

**UNIVERSIDAD ANDINA SIMÓN BOLÍVAR
SEDE ECUADOR**

COMITÉ DE INVESTIGACIONES

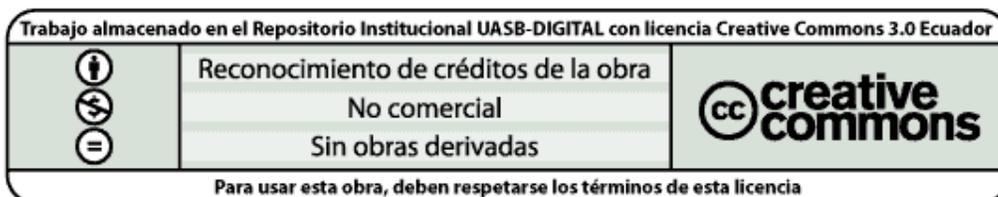
INFORME DE INVESTIGACIÓN

Implicaciones educativas y socioculturales del modelo de territorialización y circuitos escolares en las redes históricas de la educación intercultural bilingüe en Cotopaxi

María Soledad Mena Andrade

Rosemarie Terán Najas

Quito – Ecuador
2015



RESUMEN

Las redes educativas interculturales están arraigadas en el país desde hace décadas. Concretamente la referida, de Cotopaxi, cuenta con cerca de 60 años, desde su creación auspiciada por miembros de la orden salesiana y otros sectores religiosos. Han producido por sí mismas y en alianza con otros organismos propuestas pedagógicas y prácticas escolares que han moldeado generaciones de estudiantes, con importantes impactos en la comunidad, sobre todo en la consolidación de sentidos de pertenencia cultural y formación de liderazgos de profunda repercusión en el plano político y en la superación de barreras de género.

La territorialización educativa es un proceso en marcha de reorganización del modelo de la gestión escolar que se efectúa sobre la base de técnicas geosatelitales de localización e identificación de escuelas. Estos criterios rompen la articulación espacial y social de las escuelas de Cotopaxi, por cuanto las variables para delimitar los circuitos son exclusivamente de tipo geográfico y se asientan en expectativas de cobertura escolar relacionadas con lógicas presupuestarias, cuestión que está llevando al cierre de escuelas que no son funcionales a tales criterios. Las variables de tipo sociológico o antropológico no son consideradas en ningún sentido. Tomando en cuenta estos antecedentes, las preguntas que vertebran la reflexión son las siguientes:

¿Qué implicaciones tiene la aplicación del modelo de circuitos educativos en el esquema socio espacial de la red de escuelas interculturales? ¿Cuáles son sus repercusiones en el entorno social y cultural de las escuelas considerando el papel central que ellas cumplen en la vida de la comunidad? ¿Qué tipo de estrategias construyen los actores de la red para enfrentar esta transformación?

Palabras Clave: Educación intercultural; Educación bilingüe; Escuelas comunitarias

Datos de las autoras:

- Rosemarie Terán Najas: Licenciada en Historia y Geografía, PUCE; Maestra en Historia, FLACSO-E; candidata doctoral en Formación en Investigación Histórica y Comparada en Educación, UNED.
- Soledad Mena A: Licenciada en Sociología en Ciencias de la Educación, Université Nanterre, Paris 10; Magister en Gerencia Educativa, UASB - E.

Tabla de Contenidos

Introducción a la problemática	4
Historicidad del SEI.....	7
Trayectoria del SEIC	8
La legitimidad cultural del SEIC: un debate con Sánchez Parga	16
El bilingüismo de “mantenimiento y desarrollo” y la interculturalidad.....	24
Cotopaxi, según la nueva distribución territorial educativa.....	26
Instituciones educativas.....	27
Cierre de las escuelas bilingües.....	28
Las escuelas de la red SEIC.....	30
Red Bajío.....	30
Modalidad de cierre de las escuelas	37
Consecuencias del cierre de las escuelas de la red Bajío	37
Reacción al cierre de las escuelas	38
Red Sumac	39
Red Chugchilán	42
Red Pangyatuc	44
Futuro del SEIC.....	46
Bibliografía	48

1. Introducción a la problemática

Las fortalezas históricas de la educación indígena y su legitimidad social están siendo desacreditadas en los actuales momentos por un tipo de política educativa empeñada en impulsar una reingeniería total del sistema escolar, a partir de criterios centralistas, homogenizadores y estandarizados. Estos criterios contradicen la diversidad cultural, regional y local del Ecuador, factores ineludibles de cualquier reforma educativa que pretenda guardar un mínimo de fidelidad con las características básicas de la sociedad ecuatoriana y de su riqueza social e identitaria.

Este proyecto estatista, que en el discurso oficial aparece envuelto en la retórica del igualitarismo, la nivelación social, la igualdad de oportunidades, está vertebrado al concepto de meritocracia-evaluación, un binomio del cual irradian los nuevos criterios de valoración de los sujetos y las instituciones, con consecuencias importantes en la disolución de su protagonismo como actores y gestores directos de procesos de cambio educativo. Lo paradójico de esta vía meritocrática evaluativa dominante es que se inscribe perfectamente en la línea del neoliberalismo educativo impulsado en los años 90, auspiciado por los organismos financieros internacionales que, a través de créditos destinados a la reforma de la educación básica, impusieron sus parámetros en materia de planificación educativa. La estandarización de indicadores para cualificar los logros de aprendizajes se articuló, en ese contexto, a la lógica de la empresa privada desde la cual se transfirió al ámbito educativo los criterios de calidad, eficacia, eficiencia, competencias, emprendimiento, etc., indicadores todos estos que se han ido naturalizando como variables intrínsecas al ámbito educativo, a partir de las cuales se juzga su pertinencia y articulación a los objetivos de desarrollo nacional.

En el marco de la década de 1990, efectivamente, las pruebas “Aprendo” se institucionalizaron como indicadores universales de calidad al prestarse para medir aprendizajes instrumentales en lenguaje y matemáticas, que se generalizaron como expresiones de calidad del conjunto del sistema escolar, en el marco de una perspectiva tercermundista interiorizada por las políticas educativas de los países de la región, influenciados por las consignas globales que hemos descrito. (Ministerio de Educación del Ecuador 2008) Es decir, la estandarización atravesó tanto las políticas educativas neoliberales que dominaron desde los noventas, como el proyecto centralista del actual gobierno ecuatoriano, por el cual el estado se atribuye la potestad de definir estándares y criterios de evaluación destinados a categorizar y clasificar la educación pública en segmentos diferenciados. No cabe duda que en un país atravesado por hondas brechas sociales como el Ecuador, estas variables en apariencia neutras y técnicas se anclan a desigualdades sociales y culturales que terminan por convertirse en las verdaderas condicionantes del sistema meritocrático.

Dentro de la mismas premisas, hay que entender los intentos de reforma educativa vehiculizados por proyectos “top” que, además de no incidir en el conjunto, han introducido otras preocupantes dinámicas de exclusión no solo respecto del universo escolar en general sino en el corazón mismo de la educación pública. Se trata en el caso ecuatoriano del “bachillerato internacional”, aplicado desde el 2006, en un colegio fiscal por cada provincia; y de las “escuelas del milenio” introducidas con el mismo criterio selectivo. La reciente supresión del puntaje como requisito de admisión a los centros educativos –que fue implantado hace un año- y la idea utópica de generalizar el bachillerato internacional junto con las escuelas del milenio son medidas tardías, decididas en fechas recientes, que llegan cuando una generación entera ha sufrido los efectos de ser desplazada de los proyectos de

vanguardia. Una situación irreparable que difícilmente podrá ser compensada a través de la estructura piramidal y segmentada que se va consolidando en el sistema de educación pública.

La cumbre de estas políticas de segregación es la decisión del gobierno nacional de disminuir el número de escuelas, de las 19.023 existentes a 5.189, (Ministerio de Educación 2013) en el marco de la aplicación de un nuevo modelo de gestión escolar que territorializa el país en zonas, distritos y circuitos educativos, circunscripciones que se administran desde una perspectiva eminentemente gerencial dejando de lado tanto los aspectos pedagógicos como la agenda de los derechos en educación. Se deriva de esto que la reforma educativa actual tenga un carácter meramente administrativista en la línea neoliberal de buscar eficacia en el logro de resultados y de buscar responder a estándares vinculados, en este caso, a lo que el gobierno denomina el “cambio de la matriz productiva”. Es decir, las aspiraciones economicistas y eficientistas del Estado se trasladan mecánicamente al sistema educativo, y se transfiere unilateralmente la responsabilidad del éxito de los aprendizajes a los sujetos escolarizados, los estudiantes, abocados en estas circunstancias a responder individualmente ante los estándares, y ante la gran expectativa social que suscitan los mismos. El Estado se deslinda de cualquier responsabilidad y con ello crea las condiciones para la reproducción de la meritocracia, base ideológica del carácter excluyente de la reforma educativa. A partir de este esquema de transferencia de responsabilidades a los actores directos se evalúa también a profesores y centros educativos con el fin de crear condiciones para clasificar y categorizar las escuelas, cuestión que facilita la disminución y reconcentración drástica de planteles, concomitante con un proceso de masificación escolar que carece de condiciones para ser enfrentado.

En este escenario, la escuela rural, estrechamente relacionada a la dinámica social local, resulta por esta misma condición particularmente afectada, ya que la disminución de planteles implica la ruptura de la relación histórica escuela-comunidad y la generalización de

un patrón de penetración escolar restringido y basado en la universalización del modelo estatista “hispanista” dependiente únicamente de la autoridad educativa central. Este trabajo pretende explorar las dimensiones que reviste tal problemática desde una doble perspectiva: desde la demostración de la legitimidad histórico-cultural y social de la escuela indígena en un caso concreto; y desde los impactos, prácticas y estrategias que los actores sociales directos resisten y desarrollan frente al nuevo modelo de gestión escolar que afecta las escuelas comunitarias. El caso de estudio es concretamente la red de escuelas del sistema educativo intercultural de Cotopaxi (SEIC), al cual ha estado estrechamente vinculado en los últimos seis años el programa de Escuelas Lectoras del área de educación de la universidad andina.

Historicidad del SEIC

La experiencia histórica del SEIC está recogida en un conjunto de narrativas y trabajos académicos que reúnen las distintas representaciones de que ha sido objeto esta modalidad de educación indígena desde la perspectiva de intelectuales, consultores y actores directos. Nos interesa explorar esta reflexión no solo como fuente de conocimiento sobre la trayectoria del SEIC, sino como posibilidad de comprenderlo desde su historicidad, es decir, desde la manera como se ha configurado la comprensión y valoración acerca del mismo. En este punto encontramos que la genealogía del discurso que deslegitima la escuela comunitaria tiene antecedentes en la propia reflexión académica. Por ello nos interesa especialmente inscribir nuestra reflexión en la discusión que surge en el 2005 con ocasión de la crítica de José Sánchez Parga a la eficiencia y pertinencia del SEIC como proyecto cultural y pedagógico. Examinamos e interrogamos los fundamentos de esta crítica y las tensiones que guarda con

las representaciones que articulan la memoria del SEIC desde la perspectiva de los actores directos y de otros referentes académicos.

A manera de premisas de partida, sostenemos que el fenómeno educativo supone una experiencia social e histórica multidimensional, que no se agota en los resultados de aprendizaje ni en el encuadramiento de un enfoque pedagógico determinado. Y al mismo tiempo, adherimos a la consideración de que la fortaleza principal del SEIC es precisamente su articulación con la cultura y las dinámicas sociales comunitarias.

Las preguntas que guían la presente investigación en la primera parte son: en qué radica la legitimidad social e histórica del SEIC? Qué sentidos se atribuyen a este sistema desde el discurso académico y el testimonial?Cuál es su singularidad en el conjunto de la educación intercultural?

