

Universidad Andina Simón Bolívar

Sede Ecuador

Área de Educación

Maestría en Políticas Educativas

La autonomía del SEEIC, el Sistema de Educación Experimental Intercultural de Cotopaxi, antes y después del reconocimiento estatal (1974-2007)

María Olga Ilaquiche Toaquiza

Tutor: Pablo Enrique Ospina Peralta

Quito, 2023

Trabajo almacenado en el Repositorio Institucional UASB-DIGITAL con licencia Creative Commons 4.0 Internacional

	Reconocimiento de créditos de la obra	
	No comercial	
	Sin obras derivadas	

Para usar esta obra, deben respetarse los términos de esta licencia

Cláusula de cesión de derecho de publicación

Yo, María Olga Ilaquiche Toaquiza, autor del trabajo intitulado “La autonomía del SEEIC, el Sistema de Educación Experimental Intercultural de Cotopaxi, antes y después del reconocimiento estatal (1974-2007)”, mediante el presente documento dejo constancia de que la obra es de mi exclusiva autoría y producción, que la he elaborado para cumplir con uno de los requisitos previos para la obtención del título de Magíster en Políticas Educativas en la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador.

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

13 de febrero de 2023

Firma:  _____

Resumen

Esta investigación trata sobre la autonomía del Sistema de Educación Experimental Intercultural de Cotopaxi (SEEIC) antes y después del reconocimiento estatal (1974-2007), para lo cual investiga sobre una especie de genealogía institucional. El SEEIC tiene una trayectoria de muchos años al servicio de la población indígena de la provincia de Cotopaxi y propone una alternativa en el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe a través de la Unidad Jatari Unancha. La autonomía que propone el SEEIC trabaja en dos ámbitos: por un lado, la teoría por medio de la cual se reflexiona la libertad y el derecho de escoger los mejores caminos de dignidad de vida. En un segundo momento trabaja en los siguientes campos: autonomía administrativa y curricular, la presencia de los dirigentes como responsables de la buena marcha institucional, la investigación que permite dar valor agregado a los productos alimentarios. La autonomía propuesta desde la comunidad tiene un sentido lógico desde la cultura kichwa, pero esta tiene que volverse una política pública desde el Estado. Sin embargo, el Estado no lo asume porque sus prioridades son totalmente contrarias a la lógica kichwa. Por este motivo la relación comunitaria de la autonomía se trasladó también a la organización indígena con la finalidad de que en el proceso de lucha se logre que el Estado asuma la propuesta de la autonomía educativa. En ese sentido, este trabajo busca entender la relación de tres actores principales en la historia del SEEIC: el Movimiento Indígena y Campesino de Cotopaxi (MICC), el Estado y la Iglesia. Con estos tres actores se crea en 1974 el SEEIC, que primero surge como el “Proyecto Quilotoa”. En ese marco, los líderes comunitarios invitaron al Equipo de Pastoral Indígena de la Diócesis de Latacunga a la reunión de Cachi Alto (1978), de donde surgió el “mandato de Cachi”, proponiendo con cinco pasos fundamentales. Luego con la legalización, 18 años después, la relación de poder de las comunidades indígenas se rompe porque el Estado se impone a la organización comunitaria. Esta tesis sistematiza la experiencia de traspaso de la autoridad y las atribuciones sobre la educación intercultural desde las comunidades indígenas y la Iglesia católica comprometida, hacia el Estado.

Palabras clave: Unidad Educativa Jatari Unancha, educación intercultural bilingüe, comunidades indígenas, organización comunitaria, educación

A Dios que con su infinito amor está siempre conmigo, y me da la fortaleza para seguir el camino que me indica, sin importar dificultades que se presenten.

A mi familia por ser los pilares de mi vida, en especial a mis padres Ana y Jorge, quienes fueron los impulsores de alcanzar esta meta.

A mis hijos, la razón de mi vida, mis dos grandes amores: Ñusta y Ariruma.

Dedico también a mi esposo Jhonny Ilaquiche, por compartir conmigo la convicción ideológica de superación personal y profesional en área de la educación. Y al pueblo indígena de Cotopaxi por enseñar a caminar por una justicia social.

Agradecimientos

Primero agradezco a mi Dios por las oportunidades que me ha dado, por permitirme realizar esta investigación, lo cual es un logro más en mi vida profesional, y por todas las bendiciones recibidas. Mi inspiración para seguirme formando es gracias a la Unidad Educativa Intercultural Bilingüe Jatari Unancha, que siempre me ha motivado en mi cadena de superación. Especialmente, al padre José Manangón y Mery Martínez por su apertura y acompañamiento en la lucha por una educación inclusiva para los pueblos indígenas de Cotopaxi.

Agradezco también a las demás autoridades y compañeros docentes, colaboradores de la Unidad Educativa y al doctor Pablo Ospina, mi asesor en este proceso de investigación para efectivizar este trabajo. Agradezco a la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador, por prepararme académicamente para ser una mujer profesional y servir a la colectividad. También, agradezco a todos los catedráticos que me impartieron sus sabios conocimientos, y a todas las personas que de una u otra manera supieron apoyarme y orientarme para llegar al objetivo plateado. Como una mujer de proceso y de lucha, pondré en práctica todo lo aprendido en la Universidad.

