes instancias y atribuciones.

Entre las políticas que las direcciones distritales tuvieron que llevar adelante en los primeros años estaban la regularización de la situación de los docentes de cada distrito, así como la fusión de los establecimientos educativos; políticas que generaron mucho malestar y reacciones en la zona. Hasta el día de hoy Arturo Ashca es recordado por los directivos y docentes de las escuelas indígenas por haber propiciado el programa de fusión de escuelas en la zona de Zumbahua y haber promovido el cierre de las escuelas de las comunidades de Talatac, Yanaturo y Saraucsha.

El trabajo de ciertas direcciones distritales se desarrolló en el marco de mucha inestabilidad. Este fue el caso del de la Dirección Distrital de Pujilí Saquisilí, en la que desde octubre de 2011 hasta junio de 2014 hubo cinco directores distritales y cambios recurrentes a nivel de equipo de trabajo. Para junio de 2014, de los ex funcionarios de la dirección provincial de educación intercultural bilingüe que pasaron a esta dirección distrital, quedaban muy pocos, y de los que quedaban, había un fuerte rumor de que más temprano que tarde iban a salir de la dirección distrital.

Para cerrar este punto conviene decir que una de las tareas pendientes en la implementación del nuevo modelo de gestión en la provincia de Cotopaxi era la conformación de los circuitos educativos, proceso que para junio de 2014 estaba en plena fase de concreción. Para la provincia de Cotopaxi se definieron un total de 44 circuitos educativos, siendo el distrito Latacunga el que más circuitos aglutinaba: dieciocho en total, seguido por el distrito Pujilí-Saquisilí con once circuitos, luego por los distritos Sigchos, Salcedo y Pangua, con cuatro circuitos cada uno; y, por último, el distrito La Maná con tres circuitos (Gobierno del Ecuador 2012).

Con el desmantelamiento de la jurisdicción de educación intercultural bilingüe, las escuelas del SEIC quedaron totalmente expuestas a las decisiones y políticas del Ministro de Educación y su equipo, aspecto al que haremos referencia en los siguientes apartados.

3. Las políticas educativas del Gobierno de la Revolución Ciudadana

La educación ha sido un ámbito de mucha preocupación para el Gobierno de la Revolución Ciudadana, aspecto que se ha expresado no solo en la gran inversión que se ha realizado en este campo, sino también en la cantidad de iniciativas que se han impulsado a partir del 2007, así como en el lugar prioritario que se le ha asignado en el contexto del proyecto general. En relación a este último punto, vale decir que en

todos los documentos de planificación el gobierno considera a la educación como un elemento central tanto para el cambio de la matriz productiva como para la construcción de una sociedad democrática, equitativa e intercultural.

En el transcurso de estos ocho años de gestión, el gobierno ha impulsado una infinidad de iniciativas en materia educativa que han descolocado el día a día de las instituciones educativas, y que han provocado, en más de una ocasión, malestar y resistencia por parte de los diferentes actores de la comunidad educativa. Ya desde los primeros años se pusieron en marcha ciertas iniciativas que rompieron la cotidianeidad educativa, como fue el caso de la ampliación de la jornada laboral de los docentes a ocho horas, o la disposición de que todas las instituciones educativas pasaran a ser mixtas.

Tiempo después se implementó el sistema de evaluación del desempeño docente, así como la reforma curricular del bachillerato, iniciativas ambas que fueron fuertemente cuestionadas por el magisterio y otras organizaciones vinculadas a la educación; hasta llegar al 2012 en el que los platos fuertes fueron la implementación del nuevo modelo de gestión y la política de reordenamiento de la oferta educativa vía la fusión de establecimientos, iniciativa, esta última, que ha provocado fuertes cuestionamientos por parte de la sociedad civil y, de manera especial, las organizaciones indígenas.

Si una cosa hay que rescatar de la cantidad inmensa de iniciativas impulsadas en estos años, es que, en su gran mayoría, se enmarcan y responden a los lineamientos de los planes de desarrollo definidos por el mismo gobierno y, en un primer momento, del Plan Decenal de Educación aprobado en el 2006, vía consulta popular.¹⁸⁰

Al hacer un balance general de las iniciativas del gobierno en materia educativa, coincidimos con Luna (2014) que en los ocho años de gestión se dieron avances importantes a nivel de la cobertura de la educación y avances pobres en materia de calidad. Sobre el primer punto, los avances son importantes desde todo punto de vista: se amplió la cobertura de la educación inicial, básica y del bachillerato; se redujo el nivel de analfabetismo, así como también la inequidad existente a nivel de acceso y escolaridad entre población rural y urbana, y entre los diferentes grupos étnicos.

¹⁸⁰ El Plan Decenal de Educación fue de suprema importancia en los primeros años de gestión del gobierno y fue el referente central para el proceso de planificación de las políticas educativas, su seguimiento y la evaluación de resultados.

Los problemas aparecen cuando se toman como referencia indicadores que dan cuenta de la calidad de la educación, como los niveles de deserción, repitencia y rezago educativo; y que evidencian avances mínimos y, en ciertos casos, situaciones de estancamiento en relación con la situación anterior al 2007. Los problemas también aparecen cuando se consideran los logros de aprendizaje de los estudiantes y dimensiones relacionadas con la pertinencia de la educación, en donde nuevamente se constatan avances mínimos.

En lo que sigue haremos referencia a aquellas políticas e iniciativas educativas impulsadas por el gobierno que, desde la perspectiva de los educadores de las escuelas del SEIC y la población de la zona (incluido el presidente del Movimiento Indígena de Cotopaxi), son las que más alteraron la dinámica educativa en las comunidades durante el período objeto de nuestro interés. Dichas iniciativas son las siguientes: el programa de fusión de establecimientos educativos, el programa de las escuelas del Milenio, la unificación del sistema educativo, el nuevo modelo de gestión educativa, la actualización curricular, la evaluación del desempeño de los estudiantes y docentes, y la definición de nuevos procedimientos para el ingreso al magisterio.

3.1. El programa de fusión de establecimientos educativos

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

Según declaraciones del Ministro de Educación, Augusto Espinosa, durante el evento de socialización del programa, la meta era pasar de 19.023 instituciones educativas distribuidas de manera desordenada y sin criterios técnicos, a 5.189 instituciones educativas de calidad y con todos los servicios educativos necesarios, en el 2017 (Ministerio de Educación del Ecuador 2013).

Con el programa se buscaba solventar varios de los problemas que ha adolecido la educación en el país, entre los que destacan una oferta educativa desordenada y

desarticulada que no ha considerado las verdaderas necesidades educativas de la población, instituciones educativas incompletas, instituciones educativas con infraestructura precaria y sin el equipamiento necesario, instituciones con escasez de docentes, entre otros (Ministerio de Educación 2015).

El proceso contempló el análisis de la demanda y oferta educativa en cada distrito y circuito educativo con la finalidad de constatar si existía déficit a nivel de la oferta educativa, así como la definición de las “instituciones educativas eje”, a saber, aquellas instituciones educativas que, por cuestiones de su ubicación geográfica, infraestructura y otros factores más, podían absorber a los estudiantes de las demás instituciones del circuito y responder a la demanda de formación de la zona (Ministerio de Educación 2012).

En varias zonas del país, especialmente en las rurales e indígenas, el programa de fusión generó mucho malestar y reclamos por parte de la población y las organizaciones indígenas, por cuanto significó el cierre, o la amenaza de cierre, de aquellas escuelas comunitarias que operaron durante décadas atendiendo las demandas de formación puntuales de las comunidades, muchas de las cuales fueron levantadas y sostenidas por las mismas comunidades. Se calcula que entre inicios del 2013 y finales del 2014, se cerraron más de 10.000 escuelas pequeñas, entre escuelas comunitarias, uni-docentes, interculturales bilingües y alternativas (Walsh 2014, 9)

Frente a los reclamos de la población y las organizaciones, el gobierno respondió descalificando a dichas escuelas y a los reclamos sobre ellas, argumentando que se trataba de *escuelas de la pobreza* que contribuyen a reproducir la exclusión (El Comercio 2014). Fue en este contexto que se generó y comenzó a circular el imaginario de las escuelas comunitarias como escuelas de segunda, y que requerían cerrarse para dar paso a escuelas completas, modernas y de excelencia; que apostarían por la formación del recurso humano necesario para propiciar la transformación económica, política y social del país.

Como veremos más adelante, la zona de nuestro interés también fue blanco del programa de fusión de establecimientos, y para el mes de junio de 2014 se habían cerrado tres escuelas comunitarias en la zona de Zumbahua, y muchas más estaban lista de espera.

3.2. Las unidades educativas del milenio

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

El programa de las unidades educativas del milenio ha sido considerado por el gobierno como el referente de la nueva educación fiscal en el país, y como la iniciativa, por excelencia, que ha contribuido a concretar los derechos y las garantías definidos en la Constitución, los compromisos internacionales, las políticas del Estado, el Plan Decenal de Educación, y los objetivos y planes trazados por el gobierno (Luna 2014).

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

Decíamos, al inicio, que esta iniciativa estaba conectada con el programa de fusión de establecimientos, pues desde un inicio las unidades del milenio fueron contempladas para absorber a los estudiantes de instituciones educativas menores que operaban en la misma zona. De hecho, el fin último del programa de fusión era que todos los establecimientos ejes terminen convirtiéndose en unidades del milenio de diferente tamaño: las “mayores” que acogerían hasta 2.880 estudiantes en doble jornada, las “menores” que acogerían hasta 1.140 en doble jornada, y las de “excepción” que acogerían a menos de 500 estudiantes (Ministerio de Educación 2015)

Mucho se ha discutido sobre las unidades del milenio en el país y su impacto, y aunque no hay evaluaciones y estudios sistemáticos sobre el tema, por testimonios de docentes y académicos que han visitado algunas de ellas¹⁸¹, diera la impresión que en dichas unidades han primado más aquellas dimensiones que tienen que ver con la dimensión material de la calidad educativa: infraestructura de primera, laboratorios

¹⁸¹ Entre estos destacan los testimonios de Rosa María Torres: Adiós a la educación comunitaria y alternativa (2014) y Visita a una Unidad Educativa del Milenio (R. M. Torres s.f.)

sofisticados, equipamiento de última tecnología, etc.; que aquellas dimensiones que hacen alusión al modelo educativo mismo y sus diferentes componentes.

Con el pasar de los años, se han levantado serios cuestionamiento hacia el programa unidades del milenio tanto por la estandarización del modelo educativo que aquel ha provocado (R. M. Torres 2014), como por la masificación intercultural que propicia y los efectos nocivos que aquello supone para los grupos culturales subalternos y la construcción de una sociedad verdaderamente intercultural (Walsh 2014).

Para junio de 2014, en la zona de nuestro interés estaba en plena operación una unidad educativa del milenio: la Unidad Educativa Cacique Tumbalá, en la parroquia Zumbahua; y dos unidades más estaban en proceso de construcción: la Unidad Educativa Chone, en la parroquia Angamarca, y la Unidad Educativa Canchagua en la parroquia del mismo nombre.¹⁸² Como veremos más adelante, la Unidad Educativa Cacique Tumbalá fue la que absorbió a los estudiantes y docentes de las dos escuelas comunitarias de la zona de Zumbahua que fueron cerradas en el marco del programa de fusión de establecimientos.

3.3. El nuevo modelo de gestión educativa

En tercer lugar se encuentra el cambio de modelo de gestión de la educación. El nuevo modelo de gestión educativa se enmarca dentro del proceso de reforma del Estado que tiene como propósito central “(...) incrementar los niveles de eficiencia, agilidad y articulación de las entidades públicas, priorizando temas estructurales de interés nacional, tales como la educación” (Ministerio de Educación del Ecuador 2012).

A diferencia del modelo de gestión anterior que contemplaba dos niveles de gestión: el central y el provincial, el nuevo modelo contempla cuatro niveles distintos con atribuciones diferenciadas: el central, el zonal, el distrital y el circuital. El nivel central es el encargado de la rectoría, planificación, regulación y control de la educación. El nivel zonal, por su parte, es el encargado de la definición de la planificación y la coordinación de los distritos, y, en términos territoriales, agrupa a varias provincias. El nivel distrital asegura la cobertura y calidad necesarias en las instituciones educativas, atiende las particularidades culturales y lingüísticas, realiza

¹⁸² Amable Hurtado, entrevista personal, 23 de mayo de 2014, Pujilí.

los trámites y brinda atención a la ciudadanía; y, por lo general, se corresponde con los cantones. Y, por último, el nivel circuital contempla al conjunto de instituciones educativas que ofertan el servicio educativo normalmente en una parroquia (Ministerio de Educación del Ecuador 2012).

Desde la perspectiva del gobierno, el nuevo modelo de gestión a la par que contribuye a consolidar la autoridad y la rectoría del Estado sobre la educación, asegura un acceso fácil y rápido de la población de cada localidad a los servicios educativos, aspecto, este último, que no era posible con el modelo de gestión anterior por cuanto las direcciones provinciales estaban muy alejadas de la gente y de la dinámica del día a día de la educación (Ministerio de Educación del Ecuador 2012).

Como vimos arriba, con el nuevo modelo de gestión, la provincia de Cotopaxi quedó adscrita a la Zona # 3, junto con las provincias de Tungurahua, Chimborazo y Pastaza; y quedó conformada por los siguientes seis distritos: Latacunga, La Maná, Pujilí-Saquisilí, Sigchos, Salcedo y Pangua. Para junio de 2014 había concluido la conformación de las direcciones distritales en la provincia, y estaba en pleno proceso la conformación de los circuitos educativos al interior de cada uno de los distritos.

Como veremos más adelante, el proceso de implementación del nuevo modelo de gestión en la provincia implicó cambios fuertes para el día a día de las escuelas indígenas, por cuanto no solo demandó un trabajo titánico de generación y sistematización de información de la realidad educativa de cada uno de los nuevos distritos, proceso en el que fue central el aporte de las escuelas; sino también por los cambios que implicó a nivel del control del trabajo tanto de los directivos como de los docentes.

3.4. La unificación del sistema educativo

Conectado con el punto anterior está el tema de la unificación del sistema educativo, aspecto promovido por la Ley Orgánica de Educación Intercultural. A diferencia de las dos décadas anteriores en las que el sistema educativo estaba compuesto por dos subsistemas: el de la educación hispana y el de la educación intercultural bilingüe, el Gobierno de la Revolución Ciudadana, a través de la ley, promovió la unificación de ambos subsistemas en un solo sistema.

Esto ya lo discutimos en el apartado de arriba, el momento en el que hicimos referencia al desmantelamiento de la jurisdicción de educación intercultural bilingüe

tanto a nivel nacional como en cada provincia. En esta parte nos interesa únicamente insistir en que el proceso de unificación no significó la creación de una estructura educativa nueva que aglutinara de manera creativa a los dos subsistemas antes existentes, ni a los dos modelos educativos; sino que significó, en la práctica, la subsunción del subsistema de educación intercultural bilingüe por parte del subsistema educación hispana.

Insistimos en este punto por cuanto aquello tuvo, como veremos más adelante, una repercusión importante en el proyecto educativo de las escuelas indígenas interculturales bilingües y de las escuelas del SEIC, en particular, pues su propuesta educativa terminó estandarizándose bajo los criterios de la educación hispana.

3.5. La reforma del currículo de la educación básica hispana

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

El proceso de reforma del currículo de la educación básica hispana es una iniciativa que se enmarca dentro de los lineamientos del Plan Decenal y que responde de manera puntual a la política de mejoramiento de la calidad de educación. La reforma buscó resolver los problemas diagnosticados en la implementación del currículo de la educación básica, y, de manera especial, aquellas situaciones que, desde el punto de vista de los docentes, obstaculizaron el cumplimiento de los objetivos curriculares, entre los que destacan los siguientes: “(...) la desarticulación entre los niveles, la insuficiente precisión de los temas que debían ser enseñados en cada año de estudio, la falta de claridad de las destrezas que debían ser desarrolladas, y la carencia de criterios e indicadores esenciales de evaluación” (Ministerio de Educación del Ecuador 2010).

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

- Actualizar el currículo de 1996 en sus proyecciones social, científica y pedagógica.
- Especificar, hasta un nivel meso-curricular, las habilidades y conocimientos que los estudiantes deberán aprender, por área y por año.

- Ofrecer orientaciones metodológicas viables para la enseñanza y el aprendizaje, a fin de contribuir al desempeño profesional docente.
- Formular indicadores esenciales de evaluación que permitan comprobar los aprendizajes estudiantiles así como el cumplimiento de los objetivos planteados por área y por año.
- Promover, desde la proyección curricular, un proceso educativo inclusivo, fortalecer la formación de una ciudadanía para el Buen Vivir, en el contexto de una sociedad intercultural y plurinacional (Ministerio de Educación del Ecuador 2010).

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

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

3.6. La evaluación de los estudiantes y los docentes, la formación de los docentes y el ingreso al magisterio:

Hemos hecho alusión a las grandes iniciativas del gobierno en materia educativa. Sin embargo, el gobierno también ha impulsado otras iniciativas de menor magnitud y que también provocaron cambios en el día a día de las escuelas del SEIC. Entre ellas constan la evaluación del desempeño de los estudiantes y los docentes, la formación y desarrollo profesional de los docentes, y la implementación de un nuevo procedimiento para el ingreso al magisterio. En lo que sigue haremos alusión únicamente a la evaluación de los estudiantes y docentes, puesto que las otras dos iniciativas las explicaremos en el siguiente apartado.

A partir del 2009 el Ministerio de Educación implementó un sistema para evaluar el desempeño de los estudiantes y docentes¹⁸³, cuya finalidad central era generar información precisa y fidedigna sobre el desempeño de los estudiantes y los docentes que permitiera, a su vez, la implementación de “(...) acciones didáctico-

¹⁸³ El sistema también contempló la evaluación del desempeño de los directivos de las escuelas, pero en nuestro caso solo nos interesa la evaluación de los estudiantes y los docentes.

pedagógicas que favorezcan los procesos de aprendizaje de los estudiantes, y el mejoramiento de la formación inicial docente, así como su desarrollo profesional” (Ministerio de Educación del Ecuador 2015).

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

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

4. El impacto de las políticas del gobierno en las escuelas del SEIC

¿Cómo vivieron las escuelas del SEIC el nuevo escenario educativo propiciado por la Revolución Ciudadana?, ¿de qué manera los cambios impulsados por el gobierno alteraron la rutina de los directivos y los docentes de las escuelas, así como la de los estudiantes y los padres de familia?, ¿cuál fue el impacto que las iniciativas arriba descritas tuvieron en el día a día de las escuelas, y, de manera especial, en su proyecto educativo? En lo que sigue trataremos de dar respuesta a estas preguntas y otras relacionadas.

4.1. El impacto en los actores

De entrada, podemos decir que los cambios impulsados por el Gobierno de la Revolución Ciudadana fueron vividos por los actores vinculados a las escuelas del SEIC como un verdadero cataclismo, pues fueron cambios que no solo alteraron su

rutina y vida cotidiana al interior de las instituciones educativas; sino también ciertos componentes medulares del proyecto educativo de las escuelas. A nivel de la vida cotidiana, podemos afirmar que los cambios provocaron mucha incertidumbre en los actores educativos, acompañada de una sobre carga de trabajo y mayores niveles de control.

Si hay algo que marcó el día a día de los diferentes actores de las escuelas del SEIC desde el 2007 en adelante, fue su profunda incertidumbre con relación a su futuro y el de las escuelas. Cuando decimos “incertidumbre con relación a su futuro” no referimos tanto al futuro mediano como al súper inmediato, pues hubo momentos en los que los docentes no sabían ni siquiera qué iba a pasar con ellos y las escuelas al día siguiente, menos aun lo que iba ocurrir en el siguiente mes o año lectivo.

Dos elementos fueron los principales detonantes de dicha incertidumbre: el proceso de evaluación docente, por un lado, y el proceso de fusión de las escuelas, por otro lado. Respecto al primer factor, y como vimos arriba, a partir del 2009 se implementó desde el gobierno el proceso evaluación docente que tenía como objetivo central valorar el desempeño de los docentes de todo el país, proceso que desató mucha resistencia por parte del magisterio por considerarlo un procedimiento con fines punitivos.

En el caso de los docentes del SEIC, el proceso de evaluación generó mucha incertidumbre, pues junto con la noticia de la implementación de la evaluación y su carácter obligatorio, comenzó a circular en la zona la información de que de sus resultados dependía su permanencia en el magisterio. Con el tiempo, la incertidumbre creció aún más, por cuanto algunos docentes de las escuelas interculturales bilingües, y del mismo SEIC, terminaron saliendo del magisterio debido a que no lograron alcanzar, en la segunda opción, el puntaje mínimo requerido.¹⁸⁴

Para junio de 2014, los ánimos se encontraban más calmados en relación al tema, pues el grueso de los docentes ya habían rendido la segunda prueba, y habían obtenido un puntaje superior a la de la primera (a la mayoría de docentes les fue mal en la primera prueba), y ya no tenían riesgo de salir del magisterio, al menos por este tema.

Desde el punto de vista de los docentes, el problema mayor con las pruebas diseñadas por el ministerio era que no consideraban las particularidades del trabajo

¹⁸⁴ Rafael Unaicho, entrevista personal, 22 de mayo de 2015, Latacunga.

docente en la zona, y que se focalizaban en evaluar únicamente conocimientos generales sobre Pedagogía y Psicología. Al referirse a la evaluación de los docentes y los textos escolares del gobierno, José María Pilaguano comenta lo siguiente:

Los textos que quiere que aplique no toman en cuenta nada lo que es la realidad de comunidades de aquí. Igual, lo mismo pasa con la evaluación de los docentes. La evaluación no toma en cuenta como trabajamos en nuestras zonas, la realidad de las comunidades. La evaluación es muy general, solo evalúa cosas generales de Pedagogía, de teorías de Psicología y cosas así. Debería tomarse evaluaciones que vayan con la realidad que cada zona tiene, que evalúen la forma como trabajamos.¹⁸⁵

El otro factor que contribuyó a generar incertidumbre en los directivos y docentes pero también en los padres de familia fue el tema de la fusión de las escuelas. Hasta junio del 2014 se habían cerrado tres escuelas interculturales bilingües en la zona de nuestro interés por efecto del programa de la fusión, y estaban en lista de espera, de acuerdo a información que circulaba en la zona, una gran cantidad de escuelas más.