En la segunda parte, se analiza la aplicación del modelo de circuitos educativos en el SEIC y las estrategias de las comunidades y profesores para enfrentarlo.

2. Trayectoria del SEIC

El desarrollo de las escuelas indígenas de Cotopaxi está articulado a una cronología vinculada estrechamente a la evolución del movimiento indígena de la provincia. Es en el contexto de la lucha contra la hegemonía de la hacienda y el monopolio del mercado interno que surge la necesidad de la alfabetización en castellano para enfrentar los pleitos vinculados a reclamos por la tierra y el comercio justo, procesos ambos registrados en numerosos estudios. (Egas 2009) (Ospina 2007) Estos factores que se incorporaron desde el principio a la agenda política de las organizaciones indígenas de Cotopaxi, dan cuenta de la profunda articulación de la educación a problemas de honda raigambre comunitaria.

Con una historia que se remonta a la década de 1970, el SEIC es la modalidad más antigua y originaria del movimiento de escuelas indígenas en Cotopaxi, y ha convivido con otras dos experiencias surgidas en etapas posteriores: el PEBI (programa de educación bilingüe intercultural) el cual, a partir de un convenio oficial con la cooperación alemana (GTZ) suscrito en 1984, se constituye en el espacio de reflexión y acción más importante en torno a la cuestión del bilingüismo quicha-castellano (Proyecto de Educación Bilingüe- EBI) al que se considera eje vertebrador de la educación indígena; y la experiencia vinculada a la creación de la DIPEIB-C (Dirección Provincial de Educación Bilingüe Intercultural de Cotopaxi) dependiente de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB) constituida en 1988 bajo el gobierno de Rodrigo Borja.

Son pocos los trabajos que describen la trayectoria del SEIC como tal, y que demuestran su especificidad respecto del conjunto de la educación indígena de la provincia. Para esta investigación hemos contado, de un lado, con el estudio del profesor y lingüista Cristóbal Quishpe, cuya condición de actor directo del desarrollo del SEIC le otorga un valor testimonial muy importante a su reflexión y, de otro, con la investigación de la antropóloga Carmen Martínez, dedicada a explorar el papel de la orden salesiana en el despegue del movimiento indígena de Cotopaxi a través de la labor concreta que desempeñó la orden en las escuelas del SEIC.

Recogemos también otras perspectivas y miradas imprescindibles para la comprensión de nuestro objeto de estudio provenientes de actores directamente involucrados con el origen y trayectoria del SEIC: en primer lugar una entrevista con el líder histórico de la red de escuelas, el padre José Manangón, y de otro lado, las contribuciones de profesores de la red de escuelas del SEIC, que cursan en la actualidad la maestría de gerencia educativa de la universidad Andina, y que han aportado tanto con sus testimonios, cuanto con sus

investigaciones desde perspectivas inéditas como la historia pedagógica del SEIC y su relación con la generación de liderazgo femenino indígena. (Pila 2014), (Poaquiza 2014)

En relación al campo de fuerzas sociales presentes en el desarrollo del SEIC, se descubre a partir de los estudios mencionados que en ese evento confluyeron, de un lado, iniciativas propiamente indígenas de apropiación y resignificación de la escuela “occidental”, como herramienta tanto de interrelación con la cultura hegemónica como de identificación, resistencia cultural y emergencia social. De otro lado, la presencia institucional del equipo pastoral salesiano que actuaba desde un programa de acción social profundamente marcado por la influencia de la teología de la liberación y el movimiento reformista progresista de la iglesia a nivel latinoamericano, que tiene en el Ecuador expresiones ejemplares como las de la orden salesiana en Cotopaxi y el movimiento Leonidas Proaño. La relación de este proyecto con la organización indígena es un tema complejo, que aunque no lo profundizamos en este trabajo, lo tratamos de manera referencial, sobre todo cuando eventualmente se reseña el papel que el SEIC ha tenido en la formación de liderazgos indígenas.

Los trabajos testimoniales que hemos recopilado dan cuenta precisamente de la apropiación histórica de la institucionalidad escolar “occidental” desde los actores indígenas. Hay que señalar que la escuela en su forma occidental estuvo presente en la zona como parte del amplio sistema de educación rural que implementaron los gobiernos conservadores moderados (“progresistas”) a fines del siglo XIX. De hecho, las estadísticas de instrucción pública de 1892 registran la existencia de algunos planteles fiscales y municipales en las parroquias del cantón Pujilí y concretamente, en lo que a este estudio concierne, en las parroquias de Chugchilán, Pangua, Angamarca, Poaló, Isinliví. (Ministerio de Educación 1892) Esta presencia temprana de la escuela moderna, dejó sembrada en los territorios una tradición institucional escolar que va a ser disputada por los sectores excluidos de los

proyectos nacionales. Este es el caso, justamente, de la educación indígena, un proyecto alternativo al sistema históricamente implantado por el estado-nación. De hecho, de los normales rurales emergieron los actores que transformaron el sentido de la escuela para los indígenas. La crónica de Cristóbal Quishpe saca a la luz, por ejemplo, la figura de Miguel Antonio Quishpe Tumbo –su padre-, primer maestro quichua egresado del normal rural de Pujilí (creado en los años 40), a cuya autoría se debió la primera experiencia de educación bilingüe de la provincia, previamente ensayada en los años sesentas en las comunidades de Chilla Grande de Toacaso y Maca Grande de Poaló. (Quishpe 2007) Ruth Moya refiere que la escolarización del quichua constituye una parte constitutiva del despegue de la educación indígena en el país promovida por las propias organizaciones políticas indígenas. (Moya 1995)

En 1971 comienza en Zumbahua la iniciativa de educación intercultural auspiciada por el equipo pastoral de la orden salesiana, en ese entonces representados por el padre Javier Herrán, iniciativa que se conoce con el nombre de proyecto Quilotoa y al cual se atribuye el origen formal del SEIC. La fuerte sensibilidad de la iglesia hacia la problemática cultural y propiamente étnica –fomentada en el marco de la Conferencia de Barbados de 1971- influyó en la decisión de auspiciar desde el principio modelos de alfabetización y educación bilingües. (Moya 1995) Los alfabetizadores surgieron de la misma comunidad y su experiencia en el terreno moldeó las consignas evangelizadoras desde las demandas culturales y sociales indígenas. La realidad de las comunidades y de la población infantil-adolescente enfrentada -según Quishpe- al creciente fenómeno de la migración, la sujeción de los niños al trabajo agrícola familiar, el matrimonio prematuro, el deterioro de las condiciones agrícolas, fueron factores que marcaron el carácter del proyecto educativo salesiano con un sello particular. La antropóloga Carmen Martínez encuentra, de otro lado, que el proyecto salesiano

planteaba un verdadero modelo de “desarrollo”, de cara a un escenario complejo, de incremento de tendencias migratorias derivadas de inequitativas distribuciones de la tierra surgidas de la reforma agraria, lo que había aumentado también la presión sobre haciendas no intervenidas. (Martínez 2007) Es clave la reflexión de Carmen Martínez para comprender el carácter social multidimensional del proyecto salesiano. Se trataba, en su perspectiva, de un programa que buscaba combinar el fortalecimiento de prácticas quichuas tradicionales que debían ser potenciadas, como el idioma y la autosuficiencia productiva, con procesos de modernización de la agricultura para mejorar las condiciones de vida de la población y favorecer su arraigo frente a las tendencias migratorias. Los salesianos aspiraban a acompañar y asesorar a los indígenas en la lucha y aprovechamiento de la tierra convirtiéndose, a la vez, en mediadores frente a agencias de desarrollo y gubernamentales. Sus objetivos iniciales concretos fueron mejora de caminos, introducción de cultivos y nuevas técnicas agrarias y ganaderas. Hasta se pensó en proyectos de industrialización. Sin embargo, el minifundismo y la pobre calidad de la tierra expuesta a la erosión, limitaron los alcances de este proyecto, que surge como una suerte de utopía de tipo “campesinista”, que entra en contradicción con las tendencias históricas demostradas por la población a nivel de sus estrategias de subsistencia, caracterizadas básicamente por la diversificación de actividades hacia el comercio, la artesanía, la agricultura, la construcción, el turismo. En la actualidad, la venta de chatarra en los medios urbanos se suma a esta amplia lista¹.

Concluye Martínez que los salesianos no buscaban más protagonismo que ayudar a fortalecer la autoestima cultural en los indígenas y su capacidad de autogestión con el fin de fomentar su autonomía y capacidad de organización, aunque sin perder la vinculación con el

¹ La migración hacia Quito de miembros de las comunidades de Zumbahua, Chugchilán, Guangaje, dio lugar más tarde a que la DINEIB impulse en el mercado mayorista de Quito una escuela para atender a los niños de las familias llegadas de Cotopaxi

ámbito nacional, dado el interés que los indígenas demostraron siempre por el reconocimiento estatal. (Martínez 2007) Pioneros en concebir la evangelización a partir de la diferencia cultural, los religiosos tuvieron que enfrentar en determinados momentos la resistencia de los propios indígenas, cuya cultura e idioma buscaron depurar sin caer en extremos esencialistas.

En la práctica, la propuesta educativa supo adaptarse a las demandas que enfrentaba la población indígena². Con el fin de sortear las dinámicas de la migración, por ejemplo, el primer modelo de primaria implantado se ajustó a un régimen de cuatro años en vez del formal de seis años. En el campo didáctico se crearon cartillas redactadas tanto en quichua como en castellano para todas las áreas, que funcionaban como módulos organizados en secuencia. Los niños los aprobaban siguiendo la secuencia y no estaban sujetos a pérdida del año ni obligados a culminar todo el ciclo. (Quishpe 2007) Una manera de facilitar el acceso a la enseñanza secundaria, tradicionalmente concentrada en cabeceras provinciales, fue la creación en los ochentas del colegio Jatari Unancha con modalidad semipresencial.

El estrechamiento de vínculos entre la escuela y la comunidad fue una importante estrategia de arraigo y cohesión social. De acuerdo al testimonio de Cristóbal Quishpe:

A las sesiones de evaluaciones que realizábamos mensualmente concurrían el profesor comunitario y el presidente de la comunidad, luego de recibir los informes del trabajo realizado durante el mes, se daba orientaciones pedagógicas y se repartía materiales para los alumnos y profesores, al terminar la jornada de la sesión, los profesores recibían su bonificación. A todo este acto se llamaba Ñawinchina Rendición de Cuentas. Además los profesores indígenas asistían y eran parte del movimiento indígena de Cotopaxi. (Quishpe 2007)

² Una de las primeras medidas fue la creación de los centros preescolares llamados “huahua huasi”

Se procuró que la formación docente surgiera de proyectos articulados al sistema de educación indígena. En un inicio, de los normales rurales de Uyumbicho y Guaytacama egresaron profesores indígenas que jugaron un papel importante en el desarrollo de la educación bilingüe. Las primeras experiencias de alfabetización en quichua y castellano se desarrollaron de hecho con el apoyo de la Universidad Católica, la Red Monseñor Leonidas Proaño y la Dirección de Educación Regular del Ministerio de Educación. Para la formación docente se estableció también un programa académico universitario con los salesianos (PAC), que fue el origen de la propia universidad salesiana.