Tabla de contenidos

Introducción.....	13
Capítulo primero: El SEEIC antes del reconocimiento estatal (1974-1988).....	21
1. Los inicios	21
2. El mandato de Cachi.....	25
3. La época de “clandestinidad” (1978 hasta 1988)	27
4. El papel del MICC en la educación antes de la legalización.....	28
5. La presión estatal y la legalización.....	31
Capítulo segundo: El SEIC después de la legalización (1989-2007)	35
1. El impacto de levantamiento indígena del año 1990.....	35
2. La relación con el Estado después de la legalización	36
3. El rol del MICC en el período	52
4 El rol de la Iglesia en el período	54
Conclusiones o cierre provisional	61
Anexos.....	71

Introducción

Esta tesis consiste en una sistematización de la experiencia del SEEIC entre los años 1974 y 2007. El Sistema Educativo Experimental Intercultural Cotopaxi (SEEIC) es una institución que desde su creación ha apoyado los “procesos y programas de educación, formación y capacitación, así como de desarrollo de las comunidades indígenas, organizaciones de productores rurales, organizaciones campesinas para propiciar su desarrollo integral”. A lo largo de su historia los cambios que ha tenido esta experiencia son muchos y se han visibilizado en su propia denominación. En sus inicios, se denominó Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi (SEIC), luego se denominó Sistema de Educación Experimental Intercultural de Cotopaxi (SEEIC) y actualmente, se denomina Fundación Servicio para la Educación Intercultural Indígena del Cotopaxi (SEIC),¹ la cual fue reconocida por la Dirección Provincial del Ministerio de Bienestar Social el 10 de noviembre de 2006. Su principal actividad es la dirección y manejo de 16 centros tutoriales de la Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe Jatari Unancha. Su representante legal es Padre José Manangón y cuenta con un equipo de 72 docentes.

Esta experiencia educativa inició en el año 1974 con el llamado Proyecto Quilotoa, dos años después en 1976 pasó a denominarse el Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi (SEIC), y posteriormente mediante el acuerdo 072 de 30 de abril de 1999 se transforma en Sistema de Educación Experimental Intercultural de Cotopaxi. Desde entonces, el SEEIC formó parte de la Dirección Provincial de Educación Intercultural Bilingüe de Cotopaxi (DIPEIB-C) con cuatro redes educativas: Zumac. Chughilán, Bajío y Panyatug (Pilaguano, 2018, 6).

El SEIC nació como una respuesta al enorme problema del analfabetismo en la zona de Zumbahua-Quilotoa. En sus inicios contó con el auspicio de religiosos salesianos y otros actores con quienes conformaron el equipo pastoral de Zumbahua. Entre quienes dieron forma e iniciaron el trabajo del SEIC constan los sacerdotes salesianos, las Hermanas Lauritas, y voluntarios extranjeros de la Operación Matto Grosso (OMG).

En 1970 los dirigentes de las comunidades indígenas de la provincia de Cotopaxi realizaron una asamblea en la comunidad de Cachi, donde tuvo su origen la organización

¹ Para evitar confusiones se utilizará las siglas SEEIC para referirnos al período que hace referencia esta investigación, y las siglas SEIC en períodos específicos de la vida institucional en que se utilizó esa denominación.

que después se conoció como Movimiento Indígena y Campesino de Cotopaxi (MICC). En esa asamblea se elaboró el “Mandato de Cachi” con cinco elementos programáticos: organización propia, tierra propia, educación propia, iglesia propia y comunicación propia. Respecto a educación, se esperaba que en cada comuna se implemente una escuela y tener la coordinación por los directivos de las comunidades. Se quería que el educador sea quichua hablante de la propia comunidad, que la lengua de comunicación en el aula sea el quichua, y que la educación esté vinculada a todos los procesos de vida de la comunidad: mingas, rituales y trabajos productivos para el ayllu (Entrevista a José Manangón 13/08/2021).

Inicialmente el Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi funcionó en la comunidad de Guayama; allí trabajaron los padres Javier Herrán y José Manangón, entre otros, los mismos que recibieron un gran apoyo de los voluntarios italianos y esposos Mario Riva-Alba Usuelli y Guiseppe Ravasio-Marzia Perego. El SEIC fomentó un proceso de apropiación de la lengua, apropiación de la cultura, la tierra y la escuela para contribuir en los procesos organizativos de recuperación de tierras frente a los hacendados.

Desde sus inicios el SEIC operó a través de la participación directa de las comunidades y tuvo total autonomía en su gestión. Esto fue posible porque la experiencia educativa fue gestionada por las comunidades, administrada por los actores propios, bajo el criterio del fortalecimiento de las organizaciones comunitarias y la liberación del pueblo indígena de la parte occidental de la provincia de Cotopaxi.

En el período 1979-1981 se abren centros de alfabetización en cada una de las comunidades. Era el equipo Salesiano de Zumbahua el que inició este plan de alfabetización, puesto que tenía equipos de trabajo en cada parroquia. A partir de esa experiencia se vio la necesidad de mejorar la formación de los docentes, iniciando con la preparación de catequistas, y luego siguió con la urgencia de brindar la educación del ciclo básico (primero a tercer curso, según el modelo de la época). Este proceso de formación se realizó a partir del año 1987-1988, con el apoyo de las Escuelas Radiofónicas Populares del Ecuador (ERPE) y con el Instituto Radiofónico Fe y Alegría (IRFEYAL). Para noviembre de 1988 se había iniciado ya con el segundo curso de ciclo básico. IRFEYAL trabajó contenidos en matemáticas, lengua, ciencias naturales y ciencias sociales. Más que un acuerdo ideológico, lo que se necesitaba era el certificado de haber terminado el ciclo básico (José Manangón, entrevista personal, 2021).

En los primeros años de funcionamiento del SEEIC, la situación de las comunidades era bastante crítica, había necesidades básicas que no estaban cubiertas. La población, mediante la influencia del equipo salesiano de Zumbahua participó en la creación de escuelas indígenas con la esperanza de que la educación se convierta en una herramienta para el fortalecimiento de las comunidades y el ejercicio de derechos como pueblos indígenas. La necesidad de educarse en aquel entonces surgió para luchar ante situaciones conflictivas como juicios por la tierra, conflictos con los comerciantes intermediarios. Es por estas razones que la población tuvo la conciencia de valorar las escuelas indígenas en las comunidades (José Manangón, entrevista personal, 2022). Es así que, la escuela indígena trabajó en la alfabetización para adultos de las comunidades. Por lo tanto, la escuela contribuyó en la lucha contra los hacendados para la recuperación de tierras, lo que generalmente ocurrió en los años ochenta.