En el caso de los directivos y docentes, el cierre de las escuelas generaba incertidumbre no solo sobre su futuro laboral (según algunos de ellos, se quería aprovechar el cierre de las escuelas para despedir a los docentes), sino también sobre la institución a la que serían transferidos en caso de mantener su cargo, pues como era de conocimiento público en la zona, los docentes de las escuelas de las comunidades de Talatac y Yanaturo fueron transferidos a la unidad educativa del milenio de Zumbahua.

Si bien es cierto que la incertidumbre tenía como base factores reales, también es cierto que aquella era potenciada por la ausencia de una política de información eficaz por parte de las direcciones distritales, situación que dio lugar a distorsiones de todo tipo y también a malos entendidos. Cuando uno conversaba con los directivos y docentes de las escuelas, era común escuchar frases como las siguientes “parece que”, “dicen que”, “hay el rumor de que”, para referirse a las iniciativas del gobierno en materia educativa.

La situación de incertidumbre de los directivos y docentes fue estimulada también por los continuos cambios a nivel de los directores y funcionarios de ciertos distritos. Este fue el caso, como vimos arriba, de la dirección del distrito Pujilí -

¹⁸⁵ José María Pilaguano, entrevista personal, 8 de mayo de 2014, Comunidad de Guayama San Pedro, Parroquia Chugchilán, Cantón Sigchos.

Saquisilí, que en el lapso de dos años (desde su creación hasta junio del 2014) tuvo un total de cinco directores. Lo mismo sucedió a nivel de los funcionarios, que también cambiaban continuamente: en el 2014 salieron más de seis funcionarios que venían trabajando desde la antigua dirección provincial. El cambio de director y funcionarios significaba, muchas de las veces, cambios a nivel en la información que se les proveía a los directivos y docentes sobre los procesos en marcha y planes por venir.

Los cambios impulsados no solo provocaron mucha incertidumbre en la zona sino que significó, tanto para los directivos como para los docentes, un incremento notable de su carga de trabajo: todos los directivos y docentes entrevistados pusieron sobre la mesa el tema de la sobrecarga de trabajo, con el añadido de que la mayor parte de ellos no entendía el sentido ni la finalidad de aquello.

La sobrecarga de trabajo se explica por dos factores centrales: la ampliación de la jornada de trabajo de los docentes y la implementación del nuevo modelo de gestión. En relación al primer punto, como vimos en el acápite anterior, uno de los primeros cambios impulsados por el gobierno en materia educativa fue el incremento de la jornada de trabajo a ocho horas diarias, con la finalidad de asegurar mayores niveles de calidad en el servicio educativo.

Al igual que para el resto de docentes, esta decisión causó malestar y afectó fuertemente a los docentes del SEIC por cuanto no solo significó un aumento de tres horas de trabajo en su jornada diaria, sino que les quitó tiempo para las otras actividades a las que se dedicaban normalmente en la tardes, entre las que constaban las agropecuarias. Al conversar sobre los cambios vividos con el Gobierno de la Revolución Ciudadana, Ernesto Baltazaca se refirió a este tema de la siguiente manera:

El horario también ha cambiado con el Correa. Por ejemplo, ahora entramos a las 7:00 de la mañana, estamos saliendo a las 3:00 y media, cuarto para las 4:00. A eso también nos obligan ahora. Antes era de 8:00 a 1:00 de la tarde. Entonces en la casa también teníamos que hacer algo, trabajar en la tierra, por los menos ver a los animalitos, o ir a comprar en Zumbahua lo que se necesitaba. Ahora se llega a las 4:00 de la tarde, ya bien tarde, y no hay tiempo para nada.¹⁸⁶

Si bien algunos educadores señalaron que para ellos no fue nada nuevo el pasar a trabajar la jornada completa, por cuanto en tiempos pasados ellos trabajaban las ocho

¹⁸⁶ Ernesto Baltazaca, entrevista personal, 14 de junio de 2014, Comunidad de Saraucsha, Parroquia Zumbahua, Cantón Pujilí.

horas y más (era el tiempo en que se trabaja en tres jornadas: en la mañana con los niños, en la tarde alfabetizando a adultos y en la noche con los comuneros), en el fondo se trata de un cambio que si les afectó, pues para ese momento habían pasado ya más de veinte años desde que aquella modalidad concluyó y un tiempo similar que estuvieron acostumbrados a salir de las escuelas a la una de la tarde para dedicarse a otras actividades.

El otro factor que contribuyó a incrementar la carga laboral tiene que ver con el trabajo administrativo exigido por las direcciones distritales, tema que fue evidenciado por todos los docentes entrevistados y enfatizado, de manera especial, por los directores de escuela. Y es que la implementación y operación del nuevo sistema de gestión demandó la generación y sistematización de abundante información sobre diferentes aspectos del quehacer educativo por parte de los directores de las escuelas, y su envío a las direcciones distritales.

El cumplimiento de los requerimientos de las direcciones distritales, de por sí fuerte por la cantidad de información que se debía recolectar y sistematizar, se complicaba aún más por cuanto la mayor parte de las veces la información era solicitada de un rato al otro, pero también debido a los problemas de conectividad que se vivía en las zonas donde estaban ubicadas las escuelas del SEIC, lo que provocaba que frecuentemente directores y docentes tuvieran que estar esperando, al frente del monitor, a que llegaran las solicitudes y formatos desde las direcciones distritales, o estar a la espera de que volviera el servicio de internet para enviar la información solicitada (por disposición de la direcciones todo debía hacerse por internet). Juliana Vega se refiere al tema de la siguiente manera:

Todo el rato (las direcciones distritales) están pidiendo documentos, pidiendo información. A veces piden a las 10:00 y quieren que a las 12:00 ya tenemos que mandar los documentos. Entonces ellos están pensando como en una ciudad. ¿A qué hora vamos a hacer? Si a las 10:00 mandan y nosotros recién estamos saliendo a la 1:00 de la tarde. Además aquí el internet no es ágil. A veces hay, a veces no hay. Entonces ellos quieren que se envíe inmediato y no hay como. Y si no se envía ya ¡sanción!, ¡sanción! Entonces si no fuera porque hemos sido acostumbrados al trabajo, y les hemos aguantado, uno pensaría a veces en dejar botando esto.¹⁸⁷

¹⁸⁷ Juliana Vega, entrevista personal, 12 de mayo de 2015, Quito.

Lo anteriormente analizado no constituye un tema menor, pues en el día a día, buena parte de la jornada de los directivos y de los docentes de las escuelas del SEIC se la dedicaba a dar cumplimiento a los requerimientos de las direcciones distritales, que era una actividad más de carácter administrativo, a expensas del trabajo educativo-pedagógico que, en el caso de los directores, se tradujo en menos tiempo para la gestión educativa, mientras que en el caso de los docentes significó menos tiempo para preparar clase, y en algunos casos de emergencia (cuando había que enviar información solicitada con urgencia) menos tiempo inclusive para el trabajo en el aula.¹⁸⁸

Si bien es cierto que la demanda de información fue un tema recurrente desde que las direcciones distritales se crearon, también es cierto que el requerimiento fue mucho más frecuente e intenso durante la fase de consolidación de aquellas, pues dicho proceso requería no solo la información normalmente necesaria para el seguimiento y gestión, sino también aquella información relevante para pasar a tomar el control de los establecimientos educativos de sus respectivos distritos: ¿cuántas y cuáles escuelas forman parte del distrito?, ¿dónde se ubican?, ¿con qué tipo de infraestructura y equipamiento cuentan?, ¿cuántos docentes hay en el distrito?, ¿de ellos cuántos son contratados y cuántos tienen nombramiento?, ¿número de estudiantes del distrito?, etc. Al referirse al tema, Ángel Tipantuña Vega, director del distrito Pujilí-Saquisilí, comenta lo siguiente:

Podríamos decir que en estos primeros años los distritos hemos vivido una fase de transición, de paso de las funciones de las ex direcciones provinciales a las direcciones distritales: pagos, contratos, y todo lo demás. Para eso hemos tenido que levantar mucha información. La información ha sido clave para la conformación de los distritos y para hacernos cargo de las escuelas de la zona y los profesores. Necesitábamos saber con qué escuelas y colegios cuenta cada distrito, pero no solo las bilingües sino también las hispanas, no ve que ahora está unificado y en cada distrito están juntas las escuelas bilingües y las hispanas. Hemos tenido que unificar la información porque antes habían tres matrices: la de las escuelas de la jurisdicción de EIB, la de las escuelas del SEIC y las hispanas. Ahora tenemos que manejar una sola matriz, la del distrito (...) Necesitamos saber la infraestructura de las escuelas, con cuántos docentes contamos, si son contratados o no, si tienen nombramiento y todo ese tipo de información. También necesitábamos tener información sobre los estudiantes: cuántos por cada escuela, sus edades, etc. Y esa información toca pedir a las escuelas, ellos son los que tienen.¹⁸⁹

¹⁸⁸ *Ibidem.*

¹⁸⁹ Ángel Tipantuña, entrevista personal, 18 de junio de 2014, Latacunga.

El otro tema importante es el que tiene que ver con la vigilancia y el control. La implementación del nuevo modelo de gestión significó el incremento del control por parte del Estado sobre la dinámica del día a día de las escuelas. Ciertamente, a diferencia del momento anterior en el que el control por parte de la dirección provincial era esporádico, en el nuevo contexto las escuelas del SEIC y sus actores pasaron a estar expuestos a un control permanente por parte de las direcciones distritales y sus diferentes funcionarios, lo cual era compatible con las intenciones del gobierno en materia educativa, pues no olvidemos que una de las razones para el cambio del modelo de gestión era la necesidad de asumir la rectoría y el control de la educación en el país.¹⁹⁰

El control se lo implementó a través de dos modalidades fundamentalmente: las visitas in situ y la demanda permanente de información. En relación a la primera modalidad, en el marco del nuevo contexto se inició una política de visitas frecuentes a las escuelas por parte de los funcionarios de la dirección distrital, entre los que se incluía el mismo director distrital; una experiencia nueva para las escuelas, por cuanto como vimos en el capítulo anterior, en el tiempo de la dirección provincial de educación intercultural bilingüe, los supervisores llegaban de vez en cuando a las escuelas.

Las visitas se realizaban, a veces, con aviso de por medio, pero la mayor parte de veces sin previo aviso, y en cualquier día y hora de la semana. Si bien las visitas se justificaban por temas de coordinación y seguimiento del proceso educativo, el propósito real, desde la perspectiva de los directivos y docentes, era verificar si los directivos y docentes estaban cumpliendo con sus responsabilidades y funciones: si estaba al día la planificación de la institución, si se contaba con las planificaciones de cada nivel, si estaban asistiendo regularmente los docentes, si los docentes que habían faltado contaban con justificaciones adecuadas, si las instalaciones estaban bien mantenidas, entre otras.¹⁹¹

¹⁹⁰ Al revisar los informes anuales de rendición de cuentas del Ministerio de Educación, se puede apreciar que uno de los objetivos del ministerio consiste en “incrementar de la rectoría del Ministerio”, y que el nivel de avance de este objetivo se lo mide a través del avance en la implementación del nuevo modelo de gestión.

¹⁹¹ José María Pilaguano, entrevista personal, 8 de mayo de 2014, Comunidad de Guayama San Pedro, Parroquia Chugchilán, Cantón Sigchos.

El control también se lo ejercía a través del pedido permanente de información a los directores y a los docentes, lo cual permitía al distrito también hacer un seguimiento del trabajo y los avances de cada institución, pero a costo, como vimos arriba, de una sobrecarga de trabajo administrativo tanto para los primeros como para los segundos.

Conectado con el tema del control está el tema del estilo de gestión. Y es que en el nuevo escenario las escuelas pasaron no solo a estar expuestas a un control permanente y meticuloso por parte de las direcciones distritales, sino también a un estilo de gestión vertical, al cual los directivos y docentes no estaban acostumbrados. Un estilo de gestión, como veremos más adelante, cuando hablemos de los cambios impulsados en materia educativa y pedagógica, en el que primó la imposición y la sanción, por encima del argumento y las razones; o disposiciones justificadas por slogans sin mayor sentido, al estilo, por ejemplo: “Es necesario dar las clases en español y no en kichwa porque ahora todo el sistema es intercultural”.

Uno de los indicadores de lo anteriormente dicho es el poco conocimiento que los directivos y docentes tenían sobre los procesos impulsados por los distritos y el Ministerio, así como sobre los planes en materia educativa en el corto, mediano y largo plazo; situación que da cuenta de un estilo de gestión en el que poco interesa que los actores estén informados y menos todavía su parecer sobre lo que se hace y se piensa hacer.¹⁹²

Hasta aquí hemos hecho referencia al impacto de los cambios en el día a día de los actores educativos. Pero ¿cuál fue el impacto de las iniciativas del gobierno en la dinámica de funcionamiento del SEIC y su proyecto educativo? En términos generales, podemos decir que los cambios impulsados por el gobierno en materia educativa provocaron el desmantelamiento del proyecto educativo del SEIC, situación que se expresó en tres situaciones puntuales: 1. la pérdida total de control sobre el proceso educativo por parte de los directivos y educadores, 2. la estandarización de la propuesta educativa en base a la parámetros de la antes llamada educación hispana, y 3. el cierre y amenaza de cierre de sus escuelas. Pasemos a analizar cada uno de estos puntos.

¹⁹² Es cierto que a nivel de la gestión pública es difícil mantener, de manera permanente, contacto directo con los actores involucrados y lograr consensos sobre las acciones a ser implementadas; pero sí se pueden pensar estrategias de comunicación creativas que al menos les mantengan informados sobre lo que se busca hacer, la manera como se lo va a realizar, así como las razones que lo justifican.

4.2. Las escuelas pierden el control sobre la educación

“Todo nos viene desde arriba, ya nada se decide acá abajo” es la frase con la que Ernesto Baltazaca concluye su explicación sobre los cambios que se vivieron en las escuelas del SEIC en el contexto de la Revolución Ciudadana.¹⁹³ Y es que desde el 2007 en adelante, las escuelas indígenas vivieron un proceso gradual, pero sostenido, de pérdida de las atribuciones que ganaron en el contexto del Proyecto de las Redes de los Centros Comunitarios Intercultural Bilingües, R-CECIB.

Como vimos en el capítulo anterior, en el marco del proyecto de las R-CECIB las escuelas del SEIC recuperaron el control sobre varios aspectos centrales del ámbito educativo como era el proceso de selección de los docentes, la capacitación docente, el seguimiento académico, entre otros; situación que les permitió dar curso a varias de las iniciativas que habían estado represadas durante años. De hecho, el objetivo del proyecto de las R-CECIB era justo ese: que se asumiera en el nivel local la gestión de las dimensiones claves del proceso educativo.

Con la implementación del nuevo modelo de gestión, el SEIC perdió todas aquellas atribuciones y su función se limitó a lo estrictamente educativo, aunque, como veremos más adelante, bajo las condiciones y directrices establecidas por el ministerio del ramo.

Desde un inicio, ni la dirección zonal ni las direcciones distritales reconocieron a las redes ni a sus instancias representativas, a pesar de que aquellas nunca fueron disueltas jurídicamente, y a pesar de que sus funcionarios mantuvieron el nombramiento hasta junio del 2014. El desconocimiento de las redes supuso no solo el no considerar a sus representantes como interlocutores válidos para la planificación de las diferentes iniciativas que se impulsaban desde el nivel distrital, sino también el hacer tabla rasa de las decisiones que las redes tomaban.

Al poco tiempo de creadas las direcciones distritales, todas las funciones de las redes se concentraron nuevamente en el ministerio, con excepción de aquella que tenía que ver con el pago de los docentes; pues el hacerse cargo de aquello implicaba, entre otras cosas, que las direcciones distritales tuvieran al día la nómina de docentes, aspecto que a su vez implicaba el contar con la lista definitiva de las instituciones educativas que formaban parte de cada uno de los distritos.

¹⁹³ Ernesto Baltazaca, entrevista personal, 14 de junio de 2014, Comunidad de Saraucsha, Cantón Zumbahua, Cantón Pujilí.

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

Con el nuevo modelo de gestión, el proceso de selección de los docentes pasó a manos del Ministerio de Educación, y a tramitarse a través de un procedimiento especial definido para ello. De acuerdo a dicho procedimiento, la institución educativa que demandaba un docente debía reportar a la dirección distrital respectiva el requerimiento (recordemos que para ese tiempo, todavía no estaba en operación el nivel intermedio entre las escuelas y las direcciones distritales: los circuitos educativos), luego de lo cual, el ministerio hacía una convocatoria pública para llenar la vacante.

Los interesados en la vacante debían inscribirse y participar en un concurso de méritos y oposición que contemplaba tres pasos: rendir una prueba de conocimientos y habilidades, que equivalía al 55 % la calificación final; la valoración de sus méritos (títulos, cursos y experiencias) por parte del distrito respectivo y que equivalía al 35 %; y, por último, dar una clase demostrativa en la institución educativa que generó el requerimiento, y que tenía un valor del 10 % (Ministerio de Educación del Ecuador 2011).

En el caso de que se tratara de una vacante en una institución educativa intercultural bilingüe, el procedimiento de selección incluía un paso más: dar una prueba de la lengua indígena predominante en la zona donde se hallaba ubicada la escuela, aunque el resultado obtenido en ella no constituía, necesariamente, un requisito para cubrir la vacante, pues si se daba el caso de que ninguno de los postulantes alcanzaba el puntaje mínimo, el postulante con el mejor puntaje en el resto de ítems podía pasar a ocupar la vacante, pero con contrato provisional, hasta que rindieran y aprobara la prueba de bilingüismo (Ministerio de Educación del Ecuador 2011).

A primera vista, da la impresión de que se trataba de un procedimiento adecuado para elegir al mejor postulante, y que podría haber contribuido a fortalecer los equipos docentes de las escuelas del SEIC; pero en la práctica no fue así, pues dicho procedimiento tuvo más efectos negativos que positivos. Y es que el nuevo

procedimiento no solo complicó el ingreso de los comuneros al equipo docente de las escuelas de sus respectivas comunidades, sino que propició la llegada a la zona de docentes sin ningún tipo de vinculación con las comunidades, y que nada tenían que ver con la educación intercultural bilingüe y el mundo indígena.

En relación al primer punto, varios de los profesores entrevistados hicieron referencia a las dificultades que los aspirantes indígenas de la zona tuvieron para ingresar a las escuelas del SEIC a través del procedimiento fijado por el ministerio. Las dificultades tenían que ver, fundamentalmente, con el nivel de complejidad del examen de ingreso, aunque a veces también tenía que ver con los escasos “méritos” de los aspirantes, sobre todo de los más jóvenes. A lo anterior se suma que, a diferencia de los procedimientos anteriores de ingreso, con el nuevo procedimiento los postulantes de la zona entraban a competir con postulantes de diferentes zonas, filiación étnica, clase social y trayectoria; aspecto que muchas de las veces, por un tema histórico, les ponía en desventaja.

Lo anteriormente dicho nos remite al tema de los efectos no intencionados de los procedimientos de selección de carácter meritocrático, procedimientos legitimados hasta el cansancio por el Gobierno de la Revolución Ciudadana. Y es que en contextos de asimetría social, la meritocracia es un sistema que, lejos de propiciar la igualdad de oportunidades, termina beneficiando a aquellos individuos que han podido capitalizar los méritos valorados; individuos que para el caso de nuestro país, por lo general, no pertenecen a la población indígena de la clase baja.

Debido a las complicaciones que encontraron los postulantes de la zona para acceder a las vacantes, el procedimiento terminó propiciando el reclutamiento de docentes que no tenían ninguna vinculación con las comunidades y el mundo indígena, y menos aún experiencia en el ámbito de la educación intercultural bilingüe.¹⁹⁴ Esto fue lo que ocurrió, por ejemplo, en la escuela de la Comunidad de Guayama San Pedro, en la que la vacante fue llenada por un profesor mestizo oriundo de Santo Domingo de los Colorados. El profesor, además de no manejar el kichwa, elemento básico para la vida en la comunidad y el trabajo con los niños, no tenía ninguna experiencia de trabajo con población indígena y menos aún experiencia en procesos de educación intercultural bilingüe.¹⁹⁵

¹⁹⁴ Rafael Unaicho, entrevista personal, 22 de mayo de 2015, Latacunga.

¹⁹⁵ Juliana Vega, entrevista personal, 8 de mayo de 2014, Comunidad de Guayama, Parroquia Chugchilán, Cantón Sigchos.

Es decir, vemos que el nuevo procedimiento de selección de docentes contribuyó a minar una de las dimensiones centrales que, con altos y bajos, el SEIC logró mantener por cerca de tres décadas, a saber: el contar con docentes indígenas oriundos de las comunidades de la zona, conocedores de sus problemáticas y proyectos, cercanos a la organización, y bilingües; dimensión que, junto con otras, permitió asegurar la pertinencia cultural, social y política del proyecto educativo.

Para cerrar este punto, vale decir que en el marco del nuevo contexto las escuelas del SEIC también perdieron la potestad de despedirlos, aspecto también delicado y de mucho impacto como pudimos ver en el capítulo anterior. A lo mucho, lo que las escuelas estaban en condiciones de hacer frente a un docente que no cumplía con sus funciones, era reportar a la dirección distrital las malas prácticas del docente; y era la dirección la que iniciaba el procedimiento, que no necesariamente terminaba con el despido del docente.

El otro ámbito sobre el que las escuelas perdieron el control fue el de la capacitación docente. Como vimos en el primer capítulo, desde sus orígenes, la capacitación fue un ámbito prioritario para el SEIC, pues constituía una de las estrategias centrales a través de las cuales se aseguraba que los educadores comunitarios desarrollaran aquellas habilidades claves para el desempeño de las múltiples funciones que exigía el proyecto. A pesar de que en el primer momento de la institucionalización hubo tensiones y conflictos con la DIPEIB-C, el SEIC logró mantener los procesos de capacitación propios, aspecto que fue potenciado en el período del Proyecto de las R-CECIB.