Las transformaciones que la escuela operó en la vida de la población indígena fueron evidentes desde el inicio. Se deriva del testimonio del padre José Manangón, que con la decisión de instalar las escuelas en las propias comunidades se rompió el patrón de asentamiento subordinado al esquema escolar jerárquico de la sociedad mestiza, que concentraba los planteles educativos en los centros parroquiales, a los que se veían obligados a acudir los indígenas. El SEIC transformó ese patrón, generando entre la escuela y la comunidad una estrecha e inédita articulación, que cambió el sentido de la relación con el aparato educativo dominante y con la geopolítica local. En palabras del padre Manangón:

en este cierre de escuelas están repitiendo una lógica de la hacienda, por ejemplo quieren hacer en “CHUGCHILAN” la sede de uno de los circuitos (educativos) para que los indígenas vayan allá; eso es como hace 20 años atrás, el hacendado convocaba a todos los indígenas a la parroquia, el cura los convocaba a la parroquia... cuando yo fui párroco en “CHUGCHILAN” rompí eso, fui hacia la comunidad... Cuando iban a la parroquia ahí estaban las cantinas, y los mestizos que tenían las cantinas les “bautizaban” y se quedaban 3 a 4 días en fiesta. Ahora quieren repetir eso, hacer que la gente baje a la parroquia para repartirles documentos, papeles, hacer allí el centro de

operatividad. Entonces la gente dice NO, hace años dejamos de ir a la parroquia.
(Manangón 2014)

La estrategia del SEIC de mantener la relación escuela-comunidad ha constituido un elemento central para su preservación frente a las cambiantes políticas educativas nacionales, algunas de ellas favorables a este esquema y otras, como las actuales, totalmente adversas. Una de las que creó marcos auspiciosos para las dinámicas comunitarias fue el plan de Redes Amigas (1998-2004) impulsado por el Proyecto de Mejoramiento de la Educación Básica PROMECEB. En ese contexto el SEIC se organizó en cuatro redes escolares que son las que funcionan hasta la actualidad: Zumbahua, Chugchilán, Bajío y Panyatug, logrando preservar al mismo tiempo el carácter comunitario del proyecto educativo³. En tanto el programa de Redes Amigas fomentaba la descentralización, la autonomía en la gestión escolar y el compromiso de la comunidad con la escuela, ésta fue una prueba de la capacidad estratégica del SEIC para insertarse en políticas y programas que garantizaran la preservación de los principios de autosuficiencia que inspiraron su nacimiento. Hay que subrayar sin embargo, que las redes amigas fomentaron la hispanización del SEIC, consiguiendo debilitar la larga tradición del bilingüismo escolar. A partir de este momento, será la castellanización la tendencia predominante en las escuelas. Pero aún en ese escenario la escuela comunitaria seguirá jugando un papel articulador de la identidad, demostrando con ello que la

³ Según la evaluación realizada por C. Quishpe: “los docentes del SEIC son cumplidos y enseñan mejor que el resto de centros educativos”, “es una experiencia educativa que tienen más años en laborar en medios indígenas y es bien vista por las comunidades, porque ellos llevan la educación”. Según el testimonio de un directivo del estado los educadores del SEIC “sí cumplen con el horario de asistencia a los centros educativos, están desarrollando el eje de la interculturalidad, tratan bien a los estudiantes, enseñan en dos lenguas, han mejorado los ambientes escolares, los docentes conversan con los padres de familia y directivos de las comunidades”, nada de esto ocurre en relación a los docentes del DIPEIB-C, ob.cit. p. 10-46

reproducción cultural ejercida por la escuela no está necesariamente atada a la escolarización del quichua, sino a múltiples factores.

La Dirección Provincial de Educación Intercultural Bilingüe de Cotopaxi DIPEIB-C dependiente de la DINEIB, surgió cuando el SEIC ya está consolidado y su sentido de autonomía fortalecido⁴. La evaluación de la situación de ambos sistemas realizada por Cristóbal Quispe en 2006, tomando en cuenta la percepción de diversos actores –autoridades, familias, dirigentes comunitarios, ONGs- arrojó como resultado que, en contraste con la DIPEIB-C, la experiencia del SEIC preservaba los lazos con la comunidad y gozaba de mayor prestigio en términos tanto pedagógicos como en la temática de gestión escolar. Respecto a la enseñanza bilingüe, el SEIC observaba un mejor desarrollo que el DPEIB-C, en cuyas redes la castellanización era ya una tendencia visible. Lo más probable es que el carácter autosuficiente del SEIC haya sido un elemento clave para la continuidad de las líneas que constituían sus fortalezas originales. De todas maneras la evaluación del 2006 corrobora lo dicho por Martínez, respecto a los buenos resultados del proyecto salesiano en Cotopaxi, asociado además a la promoción de una conciencia política de corte étnico y a la formación de dirigencia indígena. (Martínez 2007, 269)

3. La legitimidad cultural del SEIC: un debate con Sánchez Parga

En el marco de un proyecto promovido por el Centro Andino de Acción Popular, CAAP, se realiza en el año 2005 una investigación a cargo de José Sánchez Parga sobre “la situación pedagógica de la educación intercultural en Cotopaxi”, con el objetivo explícitamente

⁴ Cristóbal Quishpe logró mediar para que se impulse una capacitación masiva a indígenas alfabetizadores con el fin de otorgarles un certificado de instrucción primaria que los habilitara para alfabetizar

declarado de sacar conclusiones extensivas al conjunto del país. (Sánchez 2005) Esta aseveración sorprende de entrada porque resulta metodológicamente poco adecuado que, en un contexto pluricultural, un solo estudio de caso sea asumido como representativo del conjunto.

El trabajo tomó como punto de partida una investigación previa realizada por el CAAP, quince años atrás, es decir en 1990, en la cual se indagó el proceso de escolarización, alfabetización y bilingüismo en tres generaciones de una muestra de doce comunidades de Imbabura, Cotopaxi y Chimborazo. Se concluyó que en tal experiencia generacional el bilingüismo había crecido asociado a la migración urbano costeña. Al preguntarse si ese proceso había puesto en riesgo el uso del quichua, el informe declara que se estaba produciendo un analfabetismo regresivo en el castellano, en sectores ya escolarizados (Sánchez 2005, 9-10) Otra investigación del CAAP de 1993 encuentra que en las comunidades expuestas a procesos de modernización se operaban transformaciones socio culturales al margen de los procesos educativos formales, entre ellas el propio bilingüismo. En ambos casos, se confirmaba supuestamente el pobre papel de la escolarización en tanto ella no influía ni el incremento ni el decrecimiento del bilingüismo y ni siquiera en la posibilidad de cambio social. En palabras de Sánchez su trabajo trata de

...cuestionar no solo la tan estrecha, directa y extraordinaria influencia que se pretende atribuir a la educación escolar para los cambios socio-económicos, políticos y culturales, sino también y lo que es peor la excesiva instrumentalización que se ha hecho de la EIB en el programa del SEIC con la finalidad de lograr transformaciones socioculturales. Esta distorsión en la manera de concebir y tratar la educación ha repercutido de manera muy cuestionable en su programación e implementación. Esto no significará de ninguna manera desconocer la importancia de la educación en los

cambios sociales, pero precisando: solo cuando se trata de una educación de una cierta calidad y efectividad y no tanto a costa de ellas (Sánchez 2005)

Bajo el subtítulo de “enseñanzas de un fracaso educativo”, Sánchez Parga reconoce, paradójicamente, que su objeto de estudio es “el modelo educativo más representativo de todos los destinados a la población indígena” en el campo de la educación intercultural bilingüe. En ese contexto anticipa que se hará referencia no solo al SEIC, sino al PAC y también al sistema educativo nacional y a la tradición pedagógica del país, en tanto factores que enmarcan y condicionan. El cuestionamiento pedagógico de Sánchez al SEIC se apoya en un informe de 1987, cuyo autor, Jorge Rivera, cuestiona al EIB por ser una propuesta basada en “la reivindicación de la lengua y la incorporación de contenidos de la propia cultura al curriculum” (Sánchez 2005, 18), cuestión que Rivera aprecia como incompatible con el sentido de la educación.

Sánchez retoma este mismo argumento dieciocho años más tarde para criticar el sesgo político de la educación indígena. Interpela la relación que el discurso indígena plantea en sus documentos fundacionales⁵ entre el proceso de apropiación de la lengua, la apropiación de la cultura y la apropiación de la tierra, y afirma que tal articulación instrumentaliza y menoscaba los propósitos específicamente pedagógico- educativos. En la misma óptica que Rivera, pero con un desfase de cerca de dos décadas, declara finalmente que definir la educación como un proceso de identificación cultural carece de validez académica. (Sánchez 2005, 23) Al adoptar esta perspectiva esta autor niega de paso el estatuto científico de la “pedagogía del oprimido”, una de las fuentes de inspiración de la renovada visión de la evangelización que se acuña en

⁵ Se refiere al documento matriz del PAC (Programa Académico Cotopaxi) *Carrera de Educación Intercultural Bilingüe*, Cotopaxi, 1995. El documento se reproduce en la obra de Martínez Burbano:

los años setenta⁶. Afirma que las líneas pedagógicas del proyecto del SEIC se fundamentan no precisamente en planteamientos pedagógicos, sino más bien en “orientaciones educativas”, entre las cuales incluye la “educación liberadora”. (Sánchez 2005, 23)

Sánchez no solo insiste en que hay que despolitizar la educación indígena, sino que afirma que la politización de la misma fue una forma de compensar la debilidad pedagógica de la propuesta –y los procesos de “descomunalización”–, con lo cual deja al descubierto que el verdadero fondo de su reflexión es la desestimación de la capacidad intelectual indígena, a la que examina desde los parámetros de la racionalidad occidental, que son los que el autor utiliza también para afirmar que el bilingüismo desarrollado tanto por el SEIC, como por el programa EIB, es deficitario y no contribuye al desarrollo del pensamiento en el niño indígena. Sorprende sobremanera la descalificación de Sánchez hacia la propuesta pedagógica del SEIC, cuando casi al mismo tiempo –solo con la diferencia de un año- Cristóbal Quishpe demuestra las bondades del proyecto, tal como lo hemos mencionado líneas atrás. ¿A quién creer?

La separación entre los fines políticos y los pedagógicos es insostenible desde una perspectiva histórica. Uno de los elementos constitutivos de la escuela moderna y de los sistemas educativos en América Latina es su asociación de origen con los proyectos políticos de creación del estado nación, a diferencia del proceso europeo, en el que la educación fue un proceso ligado a los intereses de la burguesía emergente y como tal atendió las necesidades de movilidad social y reproducción laboral. (Ossenbach 2010) Adicionalmente la educación en la América Latina constituyó el mecanismo no solo de creación de un nuevo orden jerárquico

⁶ El Padre Manangón afirma que el pensamiento pedagógico de Paulo Freire fue la principal fuente de inspiración del proyecto educativo salesiano en su primera etapa. De hecho, las primeras cartillas de enseñanza para niños en quichua y castellano, algunas de ellas elaboradas por el padre Segundo Cabrera en los años setentas probablemente, se enmarcan en el método freiriano de las “palabras generadoras”. Ver tesis de Carmelina Poaquizza, ob.cit.

basado en la meritocracia republicana, sino de socialización de valores morales y culturales articulados a la formación de la ciudadanía moderna. Sus consignas estuvieron cargadas de profundos significados en el plano de la transformación cultural, cuya representación más visible se encarnó en la idea de que era necesario regenerar la raza a partir de los cánones europeos, cuestión que hizo de la ciudadanía un mecanismo de exclusión de la diferencia cultural y de la escuela un vehículo contracultural al servicio de ese proceso. (Tedesco n.d.) Este discurso acompañó con mayor o menor fuerza todas las reformas educativas emprendidas entre el siglo XIX y XX, independientemente del signo ideológico. Quienes introducen la distinción ficticia entre el plano moral de la educación y el plano de la pedagogía científica apreciada como mecánica de la instrucción, es el positivismo pedagógico de principios del siglo XX, cuyos exponentes en el Ecuador se encuentran entre los intelectuales surgidos del laicismo, y para quienes la pedagogía científica se convierte en vehículo de creación de poder-saber. Desde esta condición asociada a su profesionalización como maestros, los intelectuales laicos se inscriben en el nuevo orden jerárquico liberal, cuya condición de posibilidad pasa necesariamente por la creación de un sujeto discursivo subordinado y pedagogizado: la infancia escolarizada.