Durante estos años había el reclamo permanente de la Dirección Provincial de Educación. ¿Qué reclamaban? Que no podía haber profesores solo hubieran terminado el ciclo básico, por lo que era necesario continuar con su formación de bachillerato. Para ello, la Dirección Nacional de Educación emitió un acuerdo creando el colegio “sin nombre Chinaló”, en la comunidad de Chinaló. Este acuerdo fue firmado por Don Pedro Ushiña siendo director nacional de Educación Indígena. De esta manera, empezó el cuarto curso con todos los alumnos que eran profesores de las escuelas y que terminaron el ciclo básico con IRFEYAL. En 1989, el colegio Sin Nombre de Chinaló se convertiría en el Colegio Jatari Unancha con sede en Zumbahua.

Es importante mencionar que todo el trabajo realizado antes del 24 de febrero de 1988 (fecha del reconocimiento legal) fue un trabajo, a criterio del P. Manangón, clandestino, donde se cimentaron las bases de lo que ahora es el SEEIC. [...] El reconocimiento oficial a estos procesos educativos llegó en 1988 con la creación de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB). Desde entonces el Ecuador pasó a tener vigentes dos modalidades, la llamada educación hispana y la modalidad de educación intercultural bilingüe (EIB). (Pila Semblantes 2013)

Durante ese tiempo, la EIB fue manejada con la participación de los propios indígenas a través de la CONAIE, su principal organización y se convirtió en un espacio de reivindicación y fortalecimiento de su identidad cultural.

Para 1990, el SEIC estaba constituido por cuatro redes de escuelas y un colegio secundario: la Red Bajío, la Red Zumac, la Red Chugchilán, la Red Panyatuc y el Colegio Intercultural Bilingüe Jatari Unancha, con cerca de cinco mil alumnos matriculados. Fueron 56 escuelas y 18 extensiones del Colegio. Entre los años 1990 y el año 2007, las

4 redes escolares trabajaron de forma autónoma con los niños en las comunidades indígenas. Estas escuelas usaban la malla curricular provista por el Ministerio de Educación. El Estado proporcionaba material didáctico y realizaba los nombramientos de profesores.

Con la llegada del gobierno de Rafael Correa en el año 2007 desaparecieron las redes y las escuelas dejaron de ser manejadas por el SEEIC y pasaron al control de la subsecretaría de educación indígena, una vez que dicho gobierno hizo desaparecer también la autonomía de la DINEIB. En el marco de esos cambios, se formó la Fundación Servicio para la Educación Intercultural Indígena del Cotopaxi (SEIC) la cual pasó a administrar y manejar la Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe Jatari Unancha (UECIB Jatari Unancha en adelante). Actualmente, los profesores de la UECIB Jatari Unancha perciben el salario del Estado. El padre José Manangón como Rector, dirigió la Institución hasta el mes de julio del año 2021. En la actualidad, la dirige el magíster Pedro Manangón como rector de la UECIB Jatari Unancha. Dispone de 16 extensiones con un total de 1700 estudiantes y 73 profesores. Dos particularidades caracterizan a este sistema: “enseñar en la lengua materna de los indígenas (kichwa) y promover la educación semipresencial con el propósito de apoyar a las personas más vulnerables de las comunidades de la provincia y del país”.

La UECIB Jatari Unancha oferta el bachillerato técnico y cuenta con 4 figuras profesionales: industria de la confección, producción agropecuaria, mecanizado y construcciones metálicas e instalaciones, equipos y máquinas eléctricas. Se caracteriza por un proyecto pedagógico innovador. Procura vincular la educación y la producción con la finalidad de lograr un nivel de sostenibilidad y sustentabilidad.

El sentido de sistematizar la experiencia en educación intercultural en Cotopaxi del SEEIC consiste en examinar cómo interactuaron en el proceso de toma de decisiones sobre el proyecto educativo del SEEIC tres actores institucionales decisivos en su trayectoria: la Iglesia, el Estado y las organizaciones indígenas tanto a nivel provincial como local. La pregunta guía de la sistematización fue:

¿Cuál fue el papel de la Iglesia católica, del Estado y de las organizaciones indígenas en el funcionamiento interno y en el proceso de toma de decisiones del SEEIC entre 1974 y 2007?

Responder esta interrogante es el objetivo general de la tesis: Investigar y sistematizar el proceso histórico del SEEIC, en especial la forma en que interactuaron el

Estado, la Iglesia y las organizaciones indígenas en el funcionamiento interno y la toma de decisiones educativas entre 1974 y 2007.

Esta investigación indaga sobre la autonomía del proyecto educativo del SEEIC. Una parte de su historia es el año 1988, es decir, el momento del reconocimiento estatal. Dicha autonomía se enfocó en generar políticas educativas con la participación de actores como la Iglesia, el Estado y el MICC. Obviamente, cada uno desde sus intereses que necesariamente convergieron en apoyar los procesos educativos de las comunidades. La Iglesia para guiar en el control de las relaciones institucionales en las comunidades. El MICC en cuanto a los procesos organizativos. Sin embargo, el Estado jugó un rol importante en este proceso, porque se comprometió a asumir la remuneración de los docentes bajo algunos convenios y acuerdos que implicaron tener cierto control del proceso educativo a través de la administración financiera.

Por lo tanto, la autonomía ha estado constantemente en disputa. Tanto en lo referente al trabajo con las comunidades mediante la aplicación de una metodología propia que pueda resolver las necesidades del contexto como todo el proceso administrativo y financiero. Por lo tanto, aquella autonomía tuvo constantemente tensiones con el Estado, y otros actores.