Bajo el nuevo escenario, el SEIC perdió la capacidad para organizar sus propios procesos de formación, pues la capacitación se centralizó, en su totalidad, en el Ministerio de Educación, bajo la figura de la “formación continua” que, a su vez, formaba parte de la línea de “desarrollo profesional” de aquel. De acuerdo con la normativa del momento, el Ministerio de Educación era el responsable exclusivo de la formación de los docentes.

Para la formación continua de los docentes, el ministerio contemplaba un paquete variado de cursos que cubría todas las áreas del currículo nacional. Así, se contemplaban cursos relacionados con la educación inicial, cursos sobre las áreas de conocimiento de la educación básica, cursos sobre las materias de especialidad de bachillerato: Ciencias Naturales, Matemáticas, etc. A estos cursos se sumaban otros que abordaban temas transversales como inclusión y diversidades, o prevención de la

violencia/educación para la paz. Por último, estaban aquellos cursos que trabajaban áreas especiales como educación especial e inclusiva, informática, entre otros (Ministerio de Educación del Ecuador 2015)

Los cursos no eran de carácter obligatorio, pero más temprano que tarde los docentes tenían que tomarlos por la insistencia de las direcciones distritales pero también para subir en el escalafón: el subir de un nivel del escalafón a otro tenía como uno de sus requisitos el aprobar ciertos cursos de formación continua ofrecidos por el ministerio.

Si bien la mayor parte de los docentes entrevistados reconoció que los cursos del ministerio que tomaron abordaban temas relevantes y que fueron de utilidad para el trabajo de aula, también planteó que los cursos, en la medida en que se ceñían a la malla curricular estándar, no consideraban el enfoque ni las particularidades de la educación intercultural bilingüe. En efecto, si se revisa con detalle la oferta de los cursos ofertados por el ministerio se puede constatar que aquella contemplaba un solo curso relacionado con la temática, que lleva el nombre de “educación intercultural bilingüe” y que se encuentra dentro de la categoría de “cursos especiales” junto con el de educación inclusiva, informática y psicología.

Lo anteriormente dicho constituye, sin lugar a dudas, un indicador muy decidor del enfoque unificador por el que apostaba el ministerio en materia educativa, enfoque al que haremos alusión más adelante. Y es que en el nuevo escenario, la educación intercultural bilingüe dejó de ser un modelo educativo diferenciado y pasó a ser un simple anexo del modelo educativo estándar, es decir, del modelo hispano.

Ahora bien, con el nuevo escenario no solo se centralizó la formación continua de los docentes, sino que se cortaron las condiciones para que el SEIC continuara realizando sus capacitaciones. Como vimos en el capítulo anterior, a pesar de los problemas con la DIPEIB-C, en el período en el que estuvo vigente la jurisdicción de educación intercultural bilingüe el SEIC logró mantener las reuniones mensuales entre todos los docentes con el objetivo de evaluar y planificar el trabajo, pero también para capacitar los docentes, eventos que eran muy valorados por los docentes. Con la instauración del Proyecto de la R-CECIB, dichas reuniones se potenciaron y se hicieron regulares por cuanto dependía de la decisión del gobiernos de las redes.

A partir del 2007 dichas reuniones se hicieron cada vez más difíciles por el trámite que significaba el solicitar permiso a la dirección provincial, en un primer momento, y luego a las direcciones distritales respectivas, en un segundo momento;

pero también por la negativa de dichas direcciones para conceder los permisos. El argumento de ambas direcciones era que se perdían horas de clases y que los niños quedaban solos. Rafael Unaicho se refiere al tema en los siguientes términos:

El primer año mantuvimos las reuniones, pero ya teníamos problemas porque había que pedir permiso y eso era solo problemas. No querían dar permiso diciendo que se dejaba a los niños solos, que perdían clase. Todo el rato había problemas con los permisos. En tiempo de las redes no debíamos pedir permiso a nadie, era una decisión de la redes. El primer año seguimos haciendo las reuniones pero después ya se dejaron.¹⁹⁶

Hasta que, finalmente, los educadores del SEIC optaron por cortar las reuniones mensuales. Para junio de 2014, los docentes no se habían reunido desde julio del 2013, es decir cerca de un año, y añoraban dichas reuniones por la retroalimentación y aporte que aquellas significan para su trabajo diario.¹⁹⁷

Para cerrar este apartado podemos concluir diciendo que en el nuevo escenario las escuelas del SEIC no solo perdieron las atribuciones que recuperaron en el contexto del Proyecto de la R-CECIB, sino que también perdieron la capacidad para agenciar iniciativas por cuenta propia con el apoyo de la comunidad y/o la cooperación internacional. Esto constituye un tema de suprema importancia por cuanto, como vimos en los capítulos anteriores, el trabajo de los comuneros, por un lado, y el aporte de la cooperación internacional, por el otro, constituyeron siempre un soporte central para el sostenimiento de las escuelas y de los mismos docentes (sobre todo en los primeros momentos), así como para el desarrollo de diferentes tipos de iniciativas orientadas al fortalecimiento del proyecto educativo: refacción y ampliación de la infraestructura, dotación de equipamiento y material didáctico, capacitación de los docentes, entre otras.

En el marco del nuevo escenario, previo al desarrollo de cualquier iniciativa por cuenta propia, las escuelas tenían que poner la propuesta a consideración de la dirección distrital respectiva y contar con la autorización de la dirección zonal, pues era la dirección zonal la que tenía potestad para autorizar y firmar convenios de cooperación. En caso de que no se procediera de esa manera, las escuelas estaban sujetas a sanciones. Este fue lo que ocurrió, por ejemplo, con la escuela de la

¹⁹⁶ Rafael Unaicho, entrevista personal, 22 de mayo de 2015, Latacunga.

¹⁹⁷ Ernesto Baltazaca, entrevista personal, 14 de junio de 2014, Comunidad de Saraucsha, Parroquia Zumbahua, Cantón Pujilí.

Comunidad de Sarahuasi, que recibió una sanción por parte de la dirección zonal por haber construido un cuarto para los docentes de la escuela (la mayor parte de los profesores no son oriundos de la zona y se quedaban a dormir en la comunidad durante la semana) sin la debida autorización. Francisco Pilaguano se refiere al suceso de la siguiente manera:

En caso de Sarahuasi, hablemos, por necesidad los padres de familia construyen una casita, y los de la zonal van y dicen: “esto no está así señores”, y sancionó pues. La casita era el dormitorio de los profesores, como la mayoría de los docentes de Sarahuasi somos de afuera, no somos de la comunidad, de la comunidad más bien recién van incrementando los profesores.

Entonces por eso hicieron la construcción. Después cae la sanción al director de la escuela. Que no habíamos pedido permiso dijeron, que para hacer estas cosas debemos pedir permiso. Nosotros hicimos el cuartito no porque queríamos hacer lo que nos da la gana, sino porque la necesidad obliga. Con las redes, antes, hubiéramos podido no más hacer estas cosas sin problema, ahora no se puede.¹⁹⁸

Con este antecedente, que era de total conocimiento en la zona, las escuelas comenzaron a pensar dos veces antes de impulsar cualquier iniciativa por cuenta propia, sea de carácter de infraestructura o de carácter pedagógico, pues sabían que necesariamente debían pasar por los filtros de la dirección distrital y zonal, y que aquello podía demorar varios meses y sin la certeza de que la iniciativa fuera a ser aprobada. Con el tiempo, las escuelas optaron más bien por no impulsar iniciativas propias ni tramitar convenios con la cooperación internacional.¹⁹⁹

4.3. La estandarización del proyecto educativo

Hasta aquí hemos hecho referencia a la pérdida de potestad de las escuelas sobre dos aspectos centrales para el proceso educativo como son la selección de los docentes y la capacitación de los mismos. La pérdida no solo se dio en dichos ámbitos, sino sobre el proceso educativo mismo. En términos generales, podemos decir que en el marco del nuevo escenario las escuelas vivieron un proceso de estandarización de su proyecto educativo impulsado desde el ministerio, y que dicho proceso significó, en la práctica, la conclusión del proyecto educativo del SEIC. Pasemos a revisar los elementos más relevantes de dicho proceso de estandarización.

¹⁹⁸ Francisco Pilaguano, entrevista personal, 21 de julio de 2015, Latacunga.

¹⁹⁹ Juliana Vega, entrevista personal, 12 de mayo de 2015, Quito.

Uno de los efectos centrales de las políticas del gobierno en materia educativa fue que las escuelas interculturales bilingües y las del SEIC, en particular, tuvieron que dejar de lado sus propuestas educativas para asumir la malla curricular de la educación hispana y, de manera especial, la malla que fue generada en el proceso de actualización y fortalecimiento curricular impulsado por el ministerio en el 2007.

Como vimos en el capítulo anterior, en el contexto de la jurisdicción de educación intercultural bilingüe, tanto en el primer como segundo momentos, el SEIC logró mantener su propuesta educativa propia que, con el paso de los años, vivió ciertos cambios con el objetivo a adecuarla a los nuevos requerimientos del contexto. En el 2011, luego de concluido el proceso de actualización curricular, se dispuso desde el ministerio que todas las escuelas interculturales bilingües, incluidas las del SEIC, debían asumir la malla curricular nueva.²⁰⁰

El argumento utilizado por el ministerio hacía alusión a la baja calidad de la educación intercultural bilingüe en la provincia, en general, y a los bajos resultados de aprendizaje de las escuelas de la zona, en particular. Para ese momento, el ministerio ya había aplicado en la zona la primera batería de exámenes de logros de aprendizaje, y los resultados fueron bajos. En ese contexto, la disposición de asumir la malla de la educación hispana era considerada una medida orientada a propiciar el mejoramiento de la calidad de la oferta educativa de las escuelas interculturales bilingües.²⁰¹

A manera de paréntesis, vale decir que el tema de la baja calidad ha sido un fantasma que ha perseguido a la educación intercultural bilingüe desde sus orígenes, y que, al amparo de dicho fantasma, el Estado ha impulsado varias iniciativas ya sea para mejorar su calidad, para mermar el control que las organizaciones tenían sobre aquella, o para simplemente clausurarla. Más allá de la discusión sobre si, en efecto, la educación intercultural bilingüe ha sido de baja calidad o no, que de por si es una discusión compleja y que amerita un tratamiento profundo, nos interesa destacar el uso político que se ha hecho del tema de la calidad de la educación intercultural bilingüe en las últimas décadas y, de manera especial, en el marco del Gobierno de la Revolución Ciudadana.

La disposición del ministerio generó malestar a nivel los docentes de las escuelas del SEIC, pues significaba un cambio radical de lo que habían venido

²⁰⁰ Alfonso Patango, entrevista personal, 8 de mayo de 2014, Comunidad de Guayama San Pedro, Parroquia Chugchilán, Cantón Sigchos.

²⁰¹ Rafael Unaicho, entrevista personal, 22 de mayo de 2015, Latacunga.

haciendo tanto a nivel de la planificación de las clases, como en el trabajo mismo en el aula y la evaluación de los aprendizajes. Malestar que se acrecentó el momento en que comenzaron a aplicar la malla, por cuanto varios de los temas les resultaban difíciles y, muchas de las veces, simplemente incomprensibles. Al referirse a la aplicación de la malla de la educación hispana en las escuelas del SEIC Juliana Vega comenta lo siguiente:

¡Chuta! para nosotros todo era nuevo. No podíamos adaptar el modelo de planificación que usábamos antes, teníamos que planificar de otra manera. Además, tuvimos que planificar todo de nuevo, los contenidos cambiaban con la malla del ministerio (...) También era difícil por los contenidos, no entendíamos los contenidos. Claro que estaba casi parecido a lo que daba capacitación la Universidad Andina, el Programa de Escuelas Lectoras, sí. Pero eso era en Lenguaje. En Matemáticas, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales era bastante difícil, había muchos temas que ni nosotros sabíamos que significaban.²⁰²

Un tema que vale destacar en este punto es que el ministerio organizó un paquete de cursos de capacitación con el objetivo de apoyar a los docentes en la comprensión y manejo de la actualización curricular y su concreción en el aula. El problema fue que los docentes del SEIC nunca pudieron acceder y participar en ellos, pues cada vez que viajaban a Latacunga o Ambato para inscribirse por lo general ya no había cupos.²⁰³

En un inicio, los docentes del SEIC no acataron la disposición y siguieron trabajando con la malla propia, pero al poco tiempo tuvieron que acatarla, pues no solo que se intensificaron las visitas y el control por parte de los supervisores de las direcciones distritales, sino que los docentes sabían que el ministerio iba a seguir evaluando a sus estudiantes en base a los parámetros de la nueva malla y, que aquello, más temprano que tarde, iba a tener repercusiones negativas sobre ellos mismos, si los estudiantes continuaban obteniendo resultados bajos.²⁰⁴

Vale recordar, en este punto, que la evaluación de los logros de aprendizaje de los estudiantes estaba conectada con otra iniciativa impulsada por el Ministerio de Educación: la definición de los estándares de aprendizaje, que consistió en describir los logros de aprendizaje que los estudiantes debían alcanzar a lo largo de su

²⁰² Juliana Vega, entrevista personal, 12 de mayo de 2015, Quito.

²⁰³ José María Pilaguano, entrevista personal, 8 de mayo de 2014, Comunidad de Guayama San Pedro, Parroquia Chugchilán, Cantón Sigchos.

²⁰⁴ Rafael Unaicho, entrevista personal, 22 de mayo de 2015, Latacunga.

trayectoria escolar (Ministerio de Educación del Ecuador s.f.). Las pruebas de logros de aprendizaje fueron preparadas en base a dicho estándares

En el proceso de implementación de la nueva malla fueron clave los textos escolares generados por el ministerio. A la par de la disposición de que se implementara la nueva malla, comenzaron a llegar regularmente a las escuelas textos escolares y guías de trabajo para las diferentes áreas y niveles, tanto para los estudiantes como para los docentes. Los textos y las guías de trabajo, como explicamos arriba, eran materiales estructurados sobre la base de los contenidos del proceso actualización y fortalecimiento curricular de la educación básica, y fueron los que terminaron comandando lo que se trabajaba en el día a día y en cada una de las materias.²⁰⁵

El impacto del cambio de malla a nivel de los estudiantes fue muy fuerte, no solo por la cantidad y complejidad de los contenidos, sino también por la nueva forma de trabajar en el aula que aquella llevaba implícita. En relación a lo primero, la nueva malla significó para los estudiantes no solo un incremento importante de la cantidad de contenidos a ser aprendidos en cada año lectivo, sino también un mayor nivel de complejidad de los mismos, en especial de aquellos del área de Matemática. Ambos cambios demandaron un esfuerzo importante por parte de los estudiantes, y provocaron, en no pocas ocasiones, que varios de ellos se fueran quedando en el camino y optaran por abandonar la escuela.²⁰⁶

En relación al segundo punto, la aplicación de la malla significó un cambio radical a nivel del trabajo diario en el aula, pues a diferencia de la malla del SEIC que propiciaba un trabajo articulado entre las diferentes áreas y en base a problemáticas del contexto, la nueva malla propiciaba un trabajo desarticulado entre las materias y centrado en el conocimiento disciplinario, aspecto que hacía que muchas de las veces los estudiantes no entendieran el sentido de lo que aprendían.²⁰⁷

A lo anterior se suma, como veremos más adelante, que el proceso de enseñanza pasó a realizarse en español, aspecto que elevó el nivel de dificultad en la comprensión de los contenidos, por cuanto la lengua materna de la mayor parte de los niños era el kichwa.

²⁰⁵ Francisco Pilaguano, entrevista personal, 21 de julio de 2015, Latacunga.

²⁰⁶ Rafael Unaucho, entrevista personal, 22 de mayo de 2015, Latacunga; y Francisco Pilaguano, entrevista personal, 21 de julio de 2015, Latacunga.

²⁰⁷ Juliana Vega, entrevista personal, 12 de mayo de 2015, Quito.

Un dato interesante a comentar, y que suena a primera vista contradictorio con lo que hemos venido analizado hasta aquí, es que en el mes de diciembre del 2013 el Ministerio de Educación emitió el Acuerdo 0440-13 en el que se dispuso fortalecer e implementar el modelo de educación intercultural bilingüe, MOSEIB, en el país, y en el que se delegó a la Subsecretaría de Educación Intercultural Bilingüe el diseño del currículo y los respectivos instrumentos curriculares para la implementación de dicho modelo. El acuerdo, además, estipulaba como obligatoria la implementación del MOSEIB en todos los centros educativos interculturales bilingües (Ministerio de Educación del Ecuador 2013) .

En febrero de 2014, el ministerio organizó un evento público en la ciudad del Tena, en el que socializó la versión actualizada del Modelo de Educación Intercultural Bilingüe y en el que se realizó una devolución simbólica de dicho modelo a los pueblos y nacionalidades indígenas del Ecuador. En la versión actualizada del MOSEIB se definen las políticas del Estado en relación al sistema de educación intercultural bilingüe, así como los principios, objetivos, estrategias y bases curriculares de aquel.

Hasta junio de 2014, mes de corte de la presente investigación, no se había realizado ningún avance en materia de aplicación del MOSEIB a nivel de las escuelas del SEIC, ni tampoco se había informado sobre ningún cambio o innovación en materia curricular para el siguiente año lectivo: 2014 – 2015. La consigna del momento seguía siendo que las escuelas debían trabajar con la malla de la educación hispana y utilizar los textos escolares preparados en base a dicha malla.

Damos este dato por cuanto muestra la tónica de lo que ha ocurrido en el país durante los últimos años, y es que mientras a nivel del discurso oficial y la documentación oficial se constata una apuesta seria por el fortalecimiento de la educación intercultural bilingüe, en la práctica las iniciativas van por un camino diametralmente opuesto, y se promueve más bien su desmantelamiento.

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

En relación al primer punto, al igual que en el caso de la disposición de la aplicación de la malla de la educación hispana, la disposición de que se trabajara en

castellano se justificó con el argumento de que la calidad de la educación en la zona era baja y de que aquello tenía que ver, entre otras cosas, con el hecho de que los estudiantes no entendían la lengua con la que se les estaba enseñando: el kichwa²⁰⁸; argumento que puede haber sido válido para un porcentaje muy pequeño de estudiantes, pero no para el grueso ellos, cuya lengua materna seguía siendo el kichwa.

El otro argumento utilizado era que de acuerdo a la Ley Orgánica de Educación Intercultural, el sistema educativo era uno solo y que ya no debía haber diferencias a nivel de la lengua que se usaba en la enseñanza, aludiendo con ello a que todas las escuelas debían trabajar en castellano. Juliana Vega recuerda el tema de la siguiente manera:

Cuando recién creaban los distritos llegaron y preguntaban: “¿ustedes de qué institución educativa son?”, así preguntaban. Yo siempre decía, “del Sistema de Escuelas Indígenas, del SEIC”, siempre. Entonces, ellos decían, “ahora ya no hay diferencias y ahora sí ustedes tienen que ir adaptándose con nuevo modelo”. Decíamos nosotros “¿cuál ese nuevo modelo?”. Entonces, decían “ustedes tienen que enseñarles a los niños en Castellano, ya no queremos escuchar clases en kichwa”. Entonces yo le dije “pero aquí los niños son kichwa hablantes”. Entonces, decían que, “sí, hasta aquí ha habido diferencias, pero que ahora hay un solo sistema educativo y que para próximos años vendrán unos profesores mestizos”, dijo, “blancos, y ustedes tienen que adaptar a recibir todo tipo de personajes, que ahora sí va ser una verdadera educación intercultural”, así nos dijo (...) ²⁰⁹

La alusión al tema de “la verdadera educación intercultural” es interesante por cuanto da cuenta de la visión que tenían los funcionarios sobre las escuelas interculturales bilingües, visión que se ha vuelto hegemónica en ciertos sectores del Estado. Para los funcionarios de la dirección distrital, la verdadera educación intercultural es aquella en la que participan indígenas y mestizos, de manera simultánea, y en la que se trabaja en castellano y desde los referentes de la cultura blanco-mestiza. Desde esta visión, el SEIC y su modelo educativo no era intercultural, sino monocultural, por cuanto eran escuelas en las que participan solo indígenas y en las que se enseñaba fundamentalmente en kichwa y solo temas de los indígenas.

La disposición de trabajar en castellano es de una relevancia única no solo porque atenta contra la realidad de la zona, sino porque va en contra de la normativa

²⁰⁸ Florinda Ante, entrevista personal, 9 de junio, Comunidad de Cocha Vaquería, Parroquia Zumbahua, Cantón Pujilí.

²⁰⁹ Juliana Vega, entrevista personal, 12 de mayo de 2015, Quito.

que reconoce al kichwa como lengua de enseñanza en las escuelas interculturales bilingües, y toda la normativa generada desde el 2007 que plantea, de manera reiterada, que la población indígena tiene derecho a educarse en su lengua materna y aprender, además, el castellano y una lengua extranjera. Va en contra, también, del Acuerdo # 0440-13 al que hicimos alusión arriba, que en su Artículo # 3, relacionado con el utilización de la lengua, establece que los docentes del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe deben usar en un 100 % la lengua materna de los estudiantes en la educación inicial, entre un 45 % y el 75 % dependiendo del nivel, en la educación básica, y un 40 % a nivel del bachillerato (Ministerio de Educación del Ecuador 2013).

La disposición significó un cambio fuerte para los estudiantes pero también para los profesores, y más aún cuando se trataba de escuelas en las que el kichwa siempre fue la lengua central de enseñanza-aprendizaje, pero también de comunicación. Tanto para los unos como para los otros, el cambio significó el dejar su lengua materna y el pasar a enseñar y aprender en una segunda lengua que, en algunos casos, y de manera especial en aquellas escuelas de comunidades muy alejadas, era muy poco manejada por los estudiantes y los comuneros.²¹⁰

A lo anterior se suma que los textos escolares entregados por el ministerio eran textos escritos en castellano, lo cual complicaba aún más la situación, pues los estudiantes no solo debían recibir las clases en castellano, sino que debían leer en castellano y también escribir en dicha lengua. De esta manera, las clases se convirtieron en espacios en los que a la par que debían aprender los contenidos de cada materia debían aprender castellano, pero sin ningún tratamiento especial de ella, sino mientras aprendían todo lo demás.