En este escenario, es posible valorar la legitimidad y pertinencia de la opción indígena por disputarse en el terreno educativo las relaciones con la sociedad hegemónica, a partir de usar la escuela para crear nuevos sentidos de autoidentificación cultural, operando, de esa manera, en el mismo terreno de creación de representaciones y prácticas que llevaron a la exclusión cultural. Así la escuela indígena aparece como una alternativa dotada de dinámicas distintas a las inscritas en la ficción instruccionalista de la escuela nacional blanco mestiza. Es una escuela que construye sentidos de etnicidad y al hacerlo se inscribe en lógicas decoloniales y emancipatorias legítimamente políticas.

La duda de Sánchez respecto a la real capacidad de la escuela de coadyuvar al cambio social, adolece de un sesgo sociologista en tanto desconoce lo que significa el capital simbólico del SEIC en la preservación de la cohesión comunitaria, frente al constante riesgo de disolución provocado por las tendencias migratorias. Tal capital simbólico se genera sobre todo en la capacidad del SEIC de articularse a las estructuras políticas y sociales comunitarias, y de estar inmerso en los sistemas que regulan las relaciones sociales del mundo indígena, cuestión de la que depende el prestigio y la legitimidad de la escuela y del maestro. El padre Manangón se refiere a este modelo, ahora en riesgo frente al centralismo educativo

el hecho de ser escuelas comunitarias da un espacio de autonomía que el estado no acepta, para el estado esto es una piedra en el zapato; es una autoridad paralela al estado y esto se complica porque la comunidad es un conglomerado de “AILLUS” y ellos tienden a dispersarse, así que el estado no podrá controlarles nunca...Todas las escuelas comunitarias han sido resultado de la participación ciudadana, del trabajo en “minga”, al igual que la formación de los maestros. Antiguamente el maestro recibía de la comunidad bienes para comer, se le exoneraba de las mingas y de las responsabilidades de la comunidad. Era un convenio entre el maestro y los padres de familia. Pero esa dinámica... el estado ya no la ve. Los valores éticos andinos, culturalmente el estado ya no los acepta, porque van en contra del sistema capitalista...en la comunidad rige el “nosotros” y en el sistema que vivimos se prioriza el “yo”. La correspondencia...la reciprocidad... son valores éticos de la cultura quechua. Son valores que viven las comunidades y la escuela esta destinada para la comunidad. Esto pasa con respecto el estado, no solo respecto al gobierno.

No hay duda de que para la vida comunitaria resultan dramáticas las consecuencias de la implantación de un modelo escolar restringido, asociado a la idea utilitarista del cambio de la matriz productiva defendida por el actual gobierno. La población infantil resultaría especialmente implicada en tanto las escuelas comunitarias permiten a los niños combinar la educación con otras actividades de apoyo a la economía familiar agraria, una solución compleja vinculada a la realidad de la migración entre la población adulta. En otras zonas del país el cierre de las escuelas está implicando un abandono de la opción educativa entre la población infantil, con repercusiones dramáticas en la sobreexplotación del trabajo infantil, esto en referencia al caso de Esmeraldas. (Coronel 2014)

En respuesta a la crítica de los resultados deficitarios del bilingüismo, planteados por Sánchez, hay que señalar que la escuela tiene un doble papel, no solo de vertebración del tejido social comunitario sino como espacio de interrelación, resistencia y negociación con la sociedad hegemónica. Es en este contexto de interculturalidad que conviene entender el bilingüismo, y no en el sentido instrumental que le atribuye Sánchez Parga, cuya preocupación por medir los resultados de la alfabetización y no los procesos integrales que entran en juego refleja una visión reduccionista. La escuela en el medio indígena representa la apropiación y resignificación cultural de una institución clave de la modernidad occidental y no solo un generador de aprendizajes medibles y clasificables.

A diferencia de la perspectiva de Sánchez relativa a la consideración de que el bilingüismo es un fenómeno subordinado a influencias externas sociales y económicas poco controlables, que ponen en juego una dicotomía extrema entre la sobrevivencia del idioma nativo o la castellanización, proponemos ver el bilingüismo como expresión de una articulación intercultural creada en el escenario de la experiencia histórica indígena, que se

traslada de alguna manera a la propia escuela indígena.⁷ Para la comprensión de esta dinámica acudimos a la reflexión de Mary Louise Pratt, de un lado, en torno al concepto de “zona de contacto” como expresión de la confluencia de culturas divergentes en contextos coloniales; y de otro, respecto a la noción de “lucha por el poder interpretativo”, como manifestación de la producción de significados en tales zonas de contacto. Pratt sostiene que lo que está en juego en la cultura de los pueblos indígenas, golpeados por largas experiencias históricas de genocidio y opresión, es la supervivencia, lo que significaría que la cultura actúa como mecanismo reproductor de lo social. A la cultura le corresponde entonces dar sentido a esa historia, que en palabras de Pratt “constituye el contexto en el que los grupos han de intentar reproducirse a sí mismos y a su humanidad”. En tales zonas de contacto coloniales, el ser indígena se define al mismo tiempo como un “otro” frente a la cultura dominante y, a la vez, como una entidad propia, que debe ser extraída de la condición de colonizado. Se trata de un universo bifurcado de significación, en el que tiene pleno sentido lo que Jean Franco denomina la “lucha por el poder interpretativo”. Pratt demuestra que históricamente los indígenas desarrollan la estrategia de construir una base comunicativa común con la cultura dominante, inscribiéndose en ella para demandar la reconstitución de una identidad para sí, aunque ello suponga coexistir entre sistemas de significados radicalmente heterogéneos. (Pratt 1966)

Podemos advertir que hay una concepción de la interculturalidad que se deriva de la experiencia comunitaria y también escolar del bilingüismo. Se trataría precisamente de la capacidad social de desenvolverse en registros diferentes, disputándose con la cultura hegemónica la producción de significados, en función de determinadas estrategias. La

⁷ Sánchez Parga fija su atención en el uso instrumental del bilingüismo, restándoles méritos como construcción cultural, ver ob.cit., p.45

interculturalidad resulta ser, desde esta óptica, una creación propiamente indígena en respuesta a la experiencia colonial. Desde esta conclusión interpelamos la concepción universalista de la interculturalidad que defiende Sánchez y a partir de la cual esboza su crítica a la preocupación que manifiesta el SEIC por orientar la educación a la reconstrucción de su propia cultura. (Martinez and Burbano 1994)

4. El bilingüismo de “mantenimiento y desarrollo” y la interculturalidad

La modalidad de bilingüismo sancionada por el proyecto EBI, también descalificado por Sánchez, revela una manera de apropiación del idioma hegemónico, a través de la cual se asume la defensa de la propia cultura en un contexto dominado por lo nacional y reacio a la diversidad. Según la sistematización elaborada por los expertos alemanes, la presencia de elementos de propia cultura en la educación formal fueron reclamados desde el inicio, por presión de las organizaciones indígenas, conscientes de que la alfabetización monolingüe en castellano no era suficiente para suprimir la exclusión. Se transitó de un “bilingüismo substractivo”, que priorizaba el castellano en desmedro de los idiomas indígenas”, a una educación bilingüe de “mantenimiento y desarrollo”, dirigida a consolidar el manejo de la lengua materna de los educandos y propiciar, a la vez, el aprendizaje de la segunda lengua. (López and Küper 1999) En la perspectiva de Ruth Moya, “así como la contrapartida del bilingüismo a secas era el biculturalismo, el bilingüismo de mantenimiento y desarrollo es la contrapartida de la interculturalidad”, En sus palabras el bilingüismo de “mantenimiento y desarrollo” supone el reconocimiento, valoración y potenciación de la propia identidad”. lo que afirma el sentido de nuestra hipótesis respecto a que el sentido de interculturalidad implícito al bilingüismo escolar supone un intercambio constante entre registros discursivos distintos permanentemente negociados en la esfera de la escuela y el currículo.

Este sentido de la interculturalidad fue identificado también por los expertos de la GTZ, como resultado de su larga experiencia de trabajo en campo con la educación bilingüe:

El Ecuador está aún lejos de reconocerse, por lo menos en la práctica, como una sociedad pluricultural. Por esta razón la interculturalidad se entiende más como un esfuerzo de los indígenas para conocer y defender su propia cultura y por dirigirse al otro para conocer y entenderle mejor y llegar a una convivencia positiva en esta sociedad dominada por la lengua y la cultura española. (Valiente and Wolfgang 1998)

Aunque el SEIC no formó parte del proyecto EIB, podemos suponer que su proceso de escolarización del bilingüismo participó en su momento de parámetros semejantes, y logró fundar un sentido de interculturalidad nutrido por la estrategia de modificar la cultura dominante desde la apropiación y la posibilidad de disputarse los significados culturales. La particularidad del SEIC es que la castellanización ganó al final el terreno del currículo, respondiendo a una estrategia de apropiación del idioma en un contexto de incremento de la interrelación con la cultura dominante. Desplazado el bilingüismo como eje de la cultura escolar indígena, es la relación escuela-comunidad la que funciona como núcleo de sociabilidad, de cohesión comunal y de recreación cultural.

Es pertinente señalar que queda pendiente para una futura investigación la cuestión de la incidencia de la escuela en la formación de liderazgo femenino comunitario, un asunto que plantea múltiples interrogantes, y que expresa la capacidad que ha tenido el SEIC de crear nuevos horizontes sociales y culturales al contribuir a modificar la concepción tradicional de las relaciones de género⁸.

⁸ Una introducción a este tema en Verónica Pila, “La influencia del SEIC (Sistema de Educación Intercultural de Cotopaxi) en las mujeres indígenas líderes de la cordillera

5. Cotopaxi, según la nueva distribución territorial educativa

Según la nueva ley de ordenamiento territorial, la provincia de Cotopaxi pertenece a la zona 3, junto con las provincias de Tungurahua, Chimborazo y Pastaza. (Coordinación Zonal de Educación zona 3 Distrito Educativo Pujilí - Saquisilí n.d.) La sede administrativa de la zona 3 se encuentra en la ciudad de Ambato.

La provincia de Cotopaxi tiene siete cantones que, según el reordenamiento educativo, a través del Acuerdo Ministerial 0481- 12 de fecha 28 de noviembre del 2012, se distribuyen en 6 distritos: Distrito 05D01 Latacunga; Distrito 05D02 La Mana, Distrito 05D03 Pangua, Distrito 05D04 Pujilí – Saquisilí, (dos cantones) Distrito 05D05 Sigchos, Distrito 05D06 Salcedo. (Coordinación Zonal de Educación zona 3 Distrito Educativo Pujilí - Saquisilí n.d.)



occidental de Cotopaxi entre 1988-2010”, Tesis de Maestría en Gerencia Educativa, Universidad Andina Simón Bolívar, 2014, inédita.

Según los datos del censo del 2010, el número de niños que viven en extrema pobreza en la provincia de Cotopaxi, es de 7.293, de los cuales 3.646 asisten a las escuelas unidocentes. (Imbaquingo 2014).