Por otro lado, la autonomía desde la perspectiva del SEEIC se planteaba como la capacidad de gestionar, administrar y ejecutar el proceso educativo conjuntamente con las comunidades bajo el lema de educar para liberar al pueblo indígena (José Manangón, entrevista personal, 2022). Por su puesto, para llevar a cabo estas acciones debió acoger las perspectivas de los diferentes actores del contexto.

La investigación planteada se centrará en indagar el rol que cumplieron tres actores institucionales y políticos en la autonomía del proyecto educativo del SEEIC antes y después del reconocimiento estatal: el Estado a través de la DINEIB, la Iglesia a través de la orden de los salesianos y de la diócesis de Latacunga, y las organizaciones indígenas, a través de la principal organización provincial, el Movimiento Indígena y Campesino de Cotopaxi (MICC).

Al plantearse el tema de la autonomía como un aspecto a investigar en el caso del proyecto educativo del SEEIC es necesario establecer cómo se concibe este concepto. En este sentido, se analizará este concepto en sí mismo y desde la perspectiva de la autonomía indígena. La autonomía es una capacidad y condición de las personas que admite desarrollos variados, es decir puede manifestarse de diferente forma y en diferentes contextos. Tener más o menos autonomía depende de factores y condiciones tanto

internas del propio sujeto como externas, de acuerdo al contexto en que existe (Álvarez 2015). La literatura clásica sobre la autonomía ha destacado la racionalidad como un elemento clave, esto permite enriquecer los desarrollos relativos a las posibilidades de la acción racional, en la medida en que cada sujeto cumple con las actividades que realiza comprometiendo su capacidad de reflexión a la vez que evalúa, calibra, sopesa y finalmente asigna un orden de prioridades; orden que, a su vez, responderá a pautas que revelan la disposición moral y emocional. Esta idea podía extrapolarse a las actividades institucionales en tanto son entes dirigidos por personas que realizan este mismo proceso para establecer las directrices de la vida institucional.

En un primer momento es necesario referirnos a la autonomía personal, la cual da cuenta de las acciones del sujeto y toma en cuenta sus preferencias, disposición moral, emocional, la capacidad de la persona para reflexionar sobre sí misma, el entorno y las otras personas. En ese punto la persona razona en sintonía con sus emociones y su capacidad de agencia. Las emociones, sus aspectos cognitivos, racionales y la independencia conllevan a la aptitud para decidir por sí misma, para no dejar en manos de otras personas elecciones relevantes. Por otro lado, la independencia tiene un aspecto externo en la medida en que nos habla de la posición que el sujeto ocupa respecto de su entorno y del tipo de relación que tiene con las personas con las que interacciona. Mientras mayor sea su independencia, se podría pensar que hay una mayor autonomía en sus acciones. Es decir, que la autonomía se nutre de la capacidad emocional, cognitiva y conductual de la persona, todo ello en un contexto determinado. De hecho, es necesario recordar que numerosos aspectos de la vida de la persona vienen condicionados por circunstancias que no están sujetas a decisión ni a revisión personal.

Ahora bien, pensar la autonomía desde lo colectivo implica relacionar la capacidad de decisión, de agencia y de independencia con las dinámicas colectivas en donde se dan constantemente acuerdos, pero también tensiones y rupturas, y esto tanto al interior de las propias organizaciones como en la relación con los otros, en este caso con el Estado. Es en este marco de las relaciones entre pueblos indígenas y sus organizaciones que emerge el concepto de autonomía indígena, el cual puede ampliarse a sus instituciones y organizaciones. Al plantear la autonomía indígena nos enmarcamos en el derecho a la libre autodeterminación, pues, como lo plantea Díaz-Polanco “difícilmente los pueblos podrán ejercer de manera cabal sus derechos en tanto pueblos sin el autogobierno, las instituciones, las competencias y la jurisdicción territorial que implica la autonomía” (Díaz 1998, 157).

En este caso al plantear la autonomía del SEEIC, se hace referencia a la autonomía de una de las instituciones que nacen en relación con las propias organizaciones indígenas como el MICC. Es por ello que se puede establecer que la autonomía del SEEIC opera en sintonía con la autonomía de las organizaciones indígenas.

Justamente, la importancia de esta investigación radica en que el Sistema de Educación Experimental Intercultural Cotopaxi (SEEIC) es el resultado de un proceso organizativo efectuado para responder, en términos educativos, a los requerimientos del pueblo indígena para lo cual era imprescindible que como institución gozara de una autonomía que le permita actuar de manera ágil y oportuna en la gestión del proceso educativo en el territorio (Granda, 2020).

La autonomía del SEEIC se entiende como su capacidad para elaborar la malla curricular de acuerdo a realidad del contexto de los estudiantes con su propia metodología. Asimismo, la autonomía implica decisiones sobre el papel que corresponde a la participación de los padres, dirigentes y estudiantes, así como a la comunidad donde está asentada la institución educativa y la selección de docentes.

En el marco del ejercicio de su autonomía, las comunidades decidieron que la escuela o la institución educativa sea propiedad de la Comuna y no del Estado. En este contexto la comunidad escogía al educador, le hacía el seguimiento de su coherencia de vida; le comprometía a que su trabajo sea siempre a favor del Comuna. La comunidad ejercía su autoridad en el contexto institucional de la escuela. Los contenidos de la malla curricular pretendían ser pertinentes respecto del crecimiento de los alumnos y del desarrollo de la comunidad, en este sentido la calidad de los contenidos estaba en relación directa con las respuestas a las necesidades de los comuneros. Los padres de familia tenían libertad para gestionar infraestructura y material didáctico, por lo que la institución era autónoma en cuanto a la metodología, al uso de los materiales didácticos, los cuales eran producidos por el equipo pastoral de Zumbahua y no por el Estado.