Frente a esta situación, la salida de las escuelas fue convertir al kichwa en una materia. Debido a que la salida no era legal, pues la malla de la educación hispana no contemplaba horas para kichwa, ni tampoco era avalada por el ministerio, el número de horas dedicadas al kichwa fueron muy pocas, pues para ello tenían que tomar horas de otras materias. En algunos casos estamos hablando de dos horas a la semana, mientras que en otras apenas de una hora a la semana²¹¹. Para el trabajo en las escuelas

²¹⁰ Rafael Unanuco, entrevista personal, 22 de mayo de 2015, Latacunga.

²¹¹ Rosa Ante, entrevista personal, 9 de junio de 2015, Comunidad de Cocha Vaquería, Parroquia Zumbahua, Cantón Pujilí; y Alfonso Patango, 8 de mayo de 2014, Comunidad Guayama San Pedro, Parroquia Chugchilán, Cantón Sigchos.

se utilizaba el Kukayo Pedagógico de kichwa, texto que era repartido todos los años a las escuelas por la DINEIB.²¹²

Es decir, en contextos en los que la lengua materna era el kichwa, la lengua oficial de la educación pasó a ser el castellano, mientras que la lengua materna quedó reducida a una materia de pocas horas a la semana, aspecto por demás irónico luego de tantas décadas de reivindicaciones y apuestas por el uso de la lengua materna en los procesos educativos.

De acuerdo como Francisco Pilaguano, la salida por la que optaron las escuelas tuvo un impacto muy tenue, pues además de que se trataba de muy pocas horas a la semana, la enseñanza del kichwa se la hacía no desde el kichwa sino desde el castellano, aspecto que muy poco ayudaba para una verdadera apropiación de la lengua. Leamos lo que el mismo Francisco Pilaguano comenta sobre el tema:

Desde hace algunos años el kichwa se ha vuelto una materia. Ya no es como antes que las clases se daban en kichwa y todo se conversaba en kichwa, ahora es un materia (...) Yo creo que esto no ha ayudado, son muy poquitas horas, a veces ni dos horas a la semana, y hasta veces ni una, cuando no hay profesor que sepa kichwa. También es el problema de que se enseña kichwa pero en castellano. Con eso no se gana nada, menos en una zona donde se habla bastante kichwa. Es como, por ejemplo, que yo me vaya a dar clases de inglés pero en castellano, nunca ha servido eso.²¹³

En ciertos casos, y a contracorriente de las disposiciones de la dirección distrital, los profesores de las escuelas del SEIC se vieron obligados a mantener el kichwa en sus clases, pues era la única manera de promover el aprendizaje en los niños, sobre todo en aquellas comunidades alejadas, en las que los niños hablaban fundamentalmente kichwa y tenían un manejo muy precario del castellano.

4.4. El cierre de las escuelas comunitarias

Al igual que el resto del país, las zonas rurales de la Provincia de Cotopaxi y, de manera especial, aquellas zonas de incidencia del SEIC también fueron objeto de

²¹² El Kukayo de kichwa fue el único texto de todos los que se produjeron en el marco del Rediseño Curricular del MOSEIB que se siguió utilizando luego de que la jurisdicción de EIB fuera desmantelada. Los textos de las demás áreas académicas quedaron, como muchos otros materiales generados en el contexto de la EIB, archivados. No debemos olvidar que una de las razones con las que el Gobierno de la Revolución Ciudadana justificó el Decreto 1585 fue la baja calidad de los Kukayos, y de manera especial, de los de Ciencias Sociales por tendenciosos.

²¹³ Francisco Pilaguano, entrevista personal, 21 de julio de 2015, Latacunga.

intervención del programa de reordenamiento de la oferta educativa impulsado por el Ministerio de Educación con el objetivo de fortalecer y racionalizar la oferta de la educación pública en el país.

Para junio de 2014, fecha en la que se hizo el corte para el análisis, tres escuelas indígenas de la zona habían sido cerradas²¹⁴, varias más estaban en lista de espera, y era tema de conversación de todos los días en las escuelas y las comunidades. Las escuelas cerradas fueron las de las comunidades de Talatac, Yanaturo y Saraucsha, todas ellas ubicadas en la zona alta de la Parroquia Zumbahua. Las tres escuelas pertenecían a la jurisdicción de educación intercultural bilingüe, pero a diferencia de las dos primeras, que dependían directamente de la DIPEIB-C, la tercera era escuela del SEIC y, en el momento del cierre, formaba parte de la Red Zumac.

Tanto en el caso de la escuela de Talatac como de la escuela de Saraucsha el cierre fue el resultado de un proceso conflictivo, y que generó situaciones complejas, muchas de ellas no esperadas, para los estudiantes, los docentes, e inclusive los mismos padres de familia. En lo que sigue haremos referencia únicamente a lo ocurrido con las escuelas de Talatac y Saraucsha, pues no contamos con información sobre la manera como se dio el proceso en la escuela de la comunidad de Yanaturo.

En el caso de la escuela de Talatac, tanto los estudiantes como los docentes fueron trasladados a la Unidad Educativa del Milenio Cacique Tumbalá que se encuentra ubicada en la cabecera de la Parroquia Zumbahua. En un inicio, la noticia generó malestar en los padres de familia y reacciones de diferente tipo, pero gracias a las explicaciones por parte de los funcionarios de la dirección provincial²¹⁵ sobre los beneficios que el cambio iba a traer para los estudiantes, los padres de familia finalmente accedieron al cierre.

Los beneficios que se plantearon en las reuniones de socialización fueron similares a los que el mismo gobierno había difundido a través de su página web y los diferentes medios de comunicación, con uno que otro añadido más. Así, se argumentó que el cambio iba a permitir a los estudiantes asistir a unidad educativa completa, y no tener que cambiarse de escuela a medio camino; que iban a tener profesores especializados, contar con laboratorios modernos, y aprender computación e inglés.

²¹⁴ Si bien desde el Ministerio de Educación se habla de un proceso de fusión de los establecimientos, la gente de la zona lo vivió como un cierre de sus instituciones educativas.

²¹⁵ Tanto la escuela de Talatac como la de Saraucsha fueron cerradas en el momento en el que todavía estaba operando la dirección provincial de educación intercultural bilingüe, pero con un director seleccionado por el Ministro de Educación, por efecto del Decreto # 1585.

Un tema en el que se enfatizó mucho fue en el ofrecimiento de transporte para los estudiantes, pues en la zona en cuestión constituía un tema central por la distancia a la que muchos de los estudiantes estaban de la Unidad del Milenio: en algunos casos hasta dos horas y más caminando desde la casa.²¹⁶

El paso a la Unidad del Milenio significó tanto para los niños como para los docentes un trabajo fuerte de adaptación, aunque en el caso de los primeros el proceso fue mucho más rápido. En el caso de los niños, el tema que más les costó fue el castellano, pues a diferencia de la escuela anterior en la que el grueso de las clases eran en kichwa²¹⁷, todas las clases en la escuela del milenio eran en castellano, aspecto que como vimos ya arriba, significó un problema importante para el aprendizaje. Con relación a la malla no tuvieron problemas mayores por cuanto ya venían trabajando con la malla de la educación básica hispana y con los textos de dicha malla desde la escuela anterior.²¹⁸

En el caso de los profesores, el problema más relevante fue la discriminación que vivieron por parte de los docentes y padres de familia de la Unidad Educativa del Milenio, discriminación que tenía como base el argumento de que los profesores de las escuelas rurales no eran buenos profesores. Elsa Toaquiza, una de las profesoras de la antigua escuela de la comunidad de Talatac comenta sobre su experiencia en la Unidad del Milenio en los siguientes términos:

Al inicio era bien fuerte, para qué le voy a mentir, era duro, y cada día que pasaba, algo nuevo pasaba. Al inicio sentimos mucha discriminación de parte de los demás profesores, lo mismo de los padres. Piensan que los profesores de las escuelas del campo sabemos menos, que no somos buenos profesores y que no estamos listos para las escuelas del milenio. Poco a poco fueron viendo el trabajo que hacíamos y fueron respetando. Pero no fue fácil, para qué (...) Los papás ni siquiera querían que hagamos cargo de los cursos, preferían que los profesores que venían de Saquisilí o Pujilí si hicieran cargo de los cursos de sus hijos.²¹⁹

²¹⁶ Elsa Toaquiza, entrevista personal, 5 de junio de 2014, Pujilí.

²¹⁷ Se trataba de una escuela en la que a pesar de la disposición se mantuvo el kichwa en el proceso de enseñanza-aprendizaje por el perfil de los estudiantes, pero también por un tema de convicción de los profesores.

²¹⁸ Elsa Toaquiza, entrevista personal, 5 de junio de 2014, Pujilí.

²¹⁹ *Ibíd.*

La referencia a las “escuelas del campo” se debe a que la Unidad Educativa del Milenio se encuentra ubicada en el poblado de Zumbahua, considerado en el imaginario de la zona, como parte de lo urbano.

Más allá de los problemas que se presentaron a nivel de la adaptación de los estudiantes y docentes a la nueva comunidad educativa y a la dinámica del día a día, existen otros temas que generaron malestar en los estudiantes y los padres de familia. El primero tiene que ver con el tema de la distancia y el otro con los gastos extras que el cambio supuso. Debido al incumplimiento del ofrecimiento de transporte, para muchos niños de la antigua escuela de Talatac, el trasladarse a la Unidad del Milenio pasó a significar un viaje a pie extremadamente largo, en algunos casos viajes hasta de dos horas y media para llegar a la escuela y otras dos horas y media más para el retorno.

Preocupados por el tema y el riesgo que aquello suponía especialmente para los niños de los primeros años, varios padres de familia terminaron retirando a sus hijos de la Unidad del Milenio, con el firme propósito de esperar hasta que la antigua escuela se reabriera en la comunidad, en algunos casos, o de llevar a sus hijos a estudiar a las ciudades en las que trabajaban de lunes a viernes: Latacunga, Ambato, Quito, en otros casos. Para junio de 2014, varios de los padres de familia que habían optado por llevar a sus hijos a estudiar fuera de la comunidad terminaron, finalmente, llevando a sus hijos a estudiar en las ciudades en la que trabajaban, mientras que los que apostaron por la reapertura de la antigua escuela, sus hijos seguían sin estudiar.²²⁰

El otro problema era el tema de los gastos. La transferencia de los niños a la Unidad del Milenio significó para los padres un incremento fuerte en sus gastos, pues a diferencia del momento anterior, ahora debían destinar recursos para el transporte diario de los niños y también para su colación; a lo que se suma que los padres tenían que, de manera regular, “hacer turnos en la cocina” de la unidad educativa para solventar el refrigerio de todos los estudiantes, situación que les tomaba un buen tiempo del día.²²¹

Para junio de 2014, la escuela de Talatac se encontraba custodiada por la comunidad, para evitar que la dirección distrital sacara los muebles y el equipamiento de la escuela (era lo último para concluir con el proceso de cierre de la escuela), pero

²²⁰ Francisco Pilaguano, entrevista personal, 21 de julio de 2015, Latacunga; Elsa Toaquiza, entrevista personal, 5 de julio de 2014, Pujilí; y Rafael Unaicho, entrevista personal, 22 de mayo de 2015, Latacunga.

²²¹ Ernesto Baltazaca, entrevista personal, 14 de junio de 2014, Comunidad de Saraucsha, Parroquia de Zumbahua, Cantón Pujilí.

también para presionar por la re-activación de la escuela, demanda tardía -desde el punto de vista de la profesora Elsa Toaquiza²²²- pues ya todo estaba consumado.

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

El hecho de contar con dos escuelas en la misma comunidad no era raro en las zonas rurales en el Ecuador, pues muchas veces las escuelas indígenas se crearon en la misma zona en la que ya existía una escuela hispana, y se lo hacía porque la escuela hispana no respondía a las expectativas de los comuneros. Este fue el caso de muchas de las escuelas del SEIC, pues como se pudo analizar en el primer capítulo, las escuelas fueron creadas para cubrir la ausencia del Estado, pero también para dar una alternativa educativa a la población de aquellas zonas en las que si existía escuela fiscal.

Frente a la oposición de los padres de familia, la dirección provincial²²³ decidió no pasar a los estudiantes y docentes a la escuela del milenio y optó, más bien, por fusionar las dos escuelas en una sola. En las instalaciones de la escuela intercultural bilingüe pasó a funcionar el séptimo, octavo y noveno niveles; mientras que en la escuela hispana pasó a operar el resto de niveles, incluida la educación inicial. El director de la escuela hispana pasó a ser el director de la nueva institución.

Al igual que en el caso de la escuela de Talatac, la fusión generó malestar en los estudiantes de las escuela intercultural bilingüe pero también en los docentes y padres de familia de las dos escuelas. En relación a los estudiantes, el malestar tenía que ver con la malla de estudios y con la lengua utilizada dentro y fuera de clase, pues la fusión significó un cambio acelerado a la malla del ministerio, el uso de los textos del ministerio, y la imposición del castellano como lengua cotidiana de clases, aspecto que, como vimos arriba, trajo diferentes tipos de complicaciones. A diferencia de las otras escuelas en las que el cambio fue gradual y en las que se pudo mantener y generar

²²² Elsa Toaquiza, entrevista personal, 5 de junio de 2014, Pujilí.

²²³ Esta escuela también fue cerrada durante el período en que todavía estaba en operación la dirección provincial de EIB.

ciertos espacios para trabajar lo propio, en la nueva institución, el cambio fue radical y total en la medida en que fueron los docentes de la escuela hispana los que pasaron a controlar la nueva institución

En el caso de los docentes, el malestar tuvo que ver con la malla y la lengua de enseñanza, por las razones arriba discutidas, pero también, y de manera especial, con las relaciones con los docentes de la escuela hispana, situación que afectó también a los padres de familia. Y es que el proceso de fusión puso, de un momento a otro, en el mismo espacio a docentes y padres de familia que vivieron separados por mucho tiempo y en tensión, y a veces en conflicto abierto, por el hecho de pertenecer a escuelas de diferentes jurisdicciones. Con el proceso de fusión se exacerbó las tensiones, lo cual se tradujo en un ambiente incómodo para los docentes pero también para los padres de la escuela intercultural bilingüe. Al referirse al tema Ernesto Baltazaca, docente de la escuela intercultural bilingüe fusionada comenta lo siguiente:

Otro problema es que entre los educadores no llevamos bien. O sea como que ellos (los educadores de la escuela hispana) siempre quieren sobresalir, como que ellos sienten todo bueno y que son lo mejor, y siempre andan diciendo que nosotros (los profesores de la escuela intercultural bilingüe) no sabemos cómo ellos, que nos somos preparados, y cosas así, todo el tiempo andan diciendo (...)

También en las reuniones de padres, ellos (los profesores de la escuela hispana) no tratan bien a los padres, como que ellos tratan toscamente a los padres. Cuando nosotros teníamos aparte la escuela, y como estábamos solo entre nosotros, el trato era muy diferente. Nosotros hablábamos en kichwa en las reuniones, para que los padres entiendan y también tratábamos bien a los padres. Ahora los profesores solo les hablan en español, y nos toca a nosotros siempre estar traduciendo.²²⁴

Hasta aquí nos hemos referido al proceso de cierre efectivo de las escuelas. Falta, sin embargo, hacer alusión a la amenaza de cierre de muchas escuelas más que se vivía en la zona, pues aquello también provocó malestar, incertidumbre y respuestas de diferente índole.

Para junio de 2014, más de veinte escuelas del SEIC estaban con amenaza de cierre, de acuerdo a las notificaciones de los equipos de las direcciones distritales respectivas. Las notificaciones generaron mucho malestar e incertidumbre en la zona. Nuevamente el tema de la distancia fue uno de los temas que más preocupó a los padres

²²⁴ Ernesto Baltazaca, entrevista personal, 14 de junio de 2014, Comunidad de Saraucsha, Cantón Zumbahua, Cantón Pujilí.

de familia, pues por experiencias de cierre previas (las de Yanaturu y Talatac) sabían que no iba a haber el transporte por parte del ministerio.

El otro tema que provocó preocupación en los padres era el que sus hijos tuvieran que pasar a estudiar en comunidades que no eran de su agrado. Y es que, similar a lo ocurrido en el resto de zonas rurales del país, en la zona de incidencia del SEIC se habían desarrollado, desde tiempo atrás, diferentes tipos de problemas y conflictos entre las comunidades, y los padres de familia se resistían a la idea de que sus hijos pasaran a estudiar en aquellas comunidades con las que habían tenido o tenían problemas.²²⁵ Esto fue lo que ocurrió, por ejemplo, en la zona de Chugchilán. Al referirse al proyecto de fusión de las escuelas de la zona en la escuela de Guayama San Pedro, Juliana Vega comenta lo siguiente:

En nuestra escuela si hay espacio para que vengan los estudiantes, pero no nos quisiéramos pelear entre indígenas y eso es bastante difícil. Por ejemplo, los de Pilapuchín no quieren venir a Guayama, Chaupi tampoco quiere, Guayama Grande lo mismo. Ellos dicen que ya tenemos escuelas en nuestra comunidad y debemos mantener, ellos siguen con eso (...)

Para mí que la unificación no va a dar porque los dirigentes antiguos, todos ellos ven que antes, hace unos 20 o 30 años atrás, los de Guayama San Pedro han sabido excluir a las demás comunidades: “si es que no hacen minga en Belén, aquí no va a hacer bautizo, no va a hacer casamiento, no va a hacer nada de esas ceremonias”. Entonces, ahora dicen que “no, más bien nosotros vamos a mantener escuelas en nuestras comunidades. Si es que termina mismo, mejor hemos de mandar a Latacunga o podemos mandar a Chugchilán”, dicen así.

Desde el punto de vista de los directores y docentes entrevistados, tanto el tema distancia como el de los conflictos inter-comunitarios fueron temas que no fueron considerados el momento diseñar el proyecto de fusión, y llevó a más de uno a pensar que el programa de fusión se planificó “desde el escritorio”, sin conocer, de manera directa, la geografía de la zona, su historia, ni la dinámica cultural. En relación al tema de la distancia Francisco Pilaguano comenta lo siguiente:

Hay escuelas que están cerca en línea recta, pero cuando uno va, no hay como, hay una quebrada en la mitad. Bajar por ahí demoraría, facilito, unas dos horas para los niños. Igual pasa con la escuela de Sarahuasi en la que yo trabajo. Para muchos niños el viaje va a ser largo, más de hora media de ida y lo mismo para la vuelta. Con algunos profesores hemos pensado que sería bueno tener

²²⁵ Rafael Unaicho, entrevista personal, 22 de mayo de 2015, Latacunga.

internado, como hacían los Mato Grosso. Ahí mismo comerían y todo, y los niños regresarían los fines de semana a sus casas. Es un proyecto soñado.²²⁶

Al igual que en el caso de los padres de familia de las escuelas que se cerraron, entre los padres de las escuelas con riesgo de cerrarse se barajaban varios proyectos, siendo el más recurrente el de llevar a sus hijos a estudiar en las ciudades a las que migraban por cuestiones laborales.²²⁷ Otro proyecto que comenzó a circular con fuerza en la zona, de manera especial en aquellas comunidades lejanas, y para las que llegar a las escuelas eje hubiera tomado mucho tiempo, era “(...) volver a abrir las escuelas en las mismas comunidades, pero como informales, como fue en el inicio las del SEIC”.²²⁸

Para cerrar este punto, vale decir que tanto el cierre como la amenaza de cierre fue un tema muy sentido en la zona, no solo por todas las razones que hemos expuesto arriba, sino también porque, como pudimos ver en el primer capítulo, la mayor parte de ellas fueron creadas y sostenidas durante muchos años por la mismas comunidades. El proyecto de cierre fue procesado y vivido por las comunidades como un intento del gobierno por quitarles las escuelas y apropiarse de su educación. Esto, unido a los otros temas como la pérdida de control y la estandarización de la propuesta educativa, y también al hecho de que las comunidades sabían que el presidente Rafael Correa realizó su voluntariado en la zona y estuvo cerca de las escuelas propias, permiten entender los comentarios recurrentes que circulaban en la zona de que el presidente les había traicionado.²²⁹

4.5. La apuesta por convertirse en circuitos educativos

Para concluir el capítulo conviene anotar que con el objetivo de subsistir en el marco del nuevo escenario, uno de las propuestas que barajó el SEIC era que las cuatro antiguas redes del SEIC: Zumac, Panyatuc, Bajío y Chugchilán, pasaran a ser y a operar como circuitos educativos. Con esta propuesta se buscaba mantener cierto nivel

²²⁶ Francisco Pilaguano, entrevista personal, 21 de julio de 2015, Latacunga.

²²⁷ Rosa Ante, entrevista personal, 9 de junio de 2014, Comunidad Cocha Vaquería, Parroquia Zumbahua, Cantón Pujilí.

²²⁸ Rafael Unaicho, entrevista personal, 22 de mayo de 2015, Latacunga.

²²⁹ Florinda Ante, entrevista personal, 9 de junio, Comunidad de Cocha Vaquería, Parroquia Zumbahua, Cantón Pujilí.

de autonomía a nivel del trabajo educativo, al mismo tiempo que encajar en el marco del nuevo modelo de gestión educativo impulsado por el Estado.

La propuesta fue puesta a consideración de diferentes autoridades del Estado: ministros, asambleístas, entre otros. La mayor parte de las veces las autoridades respondieron con muy buenos términos, haciendo alusión al carácter creativo de la propuesta, sin embargo, en ningún momento hubo iniciativa alguna para que las redes pasaran a ser circuitos educativos. Como vimos arriba, para junio de 2014 los circuitos educativos para los cantones en los que operaba el SEIC ya estaban definidos a nivel del papel y estaban en proceso de conformación.