Instituciones educativas

La provincia de Cotopaxi cuenta con un total de 772 instituciones escolarizadas regulares, de las cuales 653 (aproximadamente el 85%) están en la zona rural. De las 653 escuelas rurales 127 son bilingües:

Cantón	Hispanas	Bilingües	Totales
La Maná	72	0	72
Latacunga	191	17	208
Pangua	85	16	101
Pujilí	113	54	167
Salcedo	66	6	72
Saquisilí	33	16	49
Sigchos	85	18	103
Total	653	127	772

Fuente: AMIE, 2012-2013

Las parroquias con mayor densidad de escuelas bilingües son: *Poaló* del cantón y también distrito Latacunga; *Corazón* del cantón Pangua; *Guangaje* del cantón Pujilí; *Cochapamba* del cantón Saquisilí y *Chugchilán* del cantón Sigchos:

Cantón	Parroquia	Bilingües
Latacunga	Belisario Quevedo	2
	Elay Alfaro	1
	Poaló	8
	San Juan de Pastocalle	1
	Tacaso	5
Pangua	El Corazón	9
	Moraspungo	3
	Ramón Campaña	4

Pujilí	Angamarca	5
	Guangaje	17
	Pilalo	5
	Pujilí	8
	Tingo	1
	Zumbahua	18
Salcedo	Cusubamba	4
	Mulallillo	2
Saquisilí	Cochapamba	11
	Saquisilí	5
Sigchos	Chugchillán	14
	Isinlivi	3
	Sigchos	1

Fuente: AMIE, 2012-2013 En ese cuadro no están registradas las parroquias que no tienen escuelas bilingües

Cierre de las escuelas bilingües

La propuesta educativa del gobierno del presidente Rafael Correa prevé el cierre de 13834 escuelas para el año 2017. Las primeras escuelas que entrarían en este proceso de cierre son las 5.055 escuelas unidocentes, todavía existentes en el país, y que en su mayoría están ubicadas en el sector rural. Seguidamente entrarán en proceso de cierre todas las instituciones desde segundo a séptimo de básica que tengan menos de 25 estudiantes por profesor, es decir las instituciones educativas llamadas pluridocentes. Según el Ministro de educación, Augusto Espinosa, citado anteriormente, en el país existen 19.023 escuelas y para el año 2017 deberán quedar solo “5.189 instituciones de calidad y con todos los servicios requeridos”. (Ministerio de Educación 2013)

El cierre de las escuelas unidocentes (comunitarias) se fundamenta en el argumento del presidente Correa de que son “*escuelas de la pobreza*”. El presidente y autoridades educativas utilizan el concepto “pobreza” no solo para nombrar la situación de las escuelas que no tienen satisfechas las exigencias básicas, sino también para calificar las creencias, los

afectos e idiosincrasia de los usuarios de estas escuelas, y el modelo de escuelas comunitarias. Este argumento se contrapone al expresado por Rosa María Torres, entre otros investigadores sobre las escuelas unidocentes y comunitarias que han sido:

referentes de innovación, pertinencia y transformación cultural, en el Ecuador y en el mundo. Por otra parte, no es cierto que la escuela multigrado tiene necesariamente que ser escuela pobre para pobres; hay políticas y sistemas multigrado de calidad, como el programa Escuela Nueva de Colombia, país vecino, o las Escuelas No-Formales del BRAC en Bangladesh, ambos modelos inspiradores y multigalardonados con premios internacionales. Hay asimismo escuelas no-graduadas de renombre mundial. (Torres 2014)

De acuerdo con este “nuevo modelo educativo que tiene el Ecuador”, como lo califica el señor Ministro, las instituciones pequeñas se cierran y se da paso a las “escuelas eje” que tienen una matrícula mínima de 500 alumnos hasta las “mega escuelas” como las del Milenio (UEM) que reciben hasta más de 1.000 estudiantes. Estas UEM, según el ministerio “proporcionarán la oferta educativa que complemente las necesidades de la comunidad donde ésta se emplace; la oferta podrá cubrir la Educación General Básica y Bachillerato, ya sea con cobertura propia o mediante instituciones “anexas”(…) Las Unidades Educativas del Milenio incorporan elementos modernos de tecnología de la información en el proceso de enseñanza-aprendizaje, éstas utilizan la tecnología como un medio para potenciar la educación desde las etapas más tempranas de desarrollo”. (Ministerio de Educación n.d.)

Desgraciadamente, en todas estas innovaciones que ha realizado el Ministerio de educación los docentes han estado ausentes, como lo afirma Torres en el artículo citado: “el *modelo UEM* está centrado en infraestructura y equipamiento. Los profesores apenas si son

mencionados en el inventario de recursos. El modelo pedagógico permanece intocado.” (Torres 2014)

Actualmente existen 39 unidades del Milenio funcionando; 25 en construcción y están programadas 200 más para concluir las en este año. (Ecuavisa 16) En Cotopaxi hay una UEM en funcionamiento en el distrito Pujilí-Saquisilí llamada “Cacique Tumbalá” y se está construyendo otra en el mismo distrito, en la parroquia de Canchagua. Están previstas otras siete UEM más para Cotopaxi para las parroquias de: Cusubamba, Chugchilán, Guasaganda, Moraspunto, Angamarca, Sigchos y Canchagua.

5.1 Las escuelas de la red SEIC

De las 127 escuelas bilingües de la provincia de Cotopaxi, 56 pertenecen a las redes del SEIC. Una de las características de estas 56 escuelas es su ubicación. Son escuelas dispersas en las tierras altas y páramos de los cantones de Pujilí, Saquisilí, Sigchos y, en el cantón Pangua están localizadas en las estribaciones Occidentales de la Cordillera andina. Las escuelas del páramo atienden a la población indígena kichwa del pueblo Panzaleo o Cotopaxi. Las escuelas del SEIC están organizadas en las cuatro redes mencionadas ya en la primera parte: la red Bajío, Zumac, Chugchilán y Panyatug, que hoy, según a la nueva organización territorial, pertenecen a los distritos educativos de Pujilí- Saquisilí , Sigchos y Pangua.

Red de Bajío: Atiende a las comunidades de Saquisilí. Según el censo del 2010 este cantón tiene una población de 20815 “que representa el 6% del total de la provincia, de donde el 74,9% reside en el área rural, caracterizándose por ser una población joven, ya que el 50,1% son menores de 20 años” (Ortiz 2011, 1). La actividad agrícola es la principal fuente de ingresos de la mayoría de familias. Es importante considerar que los adultos de este cantón

migran temporalmente a las ciudades de Latacunga, Ambato, Quito y Santo Domingo, dónde se dedican a actividades de albañilería y a la venta de verduras y chatarra. (Padilla 2014)

El distrito Pujilí – Saquisilí está formado por once circuitos:

Parroquia	Circuito	Población
Saquisilí - Chantilin	Circuito educativo 05D04C01 Saquisilí –Chantilín	14.439
Canchagua	Circuito educativo 05D04C02_a Canchagua	5.455
Cochapamba	Circuito educativo 05D04C02_b Cochapamba	5.426
Tingo la Esperanza	Circuito educativo C03 el Tingo	4.088
Angamarca – Pilaló	Circuito educativo C04_05 Angamarca	7.852
La Cocha	Circuito educativo C06_a La Cocha	6.817
Zumbahua	Circuito educativo C06_b Zumbahua centro	6.096
Guangaje	Circuito educativo C07 Guangaje	8.026
Pujilí Oriente	Circuito educativo C08 Pujilí Oriente	7.524
Pujilí la Victoria	Circuito educativo C09_11 Pujilí La Victoria	19.542
Pujilí Occidente	Circuito educativo C10 Pujilí Occidente	9.380
TOTAL		94.645

(Coordinación Zonal de Educación zona 3 Distrito Educativo Pujilí - Saquisilí n.d.)

Las escuelas de la red Bajío pertenecen en su mayoría a la parroquia de Cochapamba, ubicada a 16 kilómetros de Saquisilí, a 3.500 metros sobre el nivel del mar, con predominio de vegetación de páramo y una temperatura que oscila entre los 5 y 10 grados centígrados. Los habitantes de esta parroquia, 6% del total de habitantes de los cantones de Pujilí-Saquisilí, son netamente indígenas, dedicados al cultivo de la papa, cebolla, habas, oca, mashua, quinua, chocho y cebada. La sequía que ha experimentado estas tierras altas, ha

afectado esta producción agrícola generando mayor pobreza y trastornos nutricionales, lo que afecta especialmente a niños y mujeres de este sector. (Ortiz 2011)

Son ocho las escuelas bilingües de la red Bajío:

Tipo de Escuela	Escuela	Comunidad	Parroquia	Nº de estudiantes	Nº de docentes
Pluridocente	Cacique Tucumango	Maca Grande	Poaló del cantón Latcunga	25	2
Unidocente	Manuel Ignacio Condulle	Chaluapamba	Cochapamba	17	1
Pluridocente	José Muela	Salamag Aápulo	Cochapamba	58	3
Unidocente	Joaquín Cofre	Patac	Cochapamba	16	1
Unidocente	Agustín Anguisaca	El Calvario	La Matriz Saquisilí	13	1
Unidocente	Toribio Choloquina	Tugma Wairapungo	Poaló Latcunga	Cerrada en el año 2011-2012 por falta de alumnos . Los estudiantes se integraron a una escuela de Maca.	
Unidocente	Lázaro Cóndo	El Batán	La Matriz Pujilí	Cerrada en el año 2011-2012 por falta de alumnos Los estudiantes se integraron a una escuela de Pujilí.	
Completa	Tupac Amaru Unificada en el año 2011-2012 Con la escuela hispana Horacio Hidrovo Velásquez	Ninin Cochapamba		178	14

Para el período escolar 2011-2012 las escuelas: Toribio Choloquina y Lázaro Cóndo se cerraron, por tener muy pocos estudiantes. La escuela Toribio Choloquina fue absorbida por una escuela de Maca y la Lázaro Cóndo por otra de Pujilí. Los dos profesores de estas dos escuelas, como tenían nombramiento, fueron absorbidos por otras escuelas de la Red.

Para el período escolar 2013-2014 se fusionó la escuela bilingüe Tupac Amaru con la hispana Horacio Hidrovo, ubicadas en la parroquia Cochapamba. Estas dos escuelas tenían una distancia de alrededor de 500 metros entre sí. Al principio los docentes y autoridades tuvieron muchos desacuerdos sobre cuál de los dos nombres debía permanecer y decidieron

optar por uno nuevo: “Unidad Educativa Intercultural Cochapamba”, inscrita con un código hispano. Pero en el momento de hacerlo se lo hizo con código bilingüe: “Unidad Educativa Intercultural Bilingüe Cochapamba”. Esta decisión hizo que esta institución sea considerada bilingüe y deba aplicar el nuevo currículo –Moseib⁹– recientemente editado para las escuelas bilingües. (Ministerio de Educación 2014)

Mediante el Acuerdo del Ministerio de Educación N° 0311-13¹⁰, el Ministerio de Educación propone un currículo para la modalidad bilingüe, diferente del currículo para las

⁹ En 1989 mediante Decreto Ejecutivo 203 se crea la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe –DINEIB- organismo que en 1992 obtuvo la categoría de Organismo Técnico Administrativo y Financiero descentralizado. La aplicación de este decreto dividió el sistema educativo central en dos direcciones nacionales: una correspondiente a la educación dicha “hispana” y otra a la dirección “bilingüe”, ambas paralelas y de gestión autónoma. En 1993, la DINEIB con base a la compilación de diversas experiencias respecto a la educación indígena, desarrolló su modelo pedagógico propio “Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe” (MOSEIB) que recogía las necesidades particulares de educación de las poblaciones indígenas.

La nueva Ley Orgánica de Educación promulgada en el año 2011 se toma el nombre de “intercultural” (Ley Orgánica de Educación intercultural), centraliza y “bilingüiza –de nombre porque la propuesta del gobierno no considera el carácter pluricultural e intercultural del Estado– a todas sus instancias: zona intercultural y bilingüe: distritos interculturales y bilingües; circuitos interculturales y bilingües. Esta Ley creó el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (SEIB) como parte del Sistema Nacional de Educación, junto con la Subsecretaría de Educación Intercultural Bilingüe, bajo la autoridad del viceministro de Educación. Estas instancias sustituyen a la anterior DINEIB.