Por otro lado, fue importante el concepto de interculturalidad para comprender los procesos de autonomía en cuanto al control e integración de la educación en un contexto de diferencias y tensiones étnicas. El concepto de la interculturalidad ha sido discutido, analizado, propuesto en los discursos políticos, culturales, pedagógicos en muchos países a nivel mundial, en específico en los países latinoamericanos, bajo la perspectiva del respeto y la valoración de la diversidad cultural fundamentada desde los pueblos. Este concepto hoy en día es muy utilizado en los países latinoamericanos por los actores

sociales de los territorios y de las políticas públicas del Estado. “El concepto de la interculturalidad saltó al escenario político de la mano de los movimientos indígenas latinoamericanos más consolidados de la década de los 80 [del siglo pasado], pero fundamentalmente durante los 90” (Rodríguez 2018, 19).

A primera vista, la interculturalidad es considerada como la relación entre diferentes culturas donde la gente tiene una relación compartida; por lo tanto, esta concepción de la interculturalidad está más presente en el debate étnico. “La interculturalidad debe ser entendida como designio y propuesta de sociedad, como proyecto político, social, epistémico y ético dirigido a la transformación estructural y socio-histórica, y asentado en la construcción entre todos de una sociedad radicalmente distinta” (Walsh 2012, 93).

En el caso de Ecuador el concepto de interculturalidad se introduce al inicio de los años 90 del siglo pasado con las demandas de la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE) alrededor de la educación intercultural bilingüe. “A partir de los años 90, llegó a ser herramienta política y discursiva tanto de los Estados y las entidades multilaterales y transnacionales, como de la lógica mercantilista neoliberal” (Walsh 2012, 11). El SEEIC jugó un papel importante en la institucionalización y oficialización de la educación intercultural bilingüe en el Ecuador desde 1989. Esa es otra razón más por la que esta sistematización es significativa.

El presente trabajo de investigación se compone de dos capítulos, en el primero se aborda la historia del SEEIC desde 1974 hasta la legalización en 1988, mientras el segundo capítulo se centra en el período que va desde la legalización hasta el año 2007, cuando asumió el gobierno central Rafael Correa Delgado, cuyas políticas educativas significaron un giro decisivo sobre el que no podremos profundizar. Finalmente, se hacen unas conclusiones generales de la sistematización.

Capítulo primero

El SEEIC antes del reconocimiento estatal (1974-1988)

1. Los inicios

Ecuador, durante el siglo XX tuvo varias experiencias de educación intercultural bilingüe. Una de ellas estuvo en la provincia de Cotopaxi con el denominado Sistema de Educación Experimental Intercultural de Cotopaxi (SEEIC). Desde 1974 el SEEIC logró establecerse en las comunidades indígenas de la parte occidental de la provincia de Cotopaxi, específicamente en la zona aledaña al volcán Quilotoa.

En la organización inicial del SEEIC fue muy importante la Iglesia católica asentada en la provincia de Cotopaxi. Monseñor Mario Ruiz Navas, obispo de Latacunga y el padre Ildelfonso Gil, inspector Salesiano del Ecuador firmaron un convenio en 1972 entre la Diócesis y la orden Salesiana del Ecuador. En este convenio se trata la atención pastoral de las parroquias de Zumbahua, Guangaje y Chugchilán. Lo nuclear de este convenio fue dar una forma concreta a la “opción por los pobres” que asumió la conferencia latinoamericana de obispos en Medellín, en 1968. Este convenio facilitó que la evangelización tomara en cuenta la promoción integral indígena (Ministerio de Educación y Cultura 1988, 2).

Antes de la existencia de este convenio, a inicios de la década de 1960, tenían a su cargo la pastoral en esta zona el padre Pedro Creamer, el padre Pepe Ávila y el padre Ángel Lovato. Estos tres sacerdotes iniciaron su trabajo en Zumbahua con el nombre de *Misión Salesiana* y formaron un *Equipo Pastoral Indígena*, constituido por salesianos, misioneras lauritas y catequistas indígenas de cada comunidad. Este equipo inicial fue relevado a partir de 1972, con la firma oficial del Convenio, por el padre Javier Herrán, el padre Tone Brellany, Felipe Mayordomo, Javier Cata, Segundo Cabrera y posteriormente, en el año 1974, el padre José Manangón.

A partir de la década de 1970 se instaló, en apoyo a los salesianos, la llamada “Operación Matto Grosso” (OMG). La OMG fue una organización de cooperación fundada en 1967 por el sacerdote italiano Ugo de Censi en Val Formazza, Piamonte, Italia. Se trata de una organización no gubernamental de jóvenes voluntarios italianos que desarrolla actividades de lucha contra la pobreza en algunos países sudamericanos como

Brasil, Bolivia, Perú y Ecuador a través de proyectos vinculados con la educación y el desarrollo material. La primera casa que abrió OMG fue en la Amazonía brasileña, de allí el nombre “Mato Grosso”. Luego de Brasil, OMG pasó a trabajar en el Perú, donde el padre Ugo de Censi vivía. En 1967 el padre Ugo de Censi se trasladó al Ecuador, y con él, se instaló esta organización de jóvenes voluntarios de Italia en el país. Inicialmente el padre Luís Ricchiardi acompañó el proceso en Mato Grosso, Brasil para luego instalarse en las comunidades de Zumbahua.

En los años setenta el proceso de pastoral estaba organizado en tres equipos, uno en Pujilí, otro en Zumbahua y otro en Chugchilán, con un coordinador en cada equipo. Javier Miera, coordinador de Pujilí; Juan Carlos Terán, Mauro Brilley y María Brilley coordinadores en Zumbahua y en Chugchilán coordinaban Alba Muñoz y Mario Rivas. Así, pues, con el aporte de OMG en Ecuador, para 1974 en Zumbahua trabajaban tres grupos: la Sociedad Salesiana, el Equipo Misionero Salesiano y la OMG.