A primera vista parecería que la propuesta empataba muy bien con el nuevo modelo de gestión. Sin embargo, cuando se la revisa con detenimiento, se puede constatar que aquella transgrede varios pilares sobre los que descansa el nuevo modelo de gestión, pues mientras los circuitos educativos se corresponden, en términos geográficos, fundamentalmente con las parroquias, e incluyen tanto a las antiguas escuelas hispanas e interculturales bilingües; la propuesta del SEIC, en la medida en que se basaba en la estructura de las antiguas redes, contemplaba la creación de circuitos multi-parroquiales, además de que dejaba por fuera a las escuelas hispanas y a las escuelas interculturales bilingües que no pertenecían al SEIC.

A partir de lo expuesto y discutido en este último acápite, podemos concluir afirmando que los cambios impulsados por el Gobierno de la Revolución Ciudadana en materia educativa terminaron desmantelando el proyecto educativo del SEIC, desmantelamiento en el que fue clave no solo el proceso de imposición de la malla y la lengua de la educación hispana, sino también, y de manera especial, aquellos procedimientos que contribuyeron a minar el control que los directivos y docentes tenían sobre dos elementos centrales del proceso educativo: la selección de los educadores y la definición de la propuesta curricular.

Para junio de 2014, lo que se hacía en las escuelas del SEIC era similar a lo que se hacía en cualquiera de las otras escuelas de la zona. Lo único que les diferenciaba era la presencia de algunos educadores que participaron en la iniciativa desde el inicio de la experiencia en 1975, la memoria de lo que el SEIC fue y significó para la zona en el lapso de sus casi cuarenta años de vida, y el deseo de que vinieran tiempos

mejores para la educación, tiempos en los que, como diría Ernesto Baltazaca, “(...) la educación volviera a ser contralada desde abajo”.²³⁰

Intentando hacer un resumen de lo discutido en el capítulo a la luz de la perspectiva de la teoría del control cultural (Bonfil 1991), podemos decir que el desmantelamiento de la jurisdicción de educación intercultural bilingüe y el reordenamiento de la educación provocado por las políticas del Gobierno de la Revolución Ciudadana, provocó no solo un proceso de enajenación del poder que las escuelas del SEIC tenían para decidir sobre ciertos aspectos sensibles de la educación, sino también un proceso simultáneo de supresión del proyecto educativo vigente e imposición de uno nuevo.

Decimos “un proceso simultáneo de supresión e imposición” por cuanto los cambios impulsados por el Gobierno de la Revolución Ciudadana a nivel de la educación significaron no solo el desmantelamiento del proyecto educativo original en la zona, sino, y al mismo tiempo, la implementación de un nuevo proyecto educativo: el proyecto que hasta antes de la disolución de la jurisdicción de educación intercultural bilingüe constituía el proyecto educativo de la educación hispana.

²³⁰ Ernesto Baltazaca, entrevista personal, 14 de junio de 2014, Comunidad de Saraucsha, Parroquia Zumbahua, Cantón Pujilí.

Capítulo quinto

Estado, educación y pueblos indígenas

El proceso de institucionalización de la educación indígena en el Ecuador fue el resultado de la implementación de un nuevo modelo de gestión de la diversidad cultural por parte del Estado y de procesamiento de las demandas del movimiento indígena, en particular; modelo que se lo ha catalogado de diferentes maneras dependiendo del autor: régimen multicultural (Assies 1999), multiculturalismo oficial (Wade 2000), multiculturalismo de Estado (C. Martínez 2007), constitucionalismo multicultural (Van Cott 2000), multiculturalismo neoliberal (Hale 2007), entre otros.

El presente capítulo tiene como propósito central discutir, a partir de la experiencia reconstruida y analizada en los capítulos anteriores, el impacto que el régimen multicultural ha tenido en las iniciativas de educación impulsadas y sostenidas por las comunidades indígenas de las zonas rurales del país. La pregunta que se busca responder es la siguiente: ¿qué nos dice la experiencia analizada sobre el modo de operar del multiculturalismo en el ámbito local y sus efectos en las iniciativas de educación propia?²³¹

El tema es relevante por cuanto plantea la discusión de la problemática del multiculturalismo desde la experiencia de iniciativas de carácter local, y no a partir del análisis macro de las políticas implementadas por el Estado, que ha sido la tendencia en el país en materia de investigación. Para el análisis se distinguirán los dos momentos del régimen multicultural: aquel de cuño neoliberal y que operó durante las décadas de 1980, 1990 y parte de los 2000; y aquel que en la última década se ha convenido en catalogarlo como “multiculturalismo post neoliberal” (C. Martínez 2014), y que hace alusión al modelo de gestión de la diversidad de los gobiernos de la región que se han identificado como de izquierda.

La hipótesis que se busca argumentar en el texto que sigue es que la implementación del régimen multicultural en el Ecuador, lejos de haber propiciado el

²³¹ El uso del concepto de multiculturalismo en el presente capítulo es totalmente intencional, por cuanto es el concepto que más elementos ofrece para comprender la manera como ha operado el Estado ecuatoriano desde inicios de la década de los 80 en relación a problemática de la diversidad cultural. Estamos conscientes que el concepto emergió en otras latitudes y para explicar y responder a otras problemáticas, sin embargo, consideramos que fue justo este concepto el que fue asumido y utilizado por los Estados latinoamericanos para procesar las demandas del movimientos indígena y las organizaciones afrodescendientes

desarrollo y fortalecimiento de la educación indígena, como se proclamó en reiteradas ocasiones durante las últimas décadas, terminó propiciando la cooptación de las iniciativas de educación propia y su despolitización, aspecto que encuentra su explicación de fondo en el modelo de Estado que estuvo en la base de ambos momentos del régimen multicultural, a saber: un Estado de impronta mono-cultural y colonial.

Con fines expositivos hemos organizado el capítulo en tres secciones. En la primera se revisa el modo de operación y efectos del régimen multicultural en el Ecuador, considerando sus dos momentos. En la segunda sección se discuten los efectos del régimen multicultural en la forma de organización y dinámica de las iniciativas de educación propia. Y, en la última, se reflexiona sobre el modelo de Estado que estuvo en la base de ambos momentos multiculturales y las condiciones de posibilidad para impulsar iniciativas de educación que respondan a las demandas y proyectos de los pueblos indígenas.

1. El régimen multicultural en el Ecuador

El multiculturalismo constituye un modelo particular de conceptualizar el tema de la diversidad cultural pero también de gestionar e intervenir en aquella. En tanto que modelo conceptual, el multiculturalismo es un enfoque de carácter descriptivo que reconoce a los diferentes grupos culturales que coexisten en un territorio determinado (ya sea local, regional, nacional, o internacional), pero haciendo caso omiso de las desigualdades y relaciones de poder que se establecen entre ellos. En tanto que modelo de gestión, es un modelo que apela a la tolerancia de las diferencias y a su inclusión en la sociedad mayor, pero sin poner en cuestión, y menos aún en riesgo, la estructura de aquella y sus parámetros de funcionamiento (Walsh 2009).

El tema de la “inclusión” es central para este modelo y constituye uno de los elementos que lo diferencian de otros modelos de gestión de la diversidad. Ciertamente, a diferencia de la interculturalidad, por ejemplo, que apuesta por la reestructuración de la sociedad y sus instituciones con el objetivo de propiciar la igualdad entre los grupos culturales, su encuentro e intercambio de experiencias y saberes; el multiculturalismo aboga por la incorporación de lo diferente en la sociedad e instituciones establecidas, proceso en el que los grupos excluidos terminan, por lo general, ocupando lugares periféricos y devaluados.

Al referirse a la política de la liberación, Dussel utiliza una metáfora interesante que da luces sobre el modo de operar del multiculturalismo y sus diferencias con proyectos orientados a transformar la sociedad:

No se trata de un proceso de inclusión, sino de creación novedosa, analógica, transformadora. No es cuestión de hacer simplemente una nueva habitación para los excluidos en la antigua casa. Es necesario hacer una nueva casa, con nueva distribución, de lo contrario los indígenas, las mujeres y los afroamericanos irán a las habitaciones “de servicio”... como antes, como siempre. (Dussel 2007, 137)

Lo anterior explica por qué para varios autores²³² el multiculturalismo constituye un modelo conceptual y de gestión de la diversidad cultural que todavía mantiene una perspectiva colonial, un modelo que lejos de propiciar la transformación de la sociedad, en aras de una mayor igualdad y equidad entre los grupos culturales que cohabitan en un espacio determinado, termina reproduciendo las jerarquías históricas y relaciones de dominación que se han desarrollado entre ellos.

El multiculturalismo es un modelo que tiene sus raíces en la experiencia de los países del norte por incluir a los grupos minoritarios y los migrantes, y tiene una larga historia de desarrollo por parte de la academia de dichos países. Al momento, cuenta con varios enfoques teóricos, siendo el enfoque liberal -con el filósofo canadiense Will Kimlicka a la cabeza- el que más impacto ha tenido en la definición de políticas para los pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina.

En el Ecuador, la implementación de dicho modelo tuvo lugar a inicios de la década de los 80, con el retorno a la democracia. Ya en 1979, en su discurso de posesión, el primer presidente del nuevo ciclo democrático, Jaime Roldós Aguilera, incluyó unas palabras en kichwa y reconoció el carácter pluriétnico y pluricultural del país. Tiempo después se creó la Secretaría de Desarrollo Rural Integral, con la finalidad de atender a la población rural en sus demandas de desarrollo; e impulsó un ambicioso programa de escolarización y alfabetización para la población rural e indígena (Ortiz 2016).

Sin embargo, fue en el gobierno del Presidente Rodrigo Borja que el régimen multicultural se expresó en toda su esencia, con la creación de la DINEIB, como

²³² En esta línea de reflexión, son importantes los aportes de Panikkar (2002), Walsh (2009), y del mismo Dussel (2007).

instancia encargada de la administración de la educación indígena en el país; y el reconocimiento y titulación parcial de territorios en la Amazonía ecuatoriana, en respuesta a la demanda de la Organización de Pueblos Indígenas de Pastaza (Pallares 2007).

Al igual que en otros países de la región, la apertura hacia la diversidad cultural en el Ecuador fue el resultado de la imbricación de varios procesos que se dieron de manera simultánea y muchas de las veces en tensión: la implementación del modelo neoliberal y sus respectivas políticas de ajuste, el retorno al régimen democrático luego de varios períodos de gobiernos militares, la crisis fiscal y de legitimidad del Estado, y la emergencia de un movimiento indígena fuerte, que desde mediados de la década de los 80 puso en cuestión la matriz de organización del Estado y la sociedad (Assies 1999).

Este aspecto es fundamental considerar por cuanto contribuye a comprender el alcance reducido, en términos redistributivos, del régimen multicultural, en general, y de sus políticas en los diferentes ámbitos del devenir social, en particular. Y es que fueron políticas que se implementaron en el contexto del repliegue del Estado en áreas claves del desarrollo económico y social, y de un giro de 180 grados en su forma de operar y prioridades de intervención.

Si se quisiera hacer una síntesis de su forma de actuar en el nivel macro, se podría argumentar que el multiculturalismo, en el contexto neoliberal, operó a través de tres estrategias centrales: el reconocimiento jurídico de la diversidad cultural, la creación de instancias de gobierno especiales para la gestión de las problemáticas indígenas y de los afrodescendientes, y la inclusión de representantes indígenas y afrodescendientes en el Estado y sus diferentes instituciones (Larrea 2010) (Walsh 2009); todas ellas implementadas, como dijimos arriba, en el marco del paradigma de la “inclusión”.

¿Cuál es el balance que se puede hacer del impacto del modelo multicultural de cuño neoliberal luego de casi dos décadas y media de operación: 1980 – 2006? Con Larrea (2010) podemos sostener que su impacto en el país no fue para nada positivo, pues su implementación no solo que garantizó la aplicación de políticas neoliberales duras en el agro y en las zonas rurales, con todo lo que aquello significó en términos de desarticulación de las comunidades y deterioro de sus condiciones de vida; sino que contribuyó a desmontar las demandas más radicales de las organizaciones indígenas

(aquellas orientadas a la transformación de la estructura económica) y a debilitar su capacidad de movilización.

Hasta aquí en lo que tiene que ver con el multiculturalismo de cuño neoliberal. El multiculturalismo post neoliberal, por su parte, es un régimen que se ha ido consolidando durante la última década y media, a partir de la entrada en el escenario político de gobiernos que se han catalogado a sí mismos como de izquierda. En el caso del Ecuador, el multiculturalismo post neoliberal fue el resultado de varios cambios importantes, entre los que destacan los siguientes: la apuesta por un nuevo modelo de desarrollo que buscó dejar atrás los elementos centrales del neoliberalismo, el retorno del Estado como instancia rectora del desarrollo, regulación de la economía y redistribución de los ingresos; y el debilitamiento del movimiento indígena y su pérdida de protagonismo en el escenario político.

Si se compara el régimen post neoliberal con el neoliberal encontramos algunas diferencias importantes en cuanto a su forma de operar. La primera diferencia tiene que ver con la manera de procesar el tema de la diferencias a nivel discursivo. El multiculturalismo post neoliberal es un modelo que ha reconocido no solo la diversidad cultural existente en el territorio nacional, sino también las jerarquías y asimetrías que le son consustanciales. Consecuente con lo anterior, es un régimen que proyecta para el mediano y largo plazo nuevos formatos de organización de la sociedad y del Estado que propician la igualdad.

Conectado con el tema anterior se encuentra el tema normativo. El régimen post neoliberal ha promovido avances importantes en materia jurídica, de manera especial a nivel de los contenidos de la normativa mayor, como es el caso de la Constitución Política, así como de ciertas leyes secundarias. En esta línea es destacable, por ejemplo, el reconocimiento del Ecuador como un “Estado plurinacional e intercultural”, además de democrático, soberano, independiente, etc.; así como la ampliación y fortalecimiento de los derechos colectivos de las nacionalidades y pueblos indígenas (Grijalva 2008).

Una tercera diferencia hace referencia al ámbito de la autonomía y la participación. A diferencia del multiculturalismo de cuño neoliberal, el multiculturalismo post neoliberal ha tendido a excluir a los pueblos indígenas y afrodescendientes de la definición y gestión de aquellas políticas que inciden de manera directa en su vida (C. Martínez 2014). En esta línea, coincidimos con Martínez (2014) en que el país ha vivido un retroceso a nivel de la relación Estado/pueblos

indígenas, y que se ha retornado al momento anterior al neoliberalismo, en el que el Estado actuaba en nombre de los pueblos indígenas y en el que estos últimos constituían simples receptores pasivos de las políticas.

La última diferencia tiene que hacer alusión a la forma de interpelación y naturaleza de las políticas públicas: en el contexto del multiculturalismo post neoliberal el Estado ha interpelado a la población indígena y afrodescendiente como ciudadanos pobres (con todo lo que ello implica) y no como nacionalidades y pueblos, y ha optado -como derivación de lo anterior- por la implementación de políticas públicas de carácter universal para atender a dicha población.

El balance del impacto del régimen post neoliberal en materia de mejoramiento de las condiciones de vida y empoderamiento de las nacionalidades indígenas y pueblos afrodescendientes tampoco es halagador y tiene tintes contradictorios, pues a la par que se ha incrementado la asignación de recursos públicos para dichos sectores, lo cual ha propiciado el mejoramiento de varios de los indicadores de sus condiciones de vida; se han desmantelado los espacios de autonomía alcanzados en las décadas anteriores y debilitado el control que tenían sobre ciertos recursos claves para su sobrevivencia; a lo que se suma la desarticulación de sus organizaciones y capacidad de movilización por efecto de la cooptación y criminalización de sus líderes (León 2010) (C. Martínez 2010).

2. El multiculturalismo y las iniciativas de educación propia

Hasta aquí hemos dado una visión general sobre el modo de operar del régimen multicultural en el Ecuador y su impacto en la población indígena. Ahora bien, ¿qué significó el régimen multicultural para las experiencias de educación indígena de carácter local, y, de manera particular, para aquellas iniciativas que fueron generadas y sostenidas por las mismas organizaciones indígenas? ¿Qué cambios trajo la implementación del régimen multicultural en la estructura y forma de funcionamiento de dichas iniciativas?

En base a la experiencia analizada en capítulos anteriores, y que comparte muchos elementos en común con otras experiencias educativas que tuvieron lugar en otros puntos del país, podemos decir que el multiculturalismo, lejos de haber propiciado el fortalecimiento de la educación (en los términos manejados por las mismas organizaciones indígenas), significó un proceso de enajenación y re-

funcionalización de aquellas hacia los intereses del Estado. Pasemos a revisar con detenimiento el tema, manteniendo la diferenciación de los dos momentos a los que hicimos alusión anteriormente.

Como se pudo apreciar en el primer capítulo, el multiculturalismo neoliberal significó, en materia educativa, el reconocimiento de la educación indígena como una educación diferenciada, y, sobre la base de lo anterior, la creación de una instancia especializada dentro del Estado para su gestión y administración: la DINEIB, instancia controlada y gestionada por representantes de las mismas organizaciones indígenas.

En el nivel provincial, el nuevo formato institucional supuso la creación de instancias especializadas de gestión de la educación indígena: las direcciones provinciales de educación intercultural bilingüe, DIPEIB, instancias también controladas por las organizaciones indígenas y con potestad para definir y regular los aspectos centrales del día a día de la educación en las comunidades indígenas: los docentes que ingresaban a las escuelas y salían, el proceso de formación de los docentes, el currículo, los materiales y recursos, entre otros.

Desde una perspectiva panorámica, podemos sostener que el nuevo modelo de organización de la educación indígena propiciado en el contexto neoliberal trajo cuatro cambios importantes en el ámbito local y en la dinámica de las iniciativas de educación propia: la estatización de dichas iniciativas, la enajenación del control de las comunidades, la despolitización de los proyectos educativos, y su capitalización simbólica. En lo que sigue haremos referencia a cada uno de estos cambios.

Estatización de las iniciativas:

La implementación del régimen multicultural en el Ecuador implicó un lento pero irreversible proceso de estatización de las iniciativas de educación propia. Como se pudo constatar en el primer capítulo, las experiencias de educación propia nacieron al margen del Estado y por iniciativa de las mismas comunidades indígenas, en un contexto de serios problemas económicos y sociales, por un lado, y de activación política de la población de la zona, por otro. Debido a lo anterior, fueron experiencias que tuvieron un amplio margen de movilidad para adecuarse a las demandas de las comunidades.

La implementación del régimen multicultural en el país significó la ampliación del radio de acción del Estado en el contexto rural y la apropiación de las iniciativas

de educación indígena. Decimos “ampliación del radio de acción” y no “intervención” por cuanto el Estado estuvo presente en la vida cotidiana de las comunidades indígenas desde mucho tiempo atrás, a través de diferentes canales e instituciones. Con la creación de la DINEIB y de las DIPEIB en las diferentes provincias, todas las iniciativas de educación propia pasaron a formar parte del Estado y a sujetarse a sus directrices, dinámica y tiempos.

Lo interesante de la experiencia ecuatoriana es que dicho proceso de sujeción tuvo lugar en un contexto en el que la institucionalidad estatal encargada de la educación indígena, la DINEIB, estuvo en manos de las mismas organizaciones indígenas, una de las características centrales del régimen multicultural neoliberal, como se pudo apreciar a arriba.

Lo situación anterior explica por qué el proceso de estatización fue asumido y experimentado como un proceso positivo por parte de las comunidades indígenas y sus respectivas organizaciones y, de la mano con esto, por qué dicho proceso se dio de una manera fluida y sin tensiones mayores en los primeros momentos. Fue en el momento en que las políticas de la DINEIB y de las respectivas direcciones provinciales comenzaron a alterar la dinámica cotidiana de las escuelas y a desdibujar su forma de organización y trabajo, que iniciaron las tensiones entre las comunidades y el Estado.

La enajenación del control de las iniciativas educativas:

Conectado con el tema anterior se encuentra el tema del control. El nuevo formato institucional de la educación en el Ecuador significó no solo la sujeción de las iniciativas educativas al Estado sino también la enajenación del control de aquellas.

Las iniciativas de educación propia, por el hecho de haber sido impulsadas por las mismas comunidades de las zonas rurales, fueron iniciativas cuyo control reposó en aquellas. Eran las mismas comunidades las que tenían la potestad para seleccionar a los educadores, para pedirles cuentas de manera regular, así como para prescindir de sus servicios si no cumplían con lo estipulado. De igual manera, eran las comunidades indígenas las que tenían potestad para definir lo que se debía trabajar en el aula y cómo hacerlo.

La implementación del modelo multicultural en el país significó la pérdida del control de las comunidades sobre los procesos educativos y el traspaso de aquellos al Estado. Ahora bien, como se pudo apreciar en el tercer capítulo, el proceso de

enajenación del control de la educación no se dio por la fuerza sino como resultado de un acontecimiento puntual: el ingreso de los educadores comunitarios al magisterio y su articulación al sistema de educación nacional. El momento en que los educadores pasaron a formar parte del magisterio, pasaron a ser pagados por el Estado, a seguir sus directrices y a rendir cuentas a éste y ya no a las comunidades.

Es importante destacar que en el marco de la nueva institucionalidad y forma de organización de la educación indígena no todos los ámbitos de decisión sobre la educación pasaron a manos del Estado, pues algunos de ellos se mantuvieron en manos de las comunidades, aspecto que contribuye a comprender por qué ciertos aspectos centrales del proyecto se mantuvieron durante varios años a pesar de su articulación al Estado: nos referimos, por ejemplo, a la definición propuesta curricular, pero también a procesos claves como la capacitación de los educadores.

La situación anterior se explica no tanto por una supuesta naturaleza benévola o condescendiente del Estado, sino por la presencia, en un primer momento, de representantes de las organizaciones indígenas en la institucionalidad estatal que optaron, a ratos por convicción y a ratos por falta de fuerza para intervenir, por respetar cierto nivel de autonomía de las comunidades para la toma de algunas decisiones en materia educativa; y, en un segundo momento, como resultado de los proyectos de descentralización educativa que se implementaron en el país como parte de la agenda neoliberal.