¹⁰El 27 de agosto de 2013, el Ministro de Educación, Augusto Espinoza, dicta un Acuerdo Ministerial en el que establece “el currículo de educación intercultural bilingüe, con las respectivas mallas curriculares y cargas horarias semanales de clases aplicables para los niveles de Educación General Básica y Bachillerato del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe” (Ministerio de Educación 2013) En este contexto, las escuelas se dividen entre las nombradas “hispanas” y las “bilingües”, cada una con su currículo propio. El currículo para la Educación Básica del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe es:

escuelas dichas hispanas. Según esta normativa, las escuelas bilingües deberían enseñar en 2do y 3er año, diez horas de lengua de la nacionalidad a la semana. El número de horas destinadas para esta asignatura deberá ir bajando hasta 5 horas para los estudiantes de los últimos años de la básica (8vo, 9no y 10mo). Los docentes deberán también impartir las asignaturas¹¹ de: *Etnomatemática*, *Etnociencia*, *Etnohistoria*, *Estética Intercultural* y *Educación Física Intercultural*, junto con la enseñanza de una lengua extranjera y una asignatura optativa.

Las autoridades de esta nueva “Unidad Educativa Intercultural Bilingüe Cochapamba” se lamentan de no poder gestionar de mejor manera el trabajo en esta institución, porque funciona en dos edificaciones (las dos instalaciones anteriores), que si bien están cerca, es un obstáculo para la coordinación. Por otro lado, expresan que no van a poder recibir a más estudiantes y ser “eje” (mínimo de 500 estudiantes) porque no cuenta con un terreno suficiente para construir aulas. Además, en su planta docente solo tiene cuatro docentes

Asignaturas	Horas semanales de clase por asignatura / Años de Educación General Básica									
	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	10º
Lengua de la Nacionalidad		10	10	8	8	8	8	5	5	5
Lengua Castellana y Literatura		7	7	6	6	6	6	4	4	4
Matemática y Etnomatemática		6	6	6	6	6	6	6	6	6
Entorno Natural y Social Intercultural		6	6							
Ciencias Naturales y Etnociencia				5	5	5	5	5	5	5
Estudios Sociales y Etnohistoria				4	4	4	4	4	4	4
Educación Estética Intercultural		2	2	2	2	2	2	2	2	2
Educación Física Intercultural		2	2	2	2	2	2	2	2	2
Lengua Extranjera								5	5	5
Optativa		2	2	2	2	2	2	2	2	2
Total	35	35	35	35	35	35	35	35	35	35

¹¹ Estas materias no deberían estar solamente en el currículo de las escuelas bilingües, deberían estar en el currículo de toda la educación regular dicha “educación intercultural”. Además, su implementación debería prever un período de formación docente y sobre todo formar parte del currículo de la UNAE, cosa que no sucede.

bilingües, mientras que la mayoría, incluyendo el director, no habla kichwa. Esta última consideración sobre todo, les empuja a pedir el cambio a otras escuelas que no exijan el bilingüismo. (Padilla 2014)

Es así que esta escuela *fusionada* está en una situación de inestabilidad. Para el próximo año la mayoría de los docentes pedirán cambio y los docentes bilingües dicen no estar preparados para dar las nuevas materias que propone el Mosieb. Por otro lado, los padres de familia también se oponen a que se trabaje tantas horas en kichwa. Ellos solicitan que se trabaje más en castellano. (Padilla 2014)

La resistencia que tienen los docentes de la “Unidad Educativa Intercultural Bilingüe Cochapamba” para aplicar el currículo Moseib, es un ejemplo que ilustra cómo el Nuevo Mosesib, en vez de promocionar la educación intercultural bilingüe, es causa de su final. Esto ocurre, por un lado, porque en este nuevo mandato de cierre de escuelas, las dichas hispanas son las que absorben a las bilingües. En este escenario los docentes de las hispanas usarán como argumento el desconocimiento de cómo enseñar Etnomatemática, Etnociencia, Etnohistoria, Estética Intercultural, Educación Física Intercultural, además de la lengua de la nacionalidad. Esta razón “técnica” les será de gran utilidad a los docentes de las escuelas hispanas que no desean ser considerados “bilingües” porque disfraza la posición política racista, que fundamentan esta negativa.

Por otro lado, tanto las pruebas nacionales de bachillerato, como las pruebas SNNA no contemplan la diferencia bilingüe o intercultural. Todos los estudiantes son medidos con unos mismos criterios. Juliana Vega, docente de la red Chugchilán y madre de familia de una hija que realizó toda su escolaridad en una escuela bilingüe de la misma red, se lamenta no haberle puesto en una escuela hispana, porque así hubiera tenido más oportunidades de pasar

la prueba de entrada a la universidad. Hoy su hija, que quería estudiar medicina, no alcanzó el puntaje esperado y no podrá estudiar lo que desea. (Vega 2014)

Otra circunstancia que debilita la educación intercultural bilingüe es la salida del magisterio de los docentes bilingües que no pasaron las pruebas del Ministerio¹². Las pruebas que evaluaron a los docentes en ningún momento tomaron en cuenta la característica bilingüe e intercultural, ni su situación histórica de exclusión social y de formación. Las exigencias que pone el Ministerio para los docentes son excluyentes para los docentes bilingües. La nueva reglamentación para el ascenso o recategorización, según el Ministro de Educación, Augusto Espinoza:

(...) solo se puede realizar una sola vez en la carrera profesional, y entre los principales requisitos se debe cumplir con 330 horas de capacitación en la Universidad Nacional de Educación, o en universidades tipo A o B.

Otro de los requisitos es poseer el título académico reconocido por la Secretaría Nacional de Ciencia y Tecnología (Senescyt), tener cuatro años de trabajo en la educación, aprobar un examen del Instituto de Evaluación Educativa (Ineval) con 7/10 y tener publicaciones en revistas indexadas. (El Universo 2014)

Cabe preguntarse ¿cómo van a poder acceder a la formación que ofrecen las universidades tipo A y B, si los docentes bilingües viven en comunidades alejadas de las ciudades o centros poblados?, ¿cuándo van a poder acceder a la formación si trabajan más de 8 horas laborables y en las instituciones rurales no se cuenta con la tecnología para estudiar?, ¿qué posibilidad de acceso a escribir en una revista indexada tiene un docente bilingüe? Las

¹² Los docentes que fallan la evaluación del Ministerio por dos veces consecutivas son destituidos de manera inmediata.

respuestas a estas preguntas explicarán las razones por las que el sistema educativo dominante en el país es inequitativo y excluyente con la educación intercultural bilingüe.

Modalidad de cierre de las escuelas

A pesar del Acuerdo Ministerial 184-11, (Ministerio de Educación 2011) mediante el cual el Ministro de Educación, Augusto Espinosa, reconoce y oficializa la continuidad del funcionamiento del Sistema de Educación Experimental Intercultural Bilingüe de Cotopaxi (SEEIC), la dinámica de cierre de las escuelas vecinas, que no pertenecen al SEEIC, ha ido contagiando a las escuelas de las Redes SEIC. (Padilla 2014)

Si bien es cierto, gracias al acuerdo ministerial antes mencionado, las autoridades no presionan abiertamente a las escuelas del SEIC a fusionarse a la “Unidad Educativa Intercultural Bilingüe Cochapamba” muchos son los profesores que decidirán acogerse la nueva normativa de fusión de escuelas, porque las autoridades les han advertido que no recibirán ningún tipo de apoyo desde la dirección zonal, ni distrital, si no aceptan la fusión. Por otro lado, Los padres de familia que escuchan a las autoridades educativas y al Presidente de la República desprestigiar a las escuelas comunitarias, a la vez que exponen los beneficios a nivel de tecnológico y logístico que aportaría la fusión, que comienzan también a buscar la posibilidad de trasladar a sus hijos e hijas a las escuelas ejes o a las UEM. (Poaquiza, Escuelas del SEIC 2014)

Consecuencias del cierre de las escuelas de la red Bajío.

La escuela, en las comunidades rurales, articula la vida social y política de las comunidades. Sin escuela muere la comunidad y su organización. Esto es lo que ocurrirá con

las comunidades del páramo cuyas escuelas pertenecen a la Rede SEIC y que van a cerrarse. Esto ya ha ocurrido con las comunidades de Tugma Warapungo y la del Batán. (Padilla 2014). Este proceso de cierre de escuelas obligará a las familias a migrar a las ciudades en condiciones precarias y a perder los referentes culturales que constituyen su identidad.

Según el nuevo ordenamiento de la oferta educativa, las escuelas Manuel Ignacio Condulle, Joaquin Cofre y José Muela de las escuelas de la red Bajío, serían absorbidas por la Institución Unidad Educativa Intercultural Bilingüe Cochapamba. Los estudiantes de las dos primeras instituciones, por ser comunidades cercanas, no tendrían dificultad para acceder a la escuela Eje, pero los 57 estudiantes de la escuela José Muela tendrían que caminar dos horas para ir de la comunidad de Salamag a Cochapamba, pues no existe transporte.

Los 13 estudiantes de la escuela Agustín Anguisaca, de la comunidad del Calvario, no irán a la Unidad Educativa Cochapamba. La normativa exige que los estudiantes se inscriban en la escuela más cercana de la comunidad del Calvario, y esta escuela queda en una loma, a tres horas de ida (en subida) y dos horas de regreso (en bajada), de donde viven los estudiantes.

Reacción al cierre de las escuelas

El inicial rechazo de parte de los padres de familia, al cierre de las escuelas ha ido mermando, gracias a la estrategia de *persuasión* que ha utilizado el Ministerio. Delegados del ministerio, con mucha frecuencia, convocan a reuniones a los padres de familia, en donde exponen las ventajas que ofrece la fusión de las escuelas, en la optimización y centralización de los recursos. Comentan que las dificultades, como las distancias, van a resolverse con transporte para los estudiantes, etc. (Poaquiza, Escuelas del SEIC 2014)

Esta estrategia de “persuasión” que utilizan actualmente las autoridades distritales del Ministerio de Educación es más eficiente, que la que utilizaron al inicio, con otras escuelas fuera del SEIC. Al comienzo del proceso de cierre de las escuelas se utilizó la estrategia de “la sorpresa”. El director distrital convocaba a los padres de familia a una reunión en la escuela y se les comunicaba el cierre de la escuela. Les pedía a los padres de familia, que tomaran el pupitre que le correspondía a su hijo o hija y que lo llevaran a la nueva escuela. Al profesor también se le comunicaba, en ese momento, la escuela a la que debía ir. Esta estrategia causó muchos rechazos. Los padres se organizaron y se opusieron al cierre de las escuelas. Esta fue la razón por la que el proceso de cierre se suspendió por un momento. Actualmente el proceso continúa con la estrategia de “persuasión”.

Con la misma estrategia de “la sorpresa” fueron insertados los estudiantes a sus nuevas escuelas. De un día para el otro, los estudiantes se encontraron con un nuevo profesor, unos nuevos compañeros sin un proceso de inducción necesario para acompañar a los estudiantes en este nuevo escenario. Esto se agravó más, cuando los estudiantes de las escuelas cerradas pertenecían a escuelas comunitarias que, no solamente tenían un uniforme diferente¹³ al de sus compañeros y compañeras de las escuelas “urbanas”, sino que eran acusados por ser “diferentes”. (Poaquiza, Escuelas del SEIC 2014)

La red Sumac: Atiende a las comunidades del cantón Pujilí. De acuerdo a los datos del censo 2010, la población total de este cantón es de 69.055 habitantes, de los cuales 51.59% reside en área rural (Angamarca 7,60%; Guangaje 11,62%; La Victoria 4,37%; Pilaló 3,82%. El Tingo

¹³ El uniforme de las escuelas bilingües para las estudiantes mujeres está compuesto de una falda, una blusa bordada, un saco y una chalina. Los hombres llevan un pantalón azul, una camisa blanca, un saco y un poncho rojo. Tanto hombres como mujeres llevan sombrero. El uniforme para las mujeres de las escuelas “interculturales” es un “bermudas” azul, una blusa blanca y el saco con el sello de la institución. Para los hombres, pantalón azul, blusa blanca y saco de la institución. Tanto los niños como las niñas no pueden usar sombrero.