Las condiciones de vida y la relación entre los dueños de la tierra y los campesinos indígenas podían calificarse (y así lo hace la gente de la zona) de “esclavitud”. En esa situación de conflicto, en lugar de llamar “salesiano” al equipo, el Obispo prefirió usar el nombre del *Equipo Misionero de la Diócesis Latacunga*, para así evitar las consecuencias venideras (Diócesis 1978, 71). En efecto, entre los años 1960 y 1970, muchos sacerdotes tenían el apoyo de los llamados “caciques” o personas de poder en la zona. Por tal razón, muchos indígenas de aquel entonces resistían la presencia de los salesianos pensando que podían cumplir los mismos papeles que los sacerdotes anteriores, esto es, defender los intereses de los poderosos. Pero luego de 1972, el poder de los “caciques” de Zumbahua tambaleó ante el hecho de la parroquialización, y también con el ingreso de los sacerdotes salesianos y misioneros laicos, quienes, al contrario, eran percibidos por los caciques como curas comunistas (Martínez y Burbano 1994, 129).

En Pujilí, el trabajo se concentró inicialmente en la Casa Campesina de Pujilí desde 1972. Se trataba de una casa dedicada a la atención organizada de las comunidades campesinas de la parroquia. El equipo pastoral de la Diócesis estuvo integrado por el padre Holger Hidalgo desde 1972 hasta la actualidad, y por las Hermanas de Nuestra Señora de La Paz. Las tareas educativas fueron las primeras que ocuparon la atención de quienes entraron a trabajar, no solo los tres grupos mencionados antes, sino también las Hermanas Lauritas, que entraron también en el año 1972. Los colaboradores realizaban acciones encaminadas a recoger fondos y material escolar que eran enviados a las zonas donde los voluntarios desarrollaban su labor.

En el año 1974 surge el llamado “Proyecto Quilotoa”, que sería el germen de lo que hoy conocemos como SEEIC. En efecto, este proyecto intentó dar respuesta al problema de las comunidades específicamente en la zona de Quilotoa-Zumbahua-Chugchilán. Las primeras escuelas indígenas se crearon allí bajo la cobertura de los Centros de Alfabetización para adultos, que empezaron a formarse en 1974 por iniciativa del Ministerio de Educación y de la Iglesia católica de Latacunga. Así, en 1974 en la comuna de Guayama se abrió el primer centro de alfabetización, naciendo consecuentemente la primera escuela indígena con el primer educador comunitario bilingüe, cuyo nombre era Feliciano Sigcha. Este educador, con su dedicación y cariño, logró despertar el entusiasmo de varias comunidades por tener una escuela propia.

No era la primera vez que una comunidad indígena solicitaba una escuela. Las primeras experiencias de algunas escuelas fiscales de ese entonces situadas en las comunidades indígenas tenían grandes deficiencias. Especialmente, los contenidos se consideraban ajenos a la realidad indígena; también el desconocimiento de la lengua y costumbres de las comunidades por parte de los profesores; además, la discriminación racial hacia los indígenas; y la inasistencia de los docentes por las dificultades de distancia y condiciones de vida. Estos defectos motivaron a la gente a luchar por tener la escuela en la comunidad, en donde el docente fuera un miembro de la propia comunidad. Por lo tanto, la primera escuela del *Proyecto Quilotoa* en aquellos años aparece como un modelo de forma distinta de vivir y de pensar.

Una de las primeras actividades del *Equipo Misionero de Zumbahua* fue realizar un diagnóstico mediante la aplicación de fichas de encuesta para determinar la situación y la realidad de las tres parroquias de Zumbahua, Guangaje y Chugchilán en 1974 (Martínez y Burbano 1994, 126). Dicho diagnóstico trazó cuatro líneas prioritarias de trabajo: 1) evangelización liberadora, 2) educación liberadora, 3) salud y 4) formación política (José Manangón, entrevista personal, noviembre 21 de 2021). Con la aplicación y análisis de las encuestas se determinó que el 99% de las mujeres eran analfabetas; y el 85% de los varones (Martínez y Burbano 1994, 126). Para 1974 solo había tres escuelas en las parroquias de Zumbahua, Guangaje y Chugchilán, prácticamente monopolizadas por los blanco - mestizos que vivían en la cabecera parroquial.

En salud la situación era catastrófica. Las mujeres solían tener hasta 7 partos, pero solo sobrevivían uno o dos de los niños. Los hijos morían por desnutrición, enfermedades respiratorias, tuberculosis y bacterias que crecían en el agua no tratada que consumían.

No había atención ninguna del gobierno (José Manangón, entrevista personal, noviembre 21 de 2021).

La creación de escuelas en la zona generó conflictos con los caciques y los negociantes indígenas vinculados a los comerciantes de San Felipe y Saquisilí. La venta de alcohol y la organización de las fiestas en el centro de la parroquia solían ser su base de poder. Estos comerciantes, tenderos y dueños de cantinas amenazaron a pegar al *Equipo Pastoral de Zumbahua*. Otra vía por la que estos negociantes de San Felipe y Saquisilí extendían su influencia eran las redes de compadrazgo y la monopolización de los puestos políticos por los mestizos. Iniciaron entonces en 1972 una campaña con el propósito de expulsar al *Equipo Pastoral de Zumbahua*. Los momentos de mayor peligro se presentaban cuando había fiestas, dado que se encontraban en estado etílico y llegaban en la noche a gritar e insultar con vocabularios inmensos (José Manangón, entrevista personal, noviembre 21 de 2021).