Despolitización del proyecto educativo:

Los cambios en materia institucional generados en el contexto neoliberal significaron no solo la estatización y la enajenación de control de las iniciativas educativas comunitarias, sino también, y como consecuencia de estos últimos, un proceso de despolitización de los proyectos educativos comunitarios. El hecho de pasar a formar parte del Estado y de pasar a estar controladas por aquel provocó un proceso de simplificación de los proyectos educativos comunitarios, por efecto del cercenamiento de su arista política. Expliquemos la problemática.

En el período anterior a la incorporación de las iniciativas educativas al Estado, los educadores comunitarios terminaron convirtiéndose en los verdaderos líderes de las comunidades y las escuelas en las instancias encargadas de aglutinar y organizar a las comunidades, catalizar sus necesidades e impulsar sus proyectos. Fue desde las

escuelas, y bajo la dirección de los educadores comunitarios, desde donde se organizó la toma y recuperación de las tierras, pero también desde donde se gestionaron los proyectos de diferente índole que se requerían en las comunidades: agua, criaderos, tiendas comunales, proyectos productivos, etc.

El momento en que los educadores comunitarios pasaron a formar parte del magisterio y del sistema educativo nacional, aquellos fueron perdiendo paulatinamente el liderazgo en sus respectivas comunidades y las escuelas la capacidad para aglutinar y organizar a la comunidad y llevar adelante sus proyectos. Con el paso de los años, las escuelas se redujeron a instancias estrictamente de formación de las nuevas generaciones y el proyecto inicial se redujo a una propuesta de educación formal para la zona.

Es importante destacar que el proceso de despolitización de las iniciativas educativas no fue un proceso total sino parcial, pues a pesar de que los proyectos educativos originales fueron reducidos a su componente de educación formal, este buscó responder a las demandas y aspiraciones de la población de la zona que, para el momento, consistía en desarrollar los conocimientos y habilidades necesarios para que las nuevas generaciones pudieran emprender en diferentes áreas productivas, evitando la migración a las ciudades y su inserción en el mercado laboral en condiciones desfavorables.

Capitalización simbólica de las iniciativas:

Para cerrar este apartado, es necesario destacar un cuarto elemento de impacto del régimen multicultural y que tiene que ver con el tema del reconocimiento y la capitalización simbólica de las iniciativas. En efecto, fue en el marco del régimen multicultural que las iniciativas educativas comunitarias fueron reconocidas por el Estado como propuestas válidas y legítimas, aspecto que sin lugar a dudas contribuyó a su sostenibilidad en el tiempo y a dotarlas de capital simbólico.

Con el paso de los años, las iniciativas educativas comunitarias ganaron terreno en el imaginario de la población de las zonas rurales, y terminaron convirtiéndose en la mejor opción educativa de las comunidades indígenas, inclusive en aquellas zonas en las que la escuela indígena competía con la escuela hispana y en las que se llevó adelante una fuerte campaña de desprestigio de las escuelas indígenas. El problema fue que, como se discutió arriba, el reconocimiento y el proceso de capitalización

simbólica de las iniciativas de educación indígena se dio a expensas de su metamorfosis y despolitización.

Apelando a la metáfora de Hale (2007), podemos concluir afirmando que el principal efecto del multiculturalismo neoliberal en materia educativa en el ámbito local fue la construcción de un “modelo de educación indígena permitido”, como resultado de dos procesos que se dieron de manera simultánea: el reconocimiento y legalización de las iniciativas de educación indígena comunitarias, por un lado, y el cercenamiento de su arista más política, por otro; un modelo que si bien mantuvo algunos de los elementos originales, dejó de ser una amenaza para el orden local estatuido.

Hasta aquí lo que tiene que ver con el multiculturalismo neoliberal, pero ¿qué ocurrió con las iniciativas educativas en el contexto del multiculturalismo post neoliberal? Como su pudo evidenciar en el cuarto capítulo, el multiculturalismo post neoliberal fue un régimen de gestión de la diversidad que, a contracorriente con su discurso totalmente a favor de la diversidad y la interculturalidad, terminó desmantelando el sistema de educación intercultural bilingüe construido en el contexto neoliberal, y cercenando el control que las organizaciones indígenas tenían sobre la educación.

El desmantelamiento del sistema de educación intercultural bilingüe supuso no solo la erradicación de la DINEIB (en tanto que instancia con capacidad de decisión y gestión de la educación indígena), sino también el cierre de sus brazos operativos en el nivel local: las direcciones provinciales. Producto de estos cambios, la educación indígena pasó a manos del Ministro de Educación y su equipo, y a responder a las políticas y directrices estándar del ministerio del ramo.

En términos generales, podemos sostener los cambios producidos en materia institucional y de lineamientos en materia educativa en el contexto post neoliberal provocaron cuatro giros fundamentales en las iniciativas de educación indígena locales: la enajenación total de su control, la alineación radical con los intereses del Estado, el reforzamiento del control y la vigilancia, y su descapitalización simbólica. Revisemos rápidamente cada una de ellas.

Pérdida total del control de las iniciativas educativas:

Como se discutió en el apartado anterior, en el contexto del multiculturalismo de cuño neoliberal algunos de los ámbitos de decisión educativa quedaron en manos de las comunidades indígenas, aspecto que contribuyó a mantener ciertos aspectos centrales del proyecto, como fue el proceso de definición de la propuesta formativa, y, en un segundo momento, el proceso de selección de los docentes y su capacitación. En el marco del régimen multicultural post neoliberal aquello concluyó de una manera radical, pues todos los ámbitos de decisión pasaron a manos del Ministro de Educación y su equipo, y a ejecutarse desde las instancias de gobierno descentralizadas: las direcciones zonas y distritales.

Dicho proceso tuvo lugar en el marco de la apuesta del gobierno del momento por recuperar la rectoría del Estado en materia educativa, pero también en el marco de una fuerte crisis y debilitamiento del movimiento indígena, conjugado con una fuerte campaña de desacreditación de la educación intercultural bilingüe. En el nuevo contexto, los educadores y las familias estaban llamadas a allanarse a las disposiciones emitidas desde arriba y a encauzar su participación en materia educativa a través de los canales establecidos.

A diferencia del proceso de enajenación que se vivió en el período anterior, este proceso de enajenación fue vivido con mucho malestar por los líderes y educadores de la zona, pues fue asumido como la usurpación de la posibilidad de impulsar en la zona proyectos educativos que consideren no solo las características de los niños indígenas, sino también la realidad y proyectos de las comunidades indígenas.

En el nuevo contexto, el margen de movilidad de los directivos y docentes se redujo radicalmente y la posibilidad para impulsar prácticas alternativas que respondieran a la realidad de los estudiantes y el contexto pasó a depender de la buena voluntad de los docentes dentro de sus horas de clase. Esto fue, por ejemplo, lo que sucedió con la enseñanza en la lengua materna, pero también con la enseñanza del trabajo en la chacra, como se pudo analizar en el capítulo anterior.

Alineación de las iniciativas con el proyecto del Estado:

A diferencia del momento neoliberal en el que las iniciativas educativas indígena lograron mantener ciertos elementos del proyecto original, y en el que se pudo atender a algunas de las demandas de las comunidades en materia de formación; en el marco del multiculturalismo post neoliberal se vivió un proceso de alineación

total de los proyectos educativos de las zonas rurales con los directrices y expectativas del Estado.

Dicho proceso fue el resultado de dos procesos que se dieron de manera simultánea: el desmantelamiento del proyecto educativo original, por un lado, y la imposición del proyecto educativo de la educación hispana, por otro. Cuando hacemos referencia al proyecto educativo de la educación hispana, nos referimos al proyecto de la *Actualización y fortalecimiento curricular de la educación básica*, que tenía como objetivo central elevar la calidad de la educación básica y adecuarla a los grandes objetivos de los planes de desarrollo del momento.

En la práctica, el proceso de alineación de las iniciativas educativas significó cambios importantes en el día a día del trabajo en el aula, entre los que destacan los siguientes: el pasar a trabajar los contenidos de la educación hispana y con sus respectivos textos escolares, el pasar a trabajar en castellano, y la llegada a las zonas rurales de docentes externos a las comunidades que poco o nada conocían de la realidad de ellas y de la historia de la educación indígena.

En el marco de este proceso fue relevante el tema del cierre de las escuelas comunitarias, pues más allá de las repercusiones que aquello tuvo en la vida cotidiana de las comunidades, fue una política que contribuyó a imponer el proyecto educativo de la educación hispana: con el cierre de las escuelas, muchos de los estudiantes pasaron a las Unidades Educativas del Milenio, unidades educativas con y a través de las cuales el gobierno apostó a implementar todos los cambios e innovaciones ofrecidos.

Apelando a la terminología Foucaultiana, y mirando los cambios desde una perspectiva panorámica, se podría argumentar que el régimen multicultural de impronta post neoliberal terminó, vía el desmontaje de lo que quedaba de los proyectos originales, normalizando de manera radical las iniciativas educativas indígenas de las zonas rurales con miras a funcionalizarlas a los requerimientos del Estado.

El problema está en que el proceso de normalización de las iniciativas educativas nunca provocó la tan ansiada funcionalización de aquellas a los intereses del Estado, pues por efecto de varios de los factores analizados en el cuarto capítulo (dificultad de los contenidos para los docentes y los estudiantes, dificultad para enseñar y aprender en castellano, desconocimiento de los nuevos docentes sobre el contexto y la realidad de los educandos, etc.), el nuevo proyecto educativo no logró calar en el día

a día de las escuelas, ni potenciar el trabajo en el aula con miras a la consecución de los objetivos de la educación básica.

Reforzamiento del control y vigilancia:

Un tercer giro tiene que ver con el tema del control y vigilancia. La apuesta del gobierno por recuperar la rectoría del Estado, más los cambios que se dieron en materia institucional y organización de la educación, tuvo como resultado un reforzamiento de la vigilancia y control de las escuelas indígenas, aspecto que se convirtió en una condición central para la implementación de los cambios e innovaciones ofrecidos.

El reforzamiento de la vigilancia y control se dio a través de diferentes vías, siendo las dos más utilizadas las visitas periódicas a las escuelas por parte de los funcionarios de las direcciones distritales y el pedido continuo y recurrente de información. Esta última estrategia fue relevante por cuanto a través de ella se aseguraba que los directivos y docentes estuvieran al día con las nuevas disposiciones y que se acoplaran a las nuevas regulaciones del trabajo escolar.

Demás está decir que el reforzamiento de la vigilancia y control contribuyó a disciplinar a los directivos y docentes de las escuelas indígenas, y a alinearles con el nuevo proyecto de la educación. Esto, junto con la presión provocada por la evaluación del desempeño docente, terminó quebrando la rutina con la que los directivos y los educadores operaron durante muchos años, y provocando malestar en ambos actores.

Descapitalización simbólica:

Para concluir este apartado es necesario hacer alusión al tema de la descapitalización simbólica de la educación indígena. El gobierno de turno, en su afán por quitar el control de la educación a las organizaciones indígenas, llevó adelante una fuerte campaña de desacreditación de la educación indígena a través de diferentes canales. Los argumentos centrales para la desacreditación tenían que ver, fundamentalmente, con la baja calidad de la educación indígena y su sobre politización, problemática esta última que se manifestaba, según el gobierno, en los contenidos plasmados en los textos escolares producidos por la DINEIB.

Fruto de esta intensa de desacreditación, la educación indígena sufrió una pérdida de prestigio importante tanto a nivel nacional como en el ámbito local. La pérdida de prestigio de la educación indígena, sumada a las ofertas que el gobierno

hizo en materia de educación para la zonas rurales usando a las Unidades Educativas del Milenio como referente central, terminó cambiando la perspectiva de una buena parte de las familias indígenas: durante los años en los que se produjo el desmantelamiento del sistema de educación intercultural bilingüe y el proceso de unificación, era común escuchar en las comunidades indígenas voces en contra de la educación indígena implementada desde tiempo atrás, apelando fundamentalmente a su baja calidad.

Con el paso de los años, y conforme se fueron concretando los ofrecimientos del gobierno, muchas de las familias indígenas comenzaron a dudar no solo de la posibilidad de que aquel llegara a cumplir con lo ofrecido, sino también de que los ofrecimientos iban a mejorar la educación en la zona. Recordemos que para mediados del 2014, varias de las escuelas indígenas fueron cerradas y muchos de los niños de aquellas se vieron obligados a pasar a las Unidades Educativas del Milenio, mientras que otros tuvieron que migrar con sus padres para estudiar en las ciudades. Recordemos, también, que para esa época se comenzó a trabajar con el nuevo currículo, el de la educación hispana, y de que el mandato era que se trabajara en castellano.

Más allá de los cambios producidos a nivel del imaginario de la población ecuatoriana, en general, y de la población indígena, en particular, es importante destacar que en el contexto del multiculturalismo post neoliberal se dio una vuelta más de tuerca al proceso de descapitalización simbólica de las iniciativas de educación indígena realmente existentes, proceso que tuvo como contraparte la idealización de un supuesto nuevo modelo de educación indígena, lleno de todas las virtudes y bondades, pero que hasta el día de cierre de esta investigación nunca evidenció un atisbo de concreción en ninguna de las provincias del país.

Si se realiza una valoración general del impacto que el multiculturalismo post neoliberal ha tenido en las iniciativas de educación indígena locales, se puede sostener que, a diferencia del multiculturalismo neoliberal que terminó construyendo en las zonas rurales un modelo de educación indígena permitido, el régimen multicultural de impronta post neoliberal terminó imponiendo en dichas zonas el proyecto educativo de la población blanco mestiza urbana; situación alarmante si se considera, como se adelantó arriba, que fue en el contexto post neoliberal en el que más se avanzó en materia de reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas y en la definición de un nuevo modelo de Estado y sociedad.

Se podría pensar que el proceso de estandarización educativa arriba aludido tuvo como contraparte un re-direccionamiento importante de recursos públicos hacia las escuelas comunitarias, por efecto de las políticas de carácter redistributivo; pero la realidad no fue así. Para junio del 2014, la situación de las escuelas comunitarias en materia de infraestructura y equipamiento era la misma, cuando no peor, que en el momento neoliberal, con un elemento añadido: que ahora las escuelas estaban prohibidas de buscar, por su cuenta, recursos de la cooperación internacional.

3. Modelo de Estado y educación indígena

En las páginas anteriores hemos hecho referencia a los diferentes cambios que las iniciativas de educación propia vivieron en los dos momentos multiculturales. Ahora bien, hay un elemento común en ambos momentos y que explica buena parte de lo que terminó ocurriendo con dichas iniciativas, a saber: la poca o nula capacidad (dependiendo del momento) de las comunidades indígenas para controlar y dirigir las iniciativas educativas; aspecto que nos remite a la problemática del modelo del Estado que estuvo en la base de los dos momentos.

En términos generales, podemos sostener que el modelo de Estado que estuvo en la base de ambos momentos multiculturales es el mismo modelo que ha operado, con diferentes matices, a lo largo de toda la época republicana: el Estado de impronta mono-cultural y colonial. Expliquemos el tema.

En el Ecuador, al igual que en otros países de la región, se construyó un Estado de carácter mono-cultural y colonial que se fundamentó en los principios de la filosofía liberal y que se sustentó, consecuente con lo anterior, en la figura de la ciudadanía individual (A. Guerrero 1994). Dicho modelo de Estado no solo contribuyó a viabilizar y legitimar los procesos de dominación y explotación sobre la población indígena, sino también a segregarla y excluirla en términos políticos.

En relación al último punto es fundamental señalar, con Tapia (2007) y Díaz-Polanco (1998), que el formato liberal de Estado que se impuso en el Ecuador contribuyó no solo a coartar la participación de la población indígena en las decisiones de carácter nacional, sino también, y esto es lo más relevante, a anular de raíz toda posibilidad de autogobierno y desarrollo autónomo por parte de dicha población.²³³

²³³ Para el liberalismo de viejo cuño, la libertad y la autonomía constituyen potestad únicamente de los individuos y no de los grupos, aspecto que explica su aversión a cualquier demanda enarbolada en

Lo anterior explica por qué una de las demandas centrales del movimiento indígena ecuatoriano, desde su emergencia en 1990, haya sido el tema del autogobierno, y, como condición de aquello, la re-estructuración del Estado. Para el movimiento indígena, el autogobierno constituye no solo un derecho que le asiste a la población indígena por su condición de pueblos con una cultura propia y pre-existentes al Estado ecuatoriano, sino también una condición básica, junto con la tierra y el territorio, para su reproducción como colectividades (CONAIE 2007).

Es este modelo de Estado el que ha estado en la base del régimen multicultural tanto de cuño neoliberal como post neoliberal, un formato en el que no hay lugar para que la población indígena se haga cargo de aquellas dimensiones claves de su reproducción como pueblos, ni tampoco posibilidad alguna para que cuando una de dichas dimensiones pasen a formar parte del Estado (como fue el caso de la dimensión educativa), estas continúen bajo el control de aquella.

Es en este sentido que podríamos hablar, recuperando uno de los conceptos centrales de Díaz-Polanco (2006), del Estado ecuatoriano como un Estado etnófago, esto es, un Estado que ha operado en base a la cooptación y re-funcionalización de todas aquellas instituciones, procesos y dinámicas de la sociedad que han ido cayendo dentro de su radio de acción. Una lógica de operación que si bien ha impactado en todos los grupos de la sociedad, ha tenido efectos devastadores en los pueblos indígenas por cuanto su vida cotidiana se estructura en base a parámetros radicalmente distintos a los del Estado liberal.

La discusión anterior nos remite a la problemática de las condiciones de posibilidad para llevar adelante iniciativas de educación indígena alineadas con los intereses y proyectos de las comunidades indígenas. La pregunta que surge, entonces, es la siguiente: ¿es posible pensar en procesos de educación indígena que formen parte del Estado y que, a la vez, respondan a las demandas y proyectos políticos de los contextos locales, o, el hecho de pasar a formar parte del Estado necesariamente supone la cooptación y desmantelamiento de dichas iniciativas? En caso de que la primera opción sea la más factible ¿cuáles serían las condiciones básicas para que aquello se concrete? En caso de que la segunda sea la opción más cercana al contexto

nombre del grupo o la cultura del grupo. Fue recién en el transcurso del siglo XX que el liberalismo reconoció el derecho de los pueblos a la libre determinación, pero en el marco de la construcción de los Estado-naciones independientes; derecho que alimentó y estuvo en la base de los procesos independentistas de los países colonizados de África, Asia y América Latina, posteriores a la Segunda Guerra Mundial (Díaz-Polanco 1998).

actual ¿se deberían pensar en propuestas de educación de carácter autónomo, al estilo de la iniciativa de los Zapatistas en México?

De entrada, podemos decir que no vemos factible que en el Ecuador actual se desarrollen propuestas de educación indígena de carácter autónomo, al estilo de los Zapatistas, no solo porque la historia de la pueblos indígenas en el Ecuador y su relación con el Estado ha sido diferente a la situación mexicana, sino también porque una de las demandas del movimiento indígena, desde su emergencia en la década de los 80, ha sido el participar en el Estado y, cuando ha sido posible, el pasar a formar parte de su estructura (C. Martínez 2004).

Sostenemos lo anterior a sabiendas de que en los últimos años se han levantado planteamientos desde varias organizaciones indígenas y educadores de escuelas indígenas que abogan por volver a construir propuestas de educación al margen del Estado, al estilo de los primeros momentos de la educación indígena en el país.²³⁴ Si bien constituye un planteamiento legítimo, consideramos que es una propuesta de difícil concreción si se considera, entre otros factores, la debilidad de las organizaciones indígenas en el momento actual.

A partir de la experiencia analizada y de otras que ha tenido lugar en la región y que mantienen vigencia hasta el día de hoy, consideramos que si es posible pensar en iniciativas de educación que formen parte del Estado y que, a la vez, sean sensibles con las características de la población y respondan a sus necesidades y proyectos colectivos. La condición básica de aquello, sin embargo, es que se asegure el control de la educación por parte de las comunidades indígenas, pues no puede haber proyectos educativos pertinentes sin la participación de la población indígena beneficiaria de dichos proyectos y sin la capacidad de ella para definir elementos claves de la propuesta educativa como, por ejemplo, el currículo, el perfil de los docentes, entre otros.

Con el planteamiento anterior nos alineamos con la perspectiva de todos los directivos y educadores entrevistados para esta investigación, pero también con la perspectiva del presidente del Movimiento Indígena y Campesino de Cotopaxi, Julio César Pilalumbo. Para este último, en particular, el requisito indispensable para que la

²³⁴ En esta línea se encontraban, por ejemplo, el presidente del Movimiento Indígena y Campesino de Cotopaxi y también los directivos y educadores de las escuelas que formaban parte del SEIC. Todos fueron muy enfáticos en este planteamiento, pues en el contexto de las políticas del Gobierno de la Revolución Ciudadana la veían como la única posibilidad de mantener un proyecto educativo coherente con las necesidades de las comunidades y sensibles con su realidad lingüística y cultural.

educación contribuya a propiciar el desarrollo y fortalecimiento de las comunidades indígenas de la zona constituye, sin lugar a dudas, el control directo del proceso educativo por parte de aquellas.²³⁵

Nos alineamos, también, con aquellos pronunciamientos y textos de normativa internacional de uso corriente por parte de las organizaciones indígenas, como el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (1989) y la Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas (2008), que abogan y defienden el derecho de los pueblos indígenas para definir, controlar y gestionar su educación, como un medio para asegurar la pertinencia de aquella.

Tres son los factores que, desde nuestra perspectiva, contribuirían a asegurar un nivel adecuado de control de la educación por parte de las comunidades: el primer factor tiene que ver con el formato institucional del Estado, el segundo hace alusión a su modelo de gestión, y el tercero se refiere a la población beneficiaria y sus niveles de organización e interés por la educación.