5,87%; y Zumbahua 18,31%). Pujilí es el segundo cantón con mayores niveles de analfabetismo de la provincia de Cotopaxi. Es decir hay 12.988 personas no saben leer ni escribir. (Plan de Gobierno del GAd Municipal del cantón Pujilí 2014)

Las escuelas de la red Sumac pertenecen a las parroquias de Guangaje, Zumbahua y Angamarca, que tienen la concentración más alta de población indígena del cantón y están dispersas y muy distantes de los centros poblados. Son 16 escuelas que conforman esta red:

TIPO DE ESCUELA	NOMBRE	COMUNIDAD	PARROQUIA	CANTÓN	NUMERO DOCENTES
Pluridocente	María Magdalena Alajo	Candelafasso	Guangaje	Pujili	2
Pluridocente	Monseñor Leonidas Proaño	Guangaje	Guangaje	Pujili	4
Unidocente	Sin nombre	Kuringue	Guangaje	Pujili	1
Pluridocente	Agustín Vega de Lorenzo	Niño Loma	Guangaje	Pujili	1
Pluridocente	Eugenio de Santa Cruz y Espejo	Casa Quemada	Guangaje	Pujili	4
Unidocente	Sin nombre	Calerapamba	Guangaje	Pujili	1
Pluridocente	Antonio Cuyo Ramón	Quilotoa	Guangaje	Pujili	2
Pluridocente	General Pintag	Saraugsha	Zumbahua	Pujili	3
Pluridocente	Dolores Cacuango	Vaquería	Zumbahua	Pujili	3
Pluridocente	Miguel Chiguano	Causaló	Zumbahua	Pujili	3
Pluridocente	Fernando Daquilema	Iracunga	Zumbahua	Pujili	4
Pluridocente	Juan Manuel Ayala	Corralpungo	Pilalo	Pujili	4
Pluridocente	Miguel Valverde	Corralpungo	Pilalo	Pujili	2
Unidocente	Sin nombre	Milín de Apahua	Pilalo	Pujili	1
Pluridocente	Chone	Pigua Quindigua	Angamarca	Pujili	5
Unidocente	Lautaro	Suniquilac	Angamarca	Pujili	1

La mayoría de estas escuelas, para el año escolar 2014-2015, se habrán fusionado con otras escuelas hispanas, perdiendo la posibilidad de acompañar y acoger culturalmente a los estudiantes indígenas. Según Carmelina Poaquiza, profesora de la red Sumac, “las escuelas

bilingües nacieron como un acto de dignidad y respuesta a la exclusión y maltrato experimentado en las escuelas hispanas”. (Poaquiza, Escuelas del SEIC 2014)

Lo que ha sucedido con las escuelas de esta red, que puede generalizarse a las demás escuelas de las redes del SEIC, se grafica en la trayectoria vivida por la escuela Eugenio de Santa Cruz y Espejo. Carmelina Poaquiza explica con detalles la historia:

Esta escuela se creó en 1991, cerca de otra escuela hispana (con estudiantes kichwa hablantes) “Ciudad de Managua”, como una alternativa al maltrato racista de los docentes mestizos y con el objetivo de fortalecer la identidad cultural trastocada históricamente por la escuela tradicional ecuatoriana. La autoridad del SEIC, el padre José Manangón, comprometido con este proceso, firmó un convenio con el Programa Escuelas Lectoras de la Universidad Andina Simón Bolívar, para la formación, no solo de los docentes de la escuela Eugenio Espejo, sino de todos los docentes de las otras redes SEIC. (Poaquiza, Escuelas del SEIC 2014)

Según la narración de Poaquiza, esta formación, que duró más de tres años, impactó positivamente en los aprendizajes de los estudiantes, situación que fue reconocida por la comunidad. Tanto fue así, que los comuneros pidieron tanto al SEIC como a los docentes, transformar la escuela de pluridocente a completa. A partir del año 2009 hasta el 2012 la escuela Eugenio Espejo, con doce docentes, funcionó como escuela completa, y dio atención a estudiantes desde inicial hasta el 10mo año de EGB.

La campaña de desprestigio de las escuelas bilingües orquestada desde el Ministerio, junto con la creación de la escuela del milenio (relativamente cerca) y el fenómeno de la migración, presente en este sector duro y difícil de Pujilí, fueron razones para que la matrícula del año escolar 2012-2013 bajara considerablemente en esta institución, lo que obligó a que

para el año 2013-2014 no se ofertara ni inicial, ni los tres últimos años de la educación básica. (Poaquiza, Escuelas del SEIC 2014)

De los doce profesores, unos fueron reubicados, otros renunciaron y dos fueron despedidos porque no pasaron los exámenes del Ministerio. Actualmente la escuela tiene 63 estudiantes desde 2do a 7mo año y dos docentes. Para el próximo año se fusionará con la escuela hispana “Ciudad de Managua”, en contra de la voluntad de los padres de familia. (Poaquiza, Escuelas del SEIC 2014)

La estrategia de “persuasión” no neutralizó, esta vez, a los padres de familia de la comunidad Casa Quemada, debido a que la comunidad tenía presente, tanto los logros de los estudiantes como el desempeño y trabajo de los docentes de la escuela Eugenio de Santa Cruz y Espejo. En la reunión convocada en este año, por el director del distrito, José Tipán, para persuadirles de aceptar la fusión con la escuela “Ciudad de Managua” le argumentaron: “En esta escuela enseñan bien (refiriéndose a la Eugenio de Santa Cruz), mejor que abajo. Allí no respetan el idioma y no aceptan el sombrero. No queremos ir abajo”. (Poaquiza, Escuelas del SEIC 2014) A pesar de la negativa de los padres de familia a la fusión, ésta ya está determinada. En la nueva escuela los estudiantes, hombres y mujeres, no podrán seguir utilizando sombrero.

Red Chugchilán: Atiende al cantón de Sigchos, ubicado en un lado de la Cordillera Occidental y al Noroeste de Latacunga. Este cantón tiene 5 parroquias: Chugchilán, Insinlivi, Sigchos, Las Pampas y Palo Quemado, que atraviesan las altas montañas, páramos y acantilados, los flancos de la sierra y tierras bajas que conducen al litoral. Estas parroquias están organizadas en cuatro circuitos educativos: Sigchos, Las Pampas, Isiniví y Chugchilán.

Las escuelas de la Red Chugchilán pertenecen en su mayoría a la parroquia Chugchilán, donde se concentra la mayoría de la población indígena del cantón.

Las escuelas de la Red Chugchilán atienden a 1.325 estudiantes y son:

TIPO DE ESCUELA	NOMBRE	COMUNIDAD	PARROQUIA	CANTÓN	NUMERO DOCENTES
Completa	Belén 15 de julio	Guayama San Pedro	Chugchilán	Sigchos	11
Pluridocente	9 de Junio	Chaupi	Chugchilán	Sigchos	3
Pluridocente	Tupak Yupanqui	Chinaló Alto	Chugchilán	Sigchos	6
Pluridocente	Julio Cabascango	Jataló	Chugchilán	Sigchos	4
Pluridocente	Lorenzo Licta	Pilapuchín	Chugchilán	Sigchos	5
Pluridocente	Luisa Parodi	Cuisana	Chugchilán	Sigchos	3
Completa	Padre Alberto Semanate	Moreta	Chugchilán	Sigchos	9
Pluridocente	Tupac Catari	Guantug Loma	Isinliví	Sigchos	2
Pluridocente	Lorenzo Quishpe	Sambai Pamba	Chugchilán	Sigchos	3
Pluridocente	Felipe Guamán Poma de Ayala	Amanta	Chugchilán	Sigchos	2
Unidocente	San José	Guantug	Chugchilán	Sigchos	1
Pluridocente	Ciudad de San Salvador	Guayama Grande	Chugchilán	Sigchos	2
Completa	Antonio Millingalli Ayala	Sarahuasi	Chugchilán	Sigchos	12
Pluridocente	Alegría Ayala Vaca	Galápagos	Chugchilán	Sigchos	5
Pluridocente	Caupolican	Yacuchaqui	Chugchilán	Sigchos	3
Pluridocente	Vicente Sigcha Pilag	Tagaló	Tigaló	Sigchos	4

Para el período escolar 2014-2015 las escuelas de la red Chugchilán del SEIC se fusionarán con escuelas bilingües del Ministerio, porque no hay escuelas hispanas vecinas. “La fusión solo toma en cuenta la cercanía, en el mapa, de las escuelas que no siempre corresponden con la realidad”. (Martínez 2014). Según Mery Martínez, el desconocimiento de

los directores distritales¹⁴ de la topografía del sector, la ausencia de carreteras y transporte, junto con la no comprensión de que la distancia perjudica el desempeño escolar de los estudiantes han hecho que la propuesta de fusión de las escuelas incida en la exclusión de muchos niños y niñas a su derecho de estudiar. (Martinez 2014)

Red Pangyatuc: Está ubicada en el cantón Pangua de la provincia de Cotopaxi, en las estribaciones Occidentales de la Cordillera de los Andes. Tiene una altitud que va desde los 100 metros hasta los 3.600, con su correspondiente temperatura que va desde los 20 a 25°C en las zonas bajas a 10°C en la zona alta. Este cantón tiene productos tanto de la sierra como de la costa. Se siembra mucha caña y existen numerosos alambiques(trapiches) con gran producción de aguardiente, panela, madera y frutas. (Asociación de Municipalidades del Ecuatorianas n.d.)

Este cantón tiene las parroquias de: El Corazón, Moraspungo, Ramón Campaña y Pinllopata. Según el censo del año 2010 este cantón tenía una población de 23.666 habitantes, de los cuales un 92, 7% vive en el área rural. El cantón Pangua tiene cuatro distritos educativos: Moraspungo, Pinllopata, El Corazón y Ramón Campaña. Las escuelas de la Red Panyatuc atienden a 535 estudiantes de las parroquias de El Corazón, Moraspungo y Ramón Campaña:

¹⁴ Todos los directores distritales de la provincia de Cotopaxi son de profesión economistas y contadores. Ninguno es pedagogo.

TIPO DE ESCUELA	NOMBRE	COMUNIDAD	PARROQUIA	CANTÓN	NUMERO DOCENTES
Pluridocente	Runapacshunco	Churo Lozan	Angamarca	Pujilí	2
Pluridocente	El Cóndor	Catazán Chico	El Corazón	Pangua	2
Pluridocente	Antonio de Alcedo	La Plancha	El Corazón	Pangua	6
Unidocente	Unión y Progreso	Punta Urco	El Corazón	Pangua	1
Pluridocente	Corazón de Pangua	Punta Urco	El Corazón	Pangua	2
Unidocente	Cinco de Junio	Panyatug Bajo	El Corazón	Pangua	1
Pluridocente	Alejandro Humboldt	Quishpe	El Corazón	Pangua	3
Pluridocente	Batalla de Tapi	Catazán Grande	El Corazón	Pangua	2
Unidocente	Sin Nombre	Padrehuasi	El Corazón	Pangua	1
Unidocente	Sin Nombre	Tres Esteros	Moraspungo	Pangua	1
Unidocente	Sin Nombre	Colinas de Dios	Moraspungo	Pangua	1
Unidocente	Sin Nombre	La Copa	Ramón Campaña	Pangua	1
Unidocente	Sin Nombre	La Florida	Ramón Campaña	Pangua	1
Unidocente	Sin Nombre	San Nicolás	Ramón Campaña	Pangua	1
Unidocente	Paulo Freire	El Mirador	Ramón Campaña	Pangua	1

Para el año escolar 2014-2015 pocas escuelas son las que se fusionarán en los circuitos donde funcionan las escuelas del SEIC de la Red Pangua. Esta decisión se debe a que estas escuelas son muy distantes entre sí. Si se cerraran muchos niños, niñas y jóvenes se quedarán educación.