Un segundo conflicto concernía las autoridades estatales de Cotopaxi, especialmente las delegaciones del Ministerio de Educación, el Gobernador e incluso el gremio de los docentes, la UNE, que se opusieron y se burlaban del *Equipo Pastoral de Zumbahua*. Su discurso era que no era posible que haya una escuela en territorios de los indios, que “cómo es posible que un indio enseñe a otro indio”. Esto influyó en algunas familias del sector: había personas que decían “uno como nosotros no puede enseñar, tiene que ser alguien de los mestizos que debe enseñar” (José Manangón, entrevista personal, noviembre 21 de 2021). Así, las críticas de las autoridades legitimaban las perspectivas de los familiares de caciques y negociantes. En suma, la presencia de la educación y del *Equipo Pastoral de Zumbahua* influía mucho en los pobladores en cuestiones que afectaban las relaciones del poder local, como por ejemplo que no continúe el consumo de alcohol. Incluso algunos pobladores, que respetaban a los sacerdotes, solían decir que tomar alcohol es la (*ñukanchikpa*) costumbre.

En muchas de las ocasiones, las familias que tenían el poder, conjuntamente con los negociantes, eran conocidos de algunos profesores del sector, invitaban a la casa de ellos a los profesores para brindar el plato de comida. Pero, en realidad, su propósito era ganar la confianza para poder vender el alcohol. Así, muchos profesores llegaban a ser compadres de las familias de poder y los negociantes. Algunas veces, los profesores tomaban el alcohol con sus compadres. Otras veces tomaban para no quedar mal, para que no le hable.

En ese entonces, muchos de los pobladores no reconocían los números y las letras, por lo tanto, no contaban con herramientas para mejorar la producción, el manejo técnico de la agricultura, y la comercialización en la comunidad. De la misma forma, el alcoholismo, la violencia contra la mujer, la desnutrición, tenían efectos en la educación. Adicionalmente existían conflictos en los *ayllus* porque no todas las familias daban el apoyo a los niños para seguir con la educación. Había algunas familias que solían ser a favor de los negociantes por el hecho de ser compadres o tener una relación muy cercana por la situación laboral. La formación entonces giraba sobre la colonización, la identidad indígena y la cultura. En ese marco, los dirigentes de las comunidades invitaron al *Equipo Pastoral Indígena* a la reunión de Cachi Alto.

2. El mandato de Cachi

En el año 1978 se produce un hecho histórico en el contexto de la demanda social que los sectores indígenas venían haciendo desde la década de 1960 por el acceso a la organización, la tierra, la educación, la comunicación y la iglesia propia. “Propias” quería decir que estén adecuadas a la realidad socioterritorial de las comunidades.

En 1978, en la comuna Cachi Alto, en el cantón Pujilí, se realizó un encuentro donde confluyeron líderes indígenas y sociales a nivel nacional y provincial convocados por la incipiente organización *Ecuarrunari* promocionada por Monseñor Leonidas Proaño. De la provincia de Cotopaxi participaron dirigentes de Salcedo, Pujilí, Saquisilí, Zumbahua y Chugchilán y religiosos que acompañaban a estas organizaciones. La idea de esta reunión era apoyar decididamente la conformación de una instancia organizativa propia de las comunidades indígenas (Ordóñez 2015, 41). En aquella ocasión, en julio de 1978, los representantes indígenas de diferentes cantones acudieron a la comunidad de Cachi Alto. En la apertura del evento hablaron, entre otros personajes, Antonio Quinde de Cañar, dirigente de la UPCC. Por la provincia anfitriona hablaron Juan Rivera y Joselino Ante.

Es en esta instancia histórica donde tiene su origen el Movimiento Indígena y Campesino de Cotopaxi (en adelante, MICC), “organización que apoyó fuertemente a las comunidades indígenas por el acceso a la educación” (Ordóñez 2015, 42). A partir de la conformación del MICC se demarcaron cinco ejes principales de lucha en las comunidades indígenas. Estos cinco ejes, conocidos como el “Mandato de Cachi” son los siguientes:

1. Constituir *una organización indígena a nivel provincial y nacional* con capacidad de reivindicar la dignidad de los comuneros en torno a sus tradiciones y costumbres, su pensamiento, su lengua, sus formas de organización, sus conocimientos y tecnologías.
2. La *reversión de la tierra de las haciendas a los comuneros*, quienes por derecho históricamente adquirido son los legítimos dueños.
3. Que, en cada comuna, se implemente *una escuela* con las siguientes características: que esté coordinada por los directivos de las comunidades, que el educador sea *kichwa* hablante y de la propia comunidad, que la lengua de comunicación en el aula sea el *kichwa*, que se imparta los saberes ancestrales en el aula, que la escuela esté vinculada a todos los procesos de vida de la comunidad como son las mingas y todas las actividades productivas relacionadas con el ayllu.
4. *Acercamiento de la iglesia* a las comunidades, la misma que debe tener en cuenta a catequistas, sacerdotes, religiosas de las propias comunidades. Los sacramentos deben hacerse en *kichwa* y en las comunidades, no en las sedes parroquiales; que la iglesia asuma rituales, signos, significados y significantes de la cultura *kichwa*.
5. Acceder a los *medios de comunicación propia* donde se use el idioma *kichwa* (en aquella época, la radio). (Ordóñez 2015, 42)

Este mandato de lucha hasta ahora tiene vigencia, aunque requiere “de nuevas comprensiones y nuevas estrategias, de nuevos aliados, de nuevos paradigmas, a construir desde la cultura andina”. Bajo estas premisas se orientó la labor educativa del SEEIC, esto es, la construcción sistémica de un modelo educativo que empieza a dar forma en el tiempo y cuyos creadores son precisamente sus destinatarios (Ordóñez 2015, 42).

Desde 1978, los dirigentes indígenas y campesinos en la provincia de Cotopaxi encargaron al *Equipo Pastoral de Zumbahua* que organice una escuela en cada comunidad, tomando en cuenta su experiencia previa en el *Proyecto Quilotoa* de organizar una escuela en la zona alrededor del volcán. “Así, en 1978 ya había 5 escuelas indígenas” (Martínez y Burbano 1994, 127).