En relación al primer punto, tenemos que una condición básica para asegurar el control del proceso educativo por parte de la población indígena, es contar con una instancia específica al interior del Estado para hacerse cargo de ella; una instancia controlada por las mismas organizaciones indígenas y con los recursos suficientes pero también con el poder necesario para sostener las propuestas de educación indígena.

Consideramos que el modelo por el que se apostó en el Ecuador durante las décadas los 80 y los 90 en materia de organización institucional fue interesante, pues la creación de una jurisdicción propia y diferenciada para la educación indígena, en manos de las organizaciones indígenas, definitivamente contribuyó a crear un espacio idóneo para su desarrollo y fortalecimiento, más aun, en un momento en que las iniciativas de educación indígena eran muy poco conocidas y menos aún valoradas por la población no indígena e inclusive por la misma población indígena.

El problema, a nuestro entender, no tuvo que ver tanto con el modelo institucional, sino con el hecho de que aquello se dio en condiciones de total asimetría, lo que terminó provocando que la dirección de educación indígena fuera siempre la instancia con menor apoyo técnico, financiero y político; y dependiente de la buena voluntad de los diferentes ministros de turno, que durante las dos décadas y media de

²³⁵ Julio César Pilalumbo, entrevista personal, Latacunga, 21 de mayo de 2015, Latacunga.

vida de la dirección nunca fueron indígenas y menos aún indígenas ligados a las organizaciones.

Siguiendo la línea de reflexión de De Sousa Santos (2010) y siendo coherentes con las demandas históricas y recientes del movimiento indígena, nos adherimos a la propuesta de una institucionalidad plural y paralela, que contemple instancias de gestión de la educación para los diferentes grupos que coexisten en el país, pero instancias que estén al mismo nivel, cuenten con los mismos recursos, y tengan que coordinar directamente, sin intermediarios, para la definición de aspectos medulares de la educación del país.

El tema es que luego de varias décadas de desarrollo de iniciativas de educación indígena en la región, queda claro que es necesario una institucionalidad propia para el desarrollo de la educación indígena, pues la famosa propuesta de contar con un solo sistema educativo en el que se transversalice el enfoque intercultural, como condición para atender las demandas educativas de la población indígena, no ha surtido efecto en ningún país de la región, incluido el Ecuador en su experiencia de la última década.

El segundo factor tiene que ver con el modelo de gestión de la instancia del Estado encargada de la educación indígena, que es en donde creemos ha radicado otra parte importante del problema en la experiencia ecuatoriana. Desde su nacimiento, la DINEIB y las direcciones provinciales operaron con el modelo de gestión estatal hegemónico de la época, a saber, un modelo de gestión altamente centralizado y homogeneizante que, con el tiempo, les llevó no solo a asumir las responsabilidades y atribuciones educativas que estaban en manos de las comunidades; sino también a estandarizar los procesos sin considerar las particularidades de las experiencias locales y de la población de cada sector, lo cual constituye un fenómeno por demás paradójico, si se considera que la DINEIB fue el resultado de la lucha por el reconocimiento y desarrollo de una educación diferenciada.

La situación anterior plantea la necesidad de pensar en nuevos modelos de organización y gestión de la educación que creen las condiciones necesarias para que las comunidades y sus organizaciones decidan sobre sus proyectos educativos y busquen propuestas idóneas para sus contextos y proyectos colectivos a mediano y largo plazo. En esta línea, pensamos que necesariamente se debe apelar a modelos de organización y gestión de carácter descentralizado que se hayan experimentado en el país y en otras latitudes, y que hayan sido exitosos en propiciar la participación de las comunidades y su apropiación de la educación.

Un modelo como el que estamos haciendo referencia tendría que, necesariamente, asentarse en una concepción distinta de la gestión y la participación (De Sousa Santos 2010), pues ya no se trataría de emitir directrices desde arriba en materia educativa y asegurar y controlar que aquellas se concreten localmente, sino de crear las condiciones necesarias para que la población (tanto en términos individuales como comunitarios) defina y actualice sus propuestas educativas y tome a cargo elementos centrales de la gestión de ella.

Dicho modelo de gestión debería, también, estar permeado por una concepción diferente de la diversidad que no vea como problema el que las iniciativas educativas de cada localidad sean diferentes en su propuesta formativa y de gestión, pues como hemos podido constatar en el presente trabajo, la propuesta y la forma de organización depende no solo de las características y dinámicas de vida de la población, sino también de los problemas que enfrentan en el día a día y los proyectos que estructuran para dignificar su vida.

Y, por último, una tercera condición fundamental para asegurar el control es la organización de la población. La experiencia analizada y también otras experiencias de la región demuestran que no puede haber un proceso de apropiación y control de la educación sin comunidades organizadas, pues el control de aquella demanda de un proceso permanente de seguimiento y retroalimentación por parte de las comunidades, cuando no de intervención directa para tomar los correctivos necesarios.

Cuando nos referimos al tema de la organización nos referimos no solo a la organización de cada comunidad por separado, sino también a la organización de las comunidades entre sí que propicie la creación de organizaciones mayores. El rol de estas organizaciones es de fundamental trascendencia para el tema educativo, no tanto por el seguimiento y retroalimentación del proceso educativo cotidiano, que lo hacen las organizaciones menores, cuanto para servir de mediadoras con las instancias del Estado encargadas de la educación. El tema central, aquí, es que las organizaciones mayores deben ser fieles a los planteamientos de las comunidades y sus organizaciones, y que no manejen una agenda propia.

Ligado con el punto anterior está el tema del lugar de la educación en el proyecto de las comunidades. La experiencia local y regional muestra, también, que junto con la organización de las comunidades, un aspecto de fundamental importancia es que la educación constituya un elemento central de los proyectos políticos de aquellas tanto en el mediano como en largo plazo. Con esto, nos referimos al hecho de

que la educación pase a ser una demanda central de las colectividades y que esta sea funcional a las otras dimensiones del proyecto: la dimensión económica, política, cultural, etc. La experiencia del SEIC, en sus primeros momentos, constituye un buen ejemplo de lo anterior, así como también otras experiencias educativas de la región como la del Consejo Regional Indígena del Cauca.

Los tres factores arriba analizados nos dan pistas para alimentar el debate sobre una problemática que las organizaciones indígenas del país y la región han puesto sobre la mesa de discusión durante las últimas décadas, y a la que la academia ha prestado poca atención: nos referimos a la problemática de la plurinacionalidad y sus implicaciones en el ámbito educativo, dimensión por demás relevante pero que plantea interrogantes para una nueva investigación.

Conclusiones

En 1988, fruto de la presión del movimiento indígena y las negociaciones con el Gobierno del Presidente Rodrigo Borja, se concertó el proceso de institucionalización de la educación intercultural bilingüe en el Ecuador. Dicho proceso supuso la construcción de una jurisdicción propia para la educación indígena, así como la creación de una instancia al interior del Ministerio de Educación y Cultura para que se hiciera cargo de su gestión y administración: la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, DINEIB.

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

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

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

En relación al primer punto, no hay duda alguna de que el proceso de institucionalización contribuyó a que la iniciativa educativa en cuestión se sostuviera en el tiempo y lograra atender a las demandas de formación de la población indígena de la zona durante cuatro décadas seguidas. La sostenibilidad de la iniciativa, como se

analizó en el tercer capítulo, fue posible gracias a dos procesos claves: el acceso de los educadores comunitarios a salarios estables por efecto de su ingreso al magisterio, por un lado, y el reconocimiento legal de la iniciativa educativa y sus titulaciones, por otro.

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

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

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

En relación al tema del poder y del control educativo, el proceso de institucionalización significó un lento pero irreversible proceso de pérdida de control del proyecto educativo por parte de las comunidades indígenas de la zona en cuestión. Cuando decimos “pérdida de control del proyecto educativo” nos referimos a la pérdida del poder que las comunidades tenían para definir la orientación y forma de organización del proyecto educativo. Con el pasar de los años, la definición y el control de todos los elementos sensibles del día a día del proceso educativo pasaron a manos del Estado, bajo la figura de la dirección provincial de educación intercultural bilingüe, en un primer momento, y de las direcciones zonales y distritales, en un segundo

momento, luego del desmantelamiento de la jurisdicción de la educación intercultural bilingüe en el 2011.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

En relación al trabajo impulsado para mantener el sentido de la propuesta educativa y ciertos elementos centrales, fue relevante también el trabajo del equipo de apoyo y los educadores para proteger la propuesta curricular originaria frente a los embates de la dirección provincial de educación intercultural bilingüe, pero también

para mantener el kichwa como la lengua prioritaria de la enseñanza aprendizaje el momento en que desde el Estado se pidió que se trabajara solo en castellano. También fueron importantes aquellas iniciativas -dispersas en muchos de los casos- para adaptar el nuevo pensum al contexto local, o para mantener dentro de la propuesta de formación ciertas prácticas consideradas importantes para la zona, como el trabajo en la chacra.

A partir de la perspectiva de la teoría del control cultural (Bonfil 1991), se podría argumentar que desde las comunidades, los educadores y el equipo de apoyo se pusieron en juego diferentes tipos de estrategias para contrarrestar el embate del Estado, siendo las más utilizadas y relevantes las estrategias de resistencia, seguidas de las estrategias de innovación, especialmente a nivel curricular y en el trabajo diario de aula, que les permitió conservar ciertos elementos del proyecto original, a pesar de la imposición de la nueva estructura educativa.

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

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

Lo anteriormente dicho se explica por los diferentes tipos de organización institucional del Estado que primaron en ambos momentos, pero también por los diferentes modelos de gestión de aquel. A diferencia del primer momento en el que el SEIC contó con la protección institucional de la jurisdicción de educación intercultural bilingüe y operó en el contexto de un Ministerio de Educación que se desatendió de la educación indígena en el país y que dejó en manos de la DINEIB la mayor parte de la gestión de aquella, en el segundo momento la iniciativa quedó institucionalmente

desprotegida (por efecto del desmantelamiento de la educación intercultural bilingüe) y al amparo de un Ministerio de Educación fuertemente interventor y regulador.

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

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

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

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

Por último, consideramos que el trabajo de investigación adolece de tres limitaciones. La primera tiene que ver más con un aspecto de orden metodológico y,

de manera especial, con los informantes priorizados. Con el objetivo de ser lo más fieles posible en la reconstrucción del proceso de institucionalización de la educación intercultural bilingüe en la provincia de Cotopaxi y su impacto en el dinámica del día a día del SEIC, en la presente investigación se priorizó la perspectiva de los actores directamente involucrados en dicho proceso: los funcionarios de la DIPEIB-C, los miembros del equipo de apoyo y educadores del SEIC, y ciertos líderes indígenas; y se dejó en segundo plano la perspectiva de los padres de familia y los estudiantes.

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

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

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

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

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

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

las comunidades, y se dejó en segundo plano los conflictos y tensiones internos de cada actor.

Es importante destacar, sin embargo, que si bien hubo tensiones y conflictos al interior de cada actor, y muchas de las veces tensiones y conflictos fuertes, en ningún momento aquellos contribuyeron a desestabilizar y poner en riesgo el régimen de dominación que se consolidó en la zona.

Bibliografía

Archivos consultados:

Archivo de la Biblioteca de Abya Yala de la Universidad Politécnica Salesiana. Quito

Archivo de la Biblioteca del Municipio de Latacunga. Latacunga.

Archivo de la Inspectoría Salesiana del Ecuador. Quito.

Archivo del Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi. Latacunga.

Artículos de periódicos:

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

La Gazeta. «Se posesionó director de educación inter-cultural bilingüe.» *La Gazeta*, 23 de Abril de 1989: 4.

—. «Unidos para respaldar nuestra propia educación.» *La Gazeta*, 22 de Junio de 1989: 6.

Documentos institucionales:

Consejo de Desarrollo de las Nacionalidades y Pueblos del Ecuador. *Elementos básicos para la reconstitución de las nacionalidades y pueblos del Ecuador*. Quito: Génesis Ediciones, 1999.

Comunidad Salesiana del Ecuador. *Proyecto de Zumabagua*. Documento de trabajo. s.f.

Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador. «Proyecto de Ley del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe de los Pueblos y Nacionalidades.» *Contrato Social por la Educación - Ecuador*. 2009. <http://contratosocialeducacion.blogspot.com/> (último acceso: 13 de abril de 2015).

—. *Propuesta de la CONAIE frente a la Asamblea Constituyente. Principios y lineamientos para la nueva Constitución de Ecuador*. Quito: CONAIE, 2007.

Consejo Regional Indígena del Cauca. *¿Qué pasaría si la escuela...? 30 años de construcción de una educación propia*. Bogotá: Fuego Azul, 2004.

Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe. «Estructura orgánica funcional de la DINEIB.» *Pueblos indígenas y Educación* (Abya Yala) 16 (1990): 103-172.

- . *Kallari yachaypak paktayachay - Rediseño Curricular*. Quito: DINEIB, 2004.
 - . *Modelo del Sistem de Educación Intercultural Bilingue*. Quito: Ministerio de Educación y Cultura, 1994.
- Dirección Nacional de Educación Indígena Intercultural Bilingue. «La educación intercultural bilingue en el Ecuador.» *Pueblos indígenas y educación*, 1991: 23-72.
- Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingue y Dirección Provincial de Educación Intercultural Bilingue de Cotopaxi. *Análisis e interpretación de los resultados de evaluación de los índices de calidad de los centros educativos interculturales bilingues y logros de aprendizajes deseables de educación básica en Cotopaxi*. Quito, 2006.
- Dirección Provincial de Educación Intercultural Bilingue de Cotopaxi. *Plan de desarrollo de educación intercultural bilingue de Cotopaxi*. Latacunga: Ministerio de Educación y Cultura, Plan Internacional y Proyecto School Improvement Plan, 2007.
- . *Plan estratégico de fortalecimiento al desarrollo de la Educación Intercultural Bilingue de Cotopaxi en el nuevo quinquenio 2000 - 2005*. 2000.
- El Pueblo Soberano. «"La propuesta de crear una nueva secretaría bilingüe es para favorecer ciertos grupos indígenas con ansias de poder"» *DINEIB Ecuador*. 10 de noviembre de 2010. <http://dineib.blogspot.com/> (último acceso: 22 de mayo de 2015).
- Equipo Pastoral de Zumbahua. *Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi*. 1988 - 1998. Proyecto, Latacunga: Documento no publicado, 1988.
- Gobierno del Ecuador. «Asamblea Nacional del Ecuador.» *Ley Orgánica de Eduación Intercultural*. 31 de marzo de 2011. <http://www.asambleanacional.gob.ec> (último acceso: 23 de febrero de 2015).
- . «Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo.» *Registro oficial de distritos y circuitos*. 28 de mayo de 2012. <http://www.planificacion.gob.ec/> (último acceso: 2 de abril de 2015).
- Ministerio de Eduación del Ecuador. «Fortalecimiento de la oferta educativa.» *Ministerio de Educación*. 2015. <http://www.educacion.gob.ec/> (último acceso: 3 de febrero de 2015).
- . «Actualización y fortalecimiento curricular de la Educación General Básica.» *Ministserio de Educación*. marzo de 2010. <http://www.educacion.gob.ec> (último acceso: 3 de febrero de 2015).
 - . «Estándares de calidad educativa.» *Mnisterio de Educación*. s.f. <http://www.eduacion.gob.ec> (último acceso: 4 de mayo de 2015).

- «Ministerio de Educación.» *Ministerio de Educación*. marzo de 2009. www.educación.gov.ec/_upload/manifiestoDINEIB.pdf (último acceso: 23 de junio de 2009).
 - «Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe.» *Ministerio de Educación*. 5 de diciembre de 2013. <http://www.educacion.gob.ec> (último acceso: 3 de marzo de 2014).
 - «Normativa de concursos y méritos y oposición para llenar vacantes de docentes en el sector público.» *Ministerio de Educación del Ecuador*. 2011. <http://educacion.gob.ec> (último acceso: 5 de mayo de 2015).
 - «Noticias: Ministro Espinosa presentó plan de reordenamiento de la oferta educativa y herramienta del Geoportal.» *Ministerio de Educación*. 26 de junio de 2013. <http://www.educacion.gob.ec> (último acceso: 3 de abril de 2015).
 - *Nuevo modelo de gestión educativa*. Quito: Ministerio de Educación del Ecuador, 2012.
 - «Oferta de cursos de actualización docente.» *Ministerio de Educación*. 21 de abril de 2015. <http://educacion.gob.ec> (último acceso: 21 de abril de 2015).
 - «Sistema Nacional de Evaluación.» *Ministerio de Educación*. 2 de abril de 2015. <http://www.educacion.gob.ec> (último acceso: 2 de abril de 2015).
 - «Unidades Educativas del Milenio.» *Ministerio de Educación*. 3 de abril de 2015. <http://www.educacion.gob.ec> (último acceso: 3 de abril de 2015).
 - «Reordenamiento de la oferta educativa.» *Ministerio de Educación*. octubre de 2012. <http://www.educacion.gob.ec> (último acceso: 3 de abril de 2015).
- Organización de las Naciones Unidas. *Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas*. s/l: Naciones Unidas, 2008.
- Organización Internacional del Trabajo. «Convenia 169 sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes.» *Consulta indígena*. 27 de junio de 1989. <http://www.consultaindigenamds.gob.cl/qconvenio.html> (último acceso: 6 de enero de 2015).
- Presidencia de la República. *Decreto 203. Reforma al reglamento general de la ley de educación*. Quito, 1988.
- «Decreto Ejecutivo 1585.» *Presidencia de la República*. 2009. www.presidencia.gob.ec (último acceso: 25 de mayo de 2014).
 - «Decreto ejecutivo 196.» *Presidencia de la República*. 2009. <http://www.presidencia.gob.ec/> (último acceso: 25 de mayo de 2014).
- Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi. *Evaluación participativa de las Escuelas Indígenas de Cotopaxi, 1985 - 1988*. Quito: Abya Yala, 1989.

Textos

- Abram, Mathtías. «Historia de la educación indígena en el Ecuador. Apuntes para un futuro rescate de la memoria popular.» *Pueblos indígenas y educación* (Abya Yala y PEBI), n° 11 (1989): 129-150.
- . *Lengua, cultura e identidad. El Proyecto EBI 1985 - 1990*. Quito: PEBI, MEC y Abya Yala, 1992.
- Andrianzén, Gustavo. *Análisis comparativo de las políticas, estrategias e iniciativas para disminuir gradualmente el fracaso escolar en cada uno de los países integrantes de la Subregión Andina: Ecuador, Perú y Venezuela*. Informe final del proyecto, Lima: Ministerio de Educación del Perú, 2005.
- Ante, Fabiola. *Libro de experiencias vivenciales desde la realidad del sector de Vaquería - La Cocha. Tesis para la obtención del título de Profesor Primario en el Instituto Pedagógico Intercultural Bilingüe Quilloac*. Latacunga, 1993.
- Arrobo, Nidia. «La edad de oro de la Iglesia Latinoamericana.» En *Aportes al debate sobre el socialismo del siglo XXI. El pensamiento de Moseñor Leonidas Proaño y Fernando Velasco*, de Marcelo Mena, Soledad Chalco, Maritza Idrobo y Jaqueline Artieda, 45-56. Quito: Centro de Investigaciones Ciudad y Servicio de las Iglesias Evangélicas en Alemania para el Desarrollo, 2007.
- Assies, Willem. «Pueblos indígenas y reforma del Estado en América Latina.» En *El reto de la diversidad. Pueblos indígenas y reforma del Estado en América Latina*, de Willen Assies, Van Der Haar Gemma y André Hoekama, 21-56. México: El Colegio de Michoacán, 1999.
- Baronet, Bruno. *Autonomía y educación indígena. Las escuelas zapatistas de la Selva Lacandona de Chiapas*. Quito: Abya Yala, 2012.
- Barth, Frederik. «Introducción.» En *Los grupos étnicos y sus fronteras. La organización social de las diferencias culturales*, de Frederik Barth, 9-49. México DF: Fondo de Cultura Económica, 1976.
- Bonfil, Guillermo. «Etnodesarrollo: sus premisas jurídicas, políticas y de organización.» En *Obra escogidas de Guillermo Bonfil Batalla*, de Bonfil Guillermo, 464-480. México: INAH / INI, 1995.
- . «La teoría del control cultural en el estudio de procesos étnicos.» *Estudios sobre las culturas contemporáneas* (Universidad de Colima) IV, n° 12 (1991): 165-204.
- Bourdieu, Pierre. *Las reglas del arte*. Barcelona: Anagrama, 1995.
- . *Poder, derecho y clases sociales*. Bilbao: Desclée de Brouwer, 2000.
- . *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama, 1999.
- Bretón, Víctor, y Gabriela Del Olmo. «Educación bilingüe e interculturalidad en el Ecuador: algunas reflexiones críticas.» En *YUYARINAKY. Digamos lo que*

- somos, antes que otros nos den diciendo lo que no somos*, de Pablo Dávalos, 101-106. Quito: Abya Yala, Instituto Científico de Culturas Indígenas, 2001.
- Caiza, José. «Hacia un modelo de educación bilingüe autogestionario.» En *Pueblos indios, Estado y educación. 46 Congreso Internacional de Americanistas*, de Luis Enrique López y Ruth (editores) Moya, 309-328. Quito: MEC y GTZ, 1989.
- Cerda, César, Edmundo Vargas, y Mario Cerda. «Programa alternativo de educación bilingüe intercultural de la CONFENIAE "PAEBIC".» En *La escuela india: ¿integración o afirmación étnica?*, de Víctor Hugo (editor) Torres, 117-140. Quito: COMUNIDEC, 1992.
- Chalán, Angel Polibio. «EIB en un Estado Plurinacional y una Sociedad Intercultural.» *REDCI - Comunicadores Interculturales Bilingües del Ecuador*. 22 de diciembre de 2010. <https://redciecuador.wordpress.com/> (último acceso: 12 de mayo de 2015).
- Chiodi, Francesco. «Ecuador.» En *La educación indígena en América Latina. México, Guatemala, Ecuador, Perú y Bolivia*, de Francesco (Comp.) Chiodi, 329-524. Quito: P. EBI (MEC-GTZ) , ABAYA-YALA, UNESCO/OREALC, 1990.
- Cicero, Tiziana. «Los intermediarios buenos: ideales teóricos, sobrevivencia mercados.» *Ecuador Debate* (Centro Andino de Acción Popular) 60 (2014).
- Conejo, Alberto. «Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador.» *Alteridad*, n° 5 (2008): 64-82.
- Cunuhay, Leonardo. *Libro de experiencias vivenciales. Tesis para obtener la titulación de profesor primario en el Instituto Pedagógico Intercultural Bilingüe Quilloac*. 1993.
- De la Torre, Carlos. *De Velasco a Correa. Insurrecciones, populismos y elecciones en Ecuador, 1944-2013*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar - Sede Quito y Corporación Editora Nacional, 2015.
- De Sousa Santos, Boaventura. *Refundación del Estado en América Latina. Perspectivas desde una epistemología del Sur*. Lima : Instituto Internacional de Derecho y Sociedad y Programa Democracia y Transformación Global, 2010.
- Díaz, Holger. «La lucha por la tierra e inicio educativo en las comunidades de Guayama y Chaupi: diálogo con Joselino Ante.» *Educación Intercultural Bilingüe*, 1997.
- Díaz-Polanco, Héctor. «Autodeterminación, autonomía y liberalismo.» En *Autonomías indígenas. Diversidad de culturas, igualdad de derechos*, 3-10. Quito: ALAI, 1998.
- . *Elogio de la diversidad. Globalización, multiculturalismo y etnofagia*. México: Siglo XXI, 2006.