Son dos escuelas las que para el próximo año se fusionarán: la Antonio de Alcedo con la Padrehuasi se unen a una hispana. Esta fusión no es conveniente para los estudiantes de la Padrehuasi porque queda muy distante de la hispana que la absorbe. Las autoridades distritales están al tanto de estas dificultades, pero insisten en la fusión. Esto demuestra que no

les interesa la población sino los números. (Poaquiza, Escuelas del SEIC 2014) Otra escuela que se fusiona con una hispana es la Alejandro Humboldt.

La proyección es continuar con el proyecto de cerrar escuelas. Por esta razón, las autoridades del distrito Pangua nombraron como directores de las escuelas a personas contratadas. Así en el momento que decidan la fusión, no existe ninguna relación o responsabilidad laboral que les impida hacerlo. (Poaquiza, Escuelas del SEIC 2014) Por otro lado, las autoridades del distrito Pangua niegan pertenecer a una red bilingüe, pues aducen que en el cantón Pangua no hay kichwa hablantes, salvo los migrantes que vienen de Chugchilán, Saquisilí o Pujilí. Por lo tanto, no aceptan la nominación bilingüe para las instituciones.

Futuro del SEIC

Carmelina Poaquiza al referirse al SEIC dice: “Al SEIC le ha cogido un cáncer, que le está matando poquito a poco”. Es cierto. El día 8 de julio del 2014 el SEIC recibió un acuerdo firmado por el Ministro de Educación que disponía a que los jefes financieros de las Direcciones Distritales asuman de manera inmediata el pago de las remuneraciones del personal docente. Para cumplir este mandato, los directores distritales, a su vez, exigen el cierre:

(...) financiero, contable y presupuestario definitivo de las Entidades Operativas Desconcentradas (EOD) de las instituciones educativas fiscales y fiscomisionales con oferta educativa de octavo a décimo año de Educación General Básica y de primero a tercer curso de Bachillerato pertenecientes al Ministerio de Educación, hasta el 15 de agosto del 2014. (Tovar 2014)

Es decir, se ordena cerrar todas las operaciones financieras, contables de colecturía de las redes, que gozaban de una relativa autonomía, y entregar todas estas funciones al gobierno distrital. Quiere decir, que desde agosto quién va a pagar a los docentes del SEIC ya no serán las redes, sino la Jefatura Financiera del Distrito, perdiendo, así las redes todo poder de gestión.

Por otro lado, todos los dispositivos tanto de evaluación como de contratación de docentes, que antes manejaban de manera casi autónoma las redes, hoy están centralizadas en el Ministerio, a través de las Direcciones Zonales y Distritales. A esto se une, la imposibilidad de organizar cualquier capacitación a los docentes, pues primero se tiene que pedir la autorización y aprobación de esas instancias locales.

Bibliografía

- Asociación de Municipalidades del Ecuadorianas. *Cantón Pangua*. AME. <http://www.ame.gob.ec/ame/index.php/ley-de-transparencia/69-mapa-cantones-del-ecuador/mapa-cotopaxi/298-canton-pangua> (accessed Junio 2014, 30).
- Coronel, Rosario, interview by Rosemarie Terán. *Impacto del cierre de escuelas rurales* (junio 2, 2014).
- Coordinación Zonal de Educación zona 3 Distrito Educativo Pujilí - Saquisilí. "Informe Propuesta de Reordenamiento de la Oferta Educativa en el Distrito Educativo Intercultural y Bilingüe Pujilí-Saquisilí, Provincia de Cotopaxi." Ministerio de Educación, Latacunga, 263.
- Ecuavisa. *Ecuavisa internacional*. enero 2014, 16. <http://www.ecuavisa.com/articulo/noticias/actualidad/50991-200-nuevas-unidades-del-milenio-se-construiran-ecuador> (accessed julio 2014, 6).
- Egas, José J. "Política indígena en Cotopaxi. La demanda, la protesta y la participación del MICC." Edited by Cristóbal Landáuzuri N. *Antropología, Cuadernos de Investigación* (Revista de la Escuela de Antropología) 8 (2009).
- El Universo. *Requisitos para ascenso de categoría generan dudas en maestros*. abril 14, 2014. <http://www.eluniverso.com/noticias/2014/04/14/nota/2715481/requisitos-generan-dudas-maestros> (accessed junio 12, 2014).
- Enoque Ciudadano. *www.ciudadaniainformada.com*. <http://www.unidocentesec.com/#!reportaje-debate/c1u5v> (accessed junio 2, 2014).
- Imbaquingo, Jorge. *periodismo de datos*. *www.ciudadaniainformada.com*. 2014. <http://www.unidocentesec.com/#!vspobreza2010/cbww> (accessed junio 26, 2014).
- López, Luis Enrique, and Wolfgang Küper. "La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas." *Revista Iberoamericana de Educación* (Revista Iberoamericana de Educación) 20 (Agosto 1999): 47.
- Manangón, Padre José, interview by Soledad Mena. "Estado de situación de las Redes SEIC." *Implicaciones educativas y socioculturales del modelo de territorialización y circuitos escolares en las redes históricas de la educación intercultural bilingüe en Cotopaxi*. (mayo 25, 2014).
- Martínez, Carlos Rodrigo, and José Bolívar Burbano. *La Educación como identificación cultural*. Quito: Abya Yala - SEIC, 1994.
- Martínez, Carmen. "Evangelización y movilidad étnica: el aporte de la misión salesiana al movimiento indígena de Cotopaxi." In *Etnicidad y poder en los países andinos*, by Christian, G. Bustos y O Kalteimer Büschges, edited by Sede Ecuador Universidad Andina

Simón Bolívar, 263. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, Universidad de Bielefeld, Corporación Editora Nacional, 2007.

Martinez, Mary, interview by Soledad Mena. *Estado de situación de las Redes del SEIC* (Julio 6, 2014).

Ministerio de Educación. *Noticias*. junio 26, 2013. <http://educacion.gob.ec/ministro-espinosa-presento-plan-de-reordenamiento-de-la-oferta-educativa-y-herramienta-del-geoportal/> (accessed junio 2, 2014).

Ministerio de Educación. *Ministerio de Educación*. <http://educacion.gob.ec/caracteristicas/> (accessed junio 2, 2014).

Ministerio de Educación. *educacion.gob.ec*. febrero 2014. <http://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/03/MOSEIB.pdf> (accessed junio 21, 2014).

Ministerio de Educación. "Acuerdo Ministerial 184-11." *Despacho Ministerial*. Vols. 184-11. Acuerdo. Prod. Augusto Espinosa. Quito, Pichincha, Mayo 9, 2011.

Ministerio de Educación. "Informe del Ministro de Instrucción Pública ante el Congreso de la República del Ecuador." Informe del Ministro, Imprenta del Gobierno, Quito, 1892.

Ministerio de Educación del Ecuador. *Sistema Nacional de Evaluación y Rendición de Cuentas*. mayo 2008. http://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/04/SIST_NAC_EVALUACION_FF.pdf (accessed mayo 28, 2014).

Ministerio de Educación. *Acuerdo Ministerial 0311-13*. Prod. Augusto S. Espinosa. Quito, Pichincha, Agosto 27, 2013.

Moya, Ruth. *Desde el aula bilingüe*. Edited by Universidad de Cuenca. Cuenca: Universidad de Cuenca, 1995.

Ortiz, Fredy Tinillo. "Práctias Alimentarias De Las Madres De Familias Afiliadas Al Seguro Social Campesino De La Parroquia de Cochapamba-Saquisilí, Cotopaxi 2004 Y Propuesta Alternativa para Mejorar La Situación Encontrada." <http://hdl.handle.net/123456789/299>. Universidad Técnica del Norte. Febrero 17, 2011. <http://repositorio.utn.edu.ec/handle/123456789/299> (accessed junio 26, 2014).

Ospina, Pablo. "La participación política del movimiento indígena en Ecuador (enseñanzas de los casos de Cotopaxi y Cotacachi)." In *Etnicidades y poder en los países andinos*, by Christian, Guillermo Bustos y Olaf Kaltmeier Büschges, edited by Universidad Andina Simón Bolívar. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, Universidad de Bielefeld, Corporación Editora Nacional, 2007.

Ossenbach, Gabriela. "Presentación. Educación y procesos de emancipación en América Latina. A propósito del bicentenario de las independencias americanas." Edited by

Universidad de Salamanca. *Historia de la Educación, Revista interuniversitaria* (Universidad de Salamanca) 29 (2010).

Padilla, Ángel, interview by Soledad Mena. "Estado de Situación de las Escuelas del SEIC." *entrevista*. Quito, Pichincha, (abril 27, 2014).

Plan de Gobierno del GAd Municipal del cantón Pujilí. "vototransparente.ec." 2014. http://vototransparente.ec/apps/elecciones-2014/images/planes_trabajo/COTOPAXI/ALCALDES%20MUNICIPALES/PUJILI/LISTAS%2035/LISTAS%2035.pdf (accessed junio 12, 2014).

Pila, Verónica. "La influencia del SEIC (Sistema de Educación Intercultural de Cotopaxi) en las mujeres indígenas líderes de la cordillera occidental de Cotopaxi entre 1988-2010." Tesis de Maestría en Gerencia Educativa, Área de Educación, Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador, Quito, 2014.

Poaquiza, Carmelina, interview by Soledad Mena. *Escuelas del SEIC* (junio 12, 2014).

Poaquiza, Carmelina. "Enfoque pedagógico del Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi (SEIC) entre 1970-1998." Tesis de Maestría en Gerencia Educativa, Área de Educación, Universidad Andina Simón Bolívar, Quito, 2014.

Pratt, Mary Louise. "Apocalipsis en los Andes: zonas de contacto y lucha por el poder interpretativo." *Encuentros* (Centro Cultural del BID), Marzo 1966: 5-7.

Quishpe, Cristóbal L. "Estudios de las experiencias educativas que se desarrollan en las comunidades indígenas de Cotopaxi, percepciones y su impacto para una proopuesta común." Tesis de Maestría en Gerencia Educativa, Área de Educación, Universidad Andina Simón Bolívar, Quito, 2007, 54-66.

Sánchez, José Parga. *Educación indígena en Cotopaxi. Avances políticos y deudas pedagógicas*. Quito: Centro Andino de Acción Popular CAAP, 2005.

Tedesco, Juan Carlos. *Educación y sociedad en América Latina*. inédito, Unidad de Planeamiento Estratégico y Evaluación de la Educación, Presidencia de la Nación Argentina, Presidencia de la Nación Argentina.

Torres, Rosa María. *LALINEADEFUEGO · Comunicación No Alineada*. noviembre 14, 2014. <http://lalineadefuego.info/2013/11/14/adios-a-la-educacion-comunitaria-y-alternativa-por-rosa-maria-torres/> (accessed junio 2, 2014).

Tovar, Mgs. Carlos Eduardo Razo. "Memorando Nro. MINEDUC-CZE-DZAF-2014-1451-M." Memorando, Dirección Administrativa-Financiera, Coordinación Zonal 3, Ambato, 2014, 3.

Valiente, Teresa, and Küper Wolfgang. *Lengua, Cultura y Educación en el Ecuador 1990-1993, Un proyecto de educación bilingüe intercultural en el Ecuador 1990-1993, Pueblos indígenas y Educación*. Vols. 43-44. Quito: Abya-Yala, 1998.

Vega, Juliana, interview by Soledad Mena. "Estado de Situación de las Redes SEIC." *"Implicaciones educativas y socioculturales del modelo de territorialización y circuitos escolares en las redes históricas de la educación intercultural bilingüe en Cotopaxi"*. (junio 12, 2014).