- Dussel, Enrique. *Materiales para una política de la liberación*. Madrid: Plaza y Vadés, 2007.
- Garcés, Fernando. «La EIB en Ecuador.» En *La EIB en América Latina bajo examen*, de Luis Enrique López y Carlos (ed) Rojas, 111-184. La Paz: Banco Mundial, GTZ y Plural Editores, 2006.
- Giroux, Henry. *Teoría y resistencia en educación*. México : Siglo veintiuno editores, 1995.
- González, María Isabel. *Movimiento indígena y educación intercultural en Ecuador*. México: UNAM y CLACSO, 2011.
- Granda, Sebastián. *Textos escolares e interculturalidad en Ecuador*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, Abya Yala y Corporación Editora Nacional, 2003.
- Grijalva, Agustín. «El Estado Plurinacional e Intercultural en la Constitución Ecuatoriana del 2008.» *Ecuador Debate*, nº 75 (Diciembre 2008): 49-62.
- Guerrero, Andrés. *Comentario al libro de Jorge León: De campesinos a ciudadanos diferentes. El Levantamiento indígena*. Quito: CEDIME, 1994.
- . «De sujetos indios a ciudadanos étnicos: de la manifestación de 1961 al levantamiento de 1990.» En *Democracia, etnicidad y violencia política en los países andinos*, de Instituto de Estudios Peruanos. Lima: Instituto de Estudios Peruanos, 1993.
- Guerrero, Antonio, y Pedro Creamer. *Un siglo de presencia Salesiana en Ecuador. El proceso histórico*. 1997.
- Guerrero, Patricio. *El saber del mundo de los cóndores. Identidad e insurgencia de la cultura andina*. Quito: Abya Yala, 1992.
- Hale, Charles. «¿Puede el multiculturalismo ser una amenaza?» En *Antropología del Estado. Dominación y prácticas contestarias en América Latina*, de Maria Lagos y Pamela Calla, 285-436. La Paz: INDH y PNUD, 2007.
- Hall, Stuart. «El trabajo de la representación.» En *Sin garantías: trayectorias y problemáticas en estudios culturales. Stuart Hall*, de Eduardo Restrepo y Catherine, Vich, Víctor (editores) Walsh, 447-482. s/l: Envió Editores, Instituto de Estudios Peruanos, Instituto de Estudios Sociales y Culturales Pensar - Universidad Javeriana, Universidad Andina Simón Bolívar, 2010.
- Herrán, Javier. «Testimonio de las escuelas indígenas del Quilotoa.» En *Primera convención internacional de educación intercultural bilingüe de Cotopaxi. Memoria*, de Movimiento Indígena de Cotopaxi, Dirección Provincial de EIB de Cotopaxi y Instituto de Estudios Ecuatorianos. Quito: Instituto de Estudios Ecuatorianos, 2008.
- Hurtado, Amable. *Estructura y funciones de la DIPEIB-C. Documento inédito*. 2015.

- Iñiguez, Samuel, y Gerardo Guerrero. «Rasgos históricos de la educación indígena quichua en el Ecuador.» En *Pedagogía intercultural bilingüe. Experiencias de la Región Andina*, de Wolfgang (Comp.) Kupez, 7-52. Quito: Proyecto EBI - Ministerio de Educación y Cultura y Abya Yala, 1993.
- . *Un proceso de educación bilingüe intercultural en las escuelas indígenas del Quilotoa. Tesis de licenciatura de la Escuela de Filosofía y Pedagogía de la Universidad Politécnica Salesiana*. 1986.
- Jempekat, M. «La educación en el pueblo Shuar.» En *Educación, Escuelas y Culturas Indígenas en América Latina*, de Emanuele (compilador) Amodio. Quito: Abya Yala, 1986.
- Krainer, Ana. *Educación intercultural bilingüe en el Ecuador*. Quito: Abya Yala, 1996.
- Larrea, Fernando. «Estado neoliberal y movimiento indígena: neoindigenismo, biopolítica y representación.» Tesis presentada para la obtención del título de maestría en FLACSO - Ecuador, Quito, 2010.
- Lazos, Elena, y Evelyne Lenz. *La educación indígena en el páramo Zumbahueño del Ecuador. Demandas, éxitos y fracaso de una realidad*. s.f.
- León, Jorge. «Las organizaciones indígenas y el gobierno de Rafael Correa.» *Iconos* (FLACSO), n° 37 (2010): 13-23.
- León, Jorge, y María Quintero. «Simiatug: autogestión en la escuela.» En *Pueblos indígenas, Estados y educación. 46 Congreso Internacional de Americanistas*, de Luis Enrique López y Ruth (Editores) Moya, 327-352. Quito: MEC y GTZ, 1989.
- López, Luis Enrique. «La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana.» *Cuadernos Pedagógicos* 5 (2001): 5-49.
- Luna, Milton. «Las políticas educativas en el Ecuador, 1950-2010. Las acciones del Estado y las iniciativas de la sociedad.» *Universidad Nacional de Educación a Distancia*. 29 de octubre de 2014. <http://www.e-spacio.uned.es> (último acceso: 28 de mayo de 2015).
- Luna, Milton, y Alfredo Astorga. «Educación 1950 - 2010. Reformas inconclusas, nudos recurrentes, nuevos desafíos.» En *Informe Cero. Ecuador 1950 - 2010*. Quito, 2011.
- Manangón, José, Ernesto Baltazar, y Pedro Travez. «Sistema de Escuelas Indígena de Cotopaxi.» En *La escuela india: ¿Integración o afirmación étnica?*, de Víctor Hugo Torres, 61-86. Quito: COMUNIDEC, 1992.
- Manangón, José, Ernesto Baltazar, y Pedro Travez. «Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi.» En *La escuela india: ¿integración o afirmación étnica?*, de Víctor Hugo (editor) Torres, 61-86. Quito: COMUNIDEC, 1992.

- Martínez, Carmen. «¿Es el multiculturalismo estatal un factor de profundización de la democracia en América Latina?: una reflexión desde la etnografía sobre los casos de México y Ecuador.» En *Ciudadanía y exclusión: Ecuador y España frente al espejo*, de Víctor Bretón, Francisco García, Antoni Jové y María José Vilalta, 184-202. Madrid: Catarata, 2007.
- . «Los misioneros salesianos y el movimiento indígena de Cotopaxi, 1970 - 2004.» *Ecuador Debate* (CAAP), n° 63 (2004): 235-268.
- . «Managing diversity in posneoliberal Ecuador.» *The Journal of Latin American and Caribbean Anthropology*, 2014: 103-125.
- . «The “Citizen’s Revolution” and the Indigenous Movement in Ecuador: Re-centering the Ecuadorian State at the expense of social movements.» Ponencia presentada en el seminario internacional Estados descentrados: formación y deformación política en los Andes, organizado por FLACSO y Emory University, 2010.
- Martínez, Mateo. *El Cascabel del Gatopardo. La revolución ciudadana y su relación con el movimiento indígena*. Quito: FLACSO y Abya Yala, 2011.
- Martínez, Rodrigo, y Bolívar Burbano. *La educación como identificación cultural y la experiencia de educación indígena en Cotopaxi*. Quito: ABYA YALA, 1994.
- Mashinkiash, Rafael. *La educación entre los Shuar*. Quito: Ediciones Mundo Shuar, 1976.
- Mashinkiash, Rafael, Mariano Morocho, Guamán Andrés, y Inga Gilberto. «Capacitación de los Institutos Normales Bilingües Interculturales.» *Pueblos indígenas y educación* 14 (1990): 203-217.
- Mejeant, Lucía. *La participación de las comunidades en el proceso de descentralización y desconcentración de la educación intercultural bilingüe. Tesis*. Quito: Instituto de Altos Estudios Nacionales, 2002.
- Minteguiaga, Analía. *Las oscilaciones de la calidad educativa en el Ecuador, 1980-2010. Estudio sobre políticas, planes, programas y proyectos gubernamentales de “escuelas de calidad” (1980-2010)*. Quito: Instituto de Altos Estudios Nacionales, 2014.
- Minteguiaga, Analía, y Gemma Ubasart González. *Revolución Ciudadana y régimen de bienestar en Ecuador (2007-2012)*. 2013.
- Montaluisa, Luis. «Trayectoria histórica de la educación intercultural bilingüe.» En *Educación intercultural bilingüe y participación social. Normas Legales - Ecuador*, de CARE Ecuador, 47-78. Quito: CARE, 2008.
- Moreno, Segundo, y José Figueroa. *El levantamiento indígena del inti raymi de 1990*. Quito: FESO y Abya Yala, 1992.
- Morocho, Mariano. *FETRALPI blogspot*. 2 de enero de 2010. <http://fetralpi.blogspot.com/> (último acceso: 25 de abril de 2015).

- . «La Comisión Ocasional de Educación de la Asamblea Nacional no recogió las observaciones de los pueblos y nacionalidades.» *Red de Comunicadores Interculturales Bilingües del Ecuador*. 22 de diciembre de 2010. <https://redciecuador.wordpress.com/> (último acceso: 13 de mayo de 2015).
- Moss, William, Alessandro Portelli, y Ronald Fraser. *La historia oral*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, 1991.
- Moya, Ruth. «Educación Bilingüe en el Ecuador: retos y alternativas.» En *Educación, Escuelas y Culturas Indígenas en América Latina*, de Emanuele (compilador) Amodio, 387-406. Quito: Abya Yala, 1988.
- . «Educación bilingüe. ¿Para qué?» *Pueblos indígenas y educación* (Abya Yala), n° 2 (1987).
- . «Políticas estatales para la educación y la cultura frente a la población indígena.» En *Política estatal y población indígena*, de Ministerio de Bienestar Social - Oficina Nacional de Asuntos Indígenas. Quito: Abya Yala, 1984.
- Muyolema, Armando. «La CONAIE en el ojo del huracán correísta.» *La Línea de Fuego. Pensamiento crítico*. 13 de enero de 2015. <http://lalineadefuego.info/2015/01/13/la-conaie-en-el-ojo-del-huracan-correista-armando-muyolema/> (último acceso: 10 de 05 de 2015).
- Naciones Unidas. *Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas*. s/l: Naciones Unidas, 2008.
- Organización Internacional del Trabajo. «Convenia 169 sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes.» *Consulta indígena*. 27 de junio de 1989. <http://www.consultaindigenamds.gob.cl/qconvenio.html> (último acceso: 6 de enero de 2015).
- Ortiz, Pablo. «Políticas estatales, territorios y derechos de los pueblos indígenas en Ecuador (1983-2012).» En *Los desafíos de la plurinacionalidad. Miradas críticas a 25 años del levantamiento indígena de 1990*, de Pablo Ortiz, Iván Narváez y Víctor Bretón, 13-84. Quito: Abya Yala, 2016.
- Ospina, Pablo. «“Estamos haciendo mejor las cosas con el mismo modelo antes que cambiarlo”. La revolución ciudadana en el Ecuador (2007-2012).» En *Promesas en su laberinto: Cambios y continuidades en los gobiernos progresistas de América Latina*, de Carlos Arce, Javier Gómez, Pablo Ospina y Víctor Alvarez, 177-278. Quito: IEE, CEDLA y CIM, 2013.
- Paladines, Carlos. *El impacto del neoliberalismo en la educación en el Ecuador*. septiembre de 2002.
- Pallares, Amalia. «Contestatin membership: citizenship, pluriculturalism(s), and the contemporary indigenous movement.» En *Highland Indians and the state in modern Ecuador*, de Kim Klark y Becker Marc, 139-154. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press, 2007.

- Panikkar, Raymon. «La interpelación intercultural.» En *El discurso intercultural: prolegómenos a una filosofía intercultural*, de Graciano Rodríguez Arnaiz González, 23-76. Madrid: Biblioteca Nueva, 2002.
- Perez, Maya. «Guillermo Bonfil Batalla. Aportaciones al pensamiento social contemporáneo.» *Cuicuilco*, n° 57 (2013): 115-136.
- Poaquiza, María Carmelina. *Enfoque pedagógico del Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi (SEIC) desde la década de 1970 hasta 1998. Tesis presentada para obtener el título de Magister en Gerencia Educativa en la Universidad Andina Simón Bolívar del Ecuador*. 2013.
- Ponce, Juan. *Políticas educativas y desempeño. Una evaluación de impacto de programas educativos focalizados en Ecuador*. Quito: FLACSO - Ecuador, 2010.
- Ramírez, Angel. «La Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador.» En *Avances y desafíos de la Educación Intercultural Bilingüe en Bolivia, Ecuador y Perú*, de Virigina Zavala, 113-192. Lima: CARE - IBIS, 2007.
- Ramírez, Franklin. «Crisis neoliberal y reconfiguraciones estatales: Ecuador y la heterodoxia sudamericana.» *LINEASUR*, 2012: 84-103.
- Rappaport, Johanne. «El espacio del diálogo pluralista: historia del Programa de Educación Bilingüe del Consejo Regional Indígena del Cauca.» En *Políticas de identidades y diferencias sociales en tiempos de globalización*, de Daniel (coordinadora) Mayo, 257-281. Caracas: FACES y UCV, 2006.
- Ripamonti, Paula. «La historia oral o historizar la memoria.» En *Metodología de la investigación social*, de CLACSO - Cátedra Fals Borda, 1-18. Argentina: CLACSO, 2015.
- Rivera, Jorge. *Una pedagogía popular para la educación intercultural bilingüe*. Quito: Abya Yala, 1987.
- Rodas, Raquel. *Crónica de un sueño. Las escuelas indígenas de Dolores Cacuango*. Quito: Proyecto EBI - Ministerio de Educación y Cultura, 1989.
- Sánchez Parga, José. *Crisis en torno al Quilota: mujer, cultura y comunidad*. Quito: Centro Andino de Acción Popular, 2002.
- . *Educación indígena en Cotopaxi. Avances políticos y deudas pedagógicas*. Quito: Centro Andino de Acción Popular, 2005.
- . *El movimiento indígena ecuatoriano. La larga ruta de la comunidad al partido*. Quito: Abya Yala y Universidad Politécnica Salesiana, 2010.
- . *Escolarización y bilingüismo en la Sierra Ecuatoriana*. Quito: Centro Andino de Acción Popular, 1991.
- . *La trama del poder en la comunidad andina*. Quito: Abya Yala, 1986.

- Tanguilla, Ernesto, Nelly Grefa, y Marcos Tanguilla. «Programa educativo Mondayacu Causai Yachana - PEMCY.» En *La escuela indígena: ¿integración o afirmación étnica?*, de Víctor Hugo (editor) Torres, 141-185. Quito: COMUNIDEC, 1992.
- Tapia, Luis. *La igualdad es cogobierno*. La Paz: CIDES-UMSA, ASDI-SAREC y Plural Editores, 2007.
- Tibán, Angel. «Apuntes para la evaluación del sistema de Educación Intercultural Bilingüe de Cotopaxi.» En *Primera Convención de Educación Intercultural Bilingüe de Cotopaxi. Memoria*, de Movimiento indígena de Cotopaxi, Dirección Provincial de EIB de Cotopaxi y Instituto de Estudios Ecuatorianos, 29-36. Quito: Instituto de Estudios Ecuatorianos, 2008.
- Toaquiza, José Ricardo. *Libro de experiencias vivenciales. Tesis de profesor de instrucción primaria del Instituto Pedagógico Intercultural Quilloac*. 1993.
- Torres, Rosa María. «Adiós a la educación comunitaria y alterantiva.» *La Línea de Fuego. Pensamiento crítico*. 14 de noviembre de 2014. <http://www.lalineadefuego.info/> (último acceso: 11 de diciembre de 2014).
- . «Visita a una Unidad Educativa del Milenio (Ecuador).» *Otra educación*. s.f. <http://www.otra-educacion.blogspot.com/> (último acceso: 14 de noviembre de 2014).
- Torres, Víctor Hugo (editor). *La escuela india: ¿integración o afirmación étnica?* Quito: COMUNIDEC, 1992.
- Tuaza, Luis Alberto. *Runakunaka ashka shaikushka shinami rikurinkuna, ña mana tandanakunata munankunachu: la crisis del movimiento indígena*. Quito: FLACSO, 2011.
- Valiente, Teresa, y Wolfgang Kuper. «Lengua, cultura y educación en el Ecuador. Un proyecto de educación bilingüe intercultural en el Ecuador (1990 - 1993).» *Pueblos indígenas y educación* (Abya Yala) 43-44 (1998): 5-196.
- Van Cott, Donna Lee. *The friendly liquidation of the past: The politics of diversity in Latin America*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press, 2000.
- Wade, Peter. *Raza y etnicidad en Latinoamérica*. Quito: Abya Yala, 2000.
- Walsh, Catherine. «¿Interculturalidad? Fantasmas, fantasías y funconalismos.» 2014.
- . «El desarrollo sociopolítico de la educación intercultural bilingüe en el Ecuador. Un análisis de perspectivas y posiciones.» *Pueblos indígenas y educación* (Abya Yala), 1994: 99-164.
- . «Interculturalidad crítica y educación intercultural.» En *Interculturalidad crítica y (de)colonialidad*, de Catherine Walsh, 155-178. Quito: Abya Yala e Instituto Científico de Culturas Indígenas, 2012.

- *Interculturalidad, estado y sociedad. Luchas (de)coloniales de nuestra época.* Quito: Universidad Andina Simón Bolívar y Abya Yala, 2009.
- «La interculturalidad en el Ecuador: visión, principio y estrategia indígena para un nuevo país.» *Revista Identidades (IADAP)* 20 (1999): 133-142.
- *Pedagogías decoloniales. Práctica insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir.* Quito: Abya Yala, 2013.

Yáñez, Consuelo. *La educación indígena en el Ecuador.* Quito: Abya-Yala, s.f.

Yáñez, Consuelo, y Lourdes Endara. *Educación bilingüe intercultural: una experiencia educativa.* Quito: Abya Yala y MACAC, 1989.

Zuñeda, Emilio. «La otra cara de América.» s.f.

Entrevistas realizadas por el autor:

Allauca, Roberto. Latacunga, (18 de abril de 2013).

Ante, Florinda. Comunidad de Cocha Vaquería, Parroquia de Zumbahua, (9 de junio de 2014).

Ante, Rosa. Comunidad de Cocha Vaquería, Parroquia Zumbahua, (9 de junio de 2014).

Ashca, Arturo. Latacunga, (25 de abril de 2013).

Ayala, Segundo. Comunidad de Guayama San Pedro, Parroquia Chugchilán, (8 de mayo de 2014).

Baltazaca, Ernesto. Comunidad de Saraucsha, Parroquia Zumbahua, (14 de junio de 2014).

Chaluisa, Hilda. Latacunga, (26 de abril de 2013).

Cunuhay, Pedro. Comunidad de Chinaló, Parroquia Chugchilán, (7 de mayo de 2014).

Farfán, Marcelo. Quito, (10 de julio de 2014).

Garcés, Fernando. Cochabamba, Bolivia - entrevista realizada por skype, (21 de abril de 2015).

Guanochanga, Luis José. Latacunga, (11 de abril de 2013).

Guashca, Edgar. Latacunga, (10 de abril de 2013).

Herrán, Javier. Quito, (10 de julio de 2014).

Hurtado, Amable. Pujilí, Parroquia Pujilí, (23 de mayo de 2014).

Mananagín, José y Martínez, Mery. Quito, (10 de abril de 2014).

Martínez, Mery. Latacunga, (19 de junio de 2014).

Montaluisa, Luis. Quito, (20 de marzo de 2013).

Moya, Ruth. Quito, (7 de abril de 2014).

Pastuña, Francisco. Comunidad de Quilotoa, Parroquia Zumbahua, (18 de abril de 2014).

Patango, Alfonso. Comunidad de Guayama San Pedro, Parroquia Chugchilán, (8 de mayo de 2014).

Pilaguano, Francisco. Latacunga, (21 de julio de 2015).

Pilaguano, José María. Comunidad de Guayama San Pedro, Parroquia Chugchilán, (8 de mayo de 2014).

Pilalumbo, Julio César. Latacunga, (21 de mayo de 2015).

Tibán, Angel. Latacunga, (12 de abril de 2013).

Tipantuña, Angel. Latacunga, (18 de junio de 2014).

Toaquiza, Elsa. Pujilí, Parroquia Pujilí, (5 de junio de 2014).

Unaicho, Rafael. Latacunga, (22 de mayo de 2015).

Vega, Juliana. Comunidad de Guayama San Pedro, Parroquia Chugchilán, (8 de mayo de 2014).

Vega, Juliana. Quito, (12 de mayo de 2015).

Anexo 1

Parte de la Provincia de Cotopaxi con el Volcán Quilotoa en el centro.