Hasta antes de 1978, el Proyecto Quilotoa, creado en 1974, fue una red de centros de alfabetización bilingüe, luego la población estudiantil fue cambiando y surgieron los centros de escuelas, aquellas escuelas adaptadas donde se alfabetizaban adultos, adolescentes y niños indígenas con la ayuda de alfabetizadores comunitarios bilingües. (Martínez y Burbano 1994, 24)

Hasta el año 1976 en la zona de Chugchilán había cinco escuelas fiscales unitarias que contaban con un solo docente para varios grados y una escuela pluridocente con seis grados, ubicada en el centro parroquial. En la zona de Zumbahua había diez escuelas unitarias y una pluridocente en el centro parroquial; en Guangaje había siete escuelas unitarias. En aquella época los índices de escolaridad eran bajísimos: quizá hasta el 10% de la población en edad escolar asistía a clases regularmente. Los niños permanecían máximo hasta el cuarto grado, pues al término del tercer grado desertaba el 60% de estudiantes (Martínez y Burbano 1994, 126).

La realidad de las comunidades indígenas de aquella época demandaba un tipo de escuela distinta, lo que el mandato de Cachi había denominado “educación propia”. Esto implicaba un quehacer educativo radicalmente distinto al tradicional: que trabaje un educador propio de la comunidad, que respete a la comunidad, que dialogue, que enseñe con paciencia y, principalmente, que hable el mismo lenguaje de la gente (Martínez y Burbano 1994, 126). Desde el principio, lo más importante era que la educación propia contribuya a desarrollar el pensamiento propio. No solo que aprendan a leer, escribir y calcular, sino desarrollar la conciencia crítica de la situación, del contexto.

3. La época de “clandestinidad” (1978 hasta 1988)

Este período corresponde al apoyo por parte de la Iglesia a la lucha por la tierra, a la demarcación de los territorios, a la legalización de las tierras comunales y al acceso a recursos mediante la participación de los educadores, líderes y miembros comunitarios. Se buscaba una escuela que fortalezca la unidad de la comuna, que ayude a mantener las costumbres y donde se aprenda en la propia lengua, así como los conocimientos necesarios para defenderse de la explotación. En esta etapa, el proceso educativo indígena del SEEIC fue un proceso netamente participativo, socializante, liberador y transformador.

En 1975 el *Equipo Pastoral de Zumbahua* designa al Padre José Manangón para que supervise el trabajo educativo. el padre Segundo Cabrera y la Doctora María Brille eran encargados de la elaboración de los materiales didácticos de las escuelas

comunitarias. El principal coordinador fue el padre Segundo Cabrera, responsable de las escuelas. El procedimiento para abrir escuelas era el siguiente: los dirigentes determinaban el problema de la falta de una escuela en determinada comuna y se elegía un catequista en cada comunidad. Los docentes tenían que ser de la misma comunidad, se le daba el cuarto para dormir y le alimentaban los padres de familia. “Es así, como se da el primer paso para la formación, no como maestros sino como catequistas, porque el trabajo fundamental era la catequesis en cada comunidad. Esto se dio en un contexto de pobreza, de desinterés del Estado frente a las necesidades del pueblo indígena y con el nacimiento de una Iglesia en defensa de los más pobres” (Manangón 2005, 28). Los catequistas, entonces, tenían que trabajar por el bien de la comunidad.

Hacia 1976 no había aulas comunitarias para la educación, ni docentes con perfil académico. Todo esto complicaba el reconocimiento de la educación intercultural bilingüe. Solo existía la modalidad primaria para los jóvenes. Tampoco los padres de familia valoraban en todos los casos la importancia de la educación, que en muchas ocasiones denominaban como pérdida de tiempo. Para ese mismo año, el Estado entregaba una cantidad de dinero para el *Equipo Pastoral de Zumbahua* en calidad de “bonificaciones” para que pague a los profesores de las escuelas comunitarias. Estas bonificaciones serían el origen posterior del Colegio *Jatari Unancha*.

En las décadas de 1970 y 1980, las bonificaciones se justificaban por las actividades de alfabetización, es decir, como una educación no formal. Estas bonificaciones serían el origen (en los años 1990) de los contratos de nombramiento provisional y nombramiento definitivo, otorgados en la presidencia de Rafael Correa. Pero al inicio, las bonificaciones de los educadores comunitarios eran para la elaboración de los materiales didácticos por concepto del programa de alfabetización (Granda 2020, 78, 79, 144).

4. El papel del MICC en la educación antes de la legalización

El *Equipo Pastoral de Zumbahua* facilitaba la capacitación a los dirigentes indígenas de cada comunidad de manera semanal. Esto fue importante al fortalecer a la comunidad y reforzar la idea de reunir y organizar a los comuneros. Se entendía que se requiere una “organización indígena campesina unida [...], con pensamiento político y organizativo propio, que se basa en la práctica de la reciprocidad, el cuidado mutuo, la justicia y la honestidad, el respeto y el control de nuestro territorio”, que luche por la

defensa de nuestros derechos. Asimismo, que construya nuestra autonomía fortaleciendo nuestra identidad.

Cuidamos del bienestar y de la salud de las familias, de las comunidades, a través de la producción y el intercambio de alimentos en armonía con la naturaleza, cuidando y valorando nuestras tradiciones, conocimientos, semillas y plantas medicinales. (Flores 2009, 25)

La experiencia educativa se identificaba con el fortalecimiento de la identidad cultural y con los procesos organizativos de las comunidades. En principio, los objetivos eran similares: fortalecimiento de las comunidades y la organización, con una educación y formación acorde a la realidad y valores culturales, incorporando elementos de la modernidad que no disminuyan la libertad, ni la identidad indígena.

La experiencia de educación indígena surgida desde la década de 1940, en específico desde la creación de escuelas clandestinas en Cayambe, comandadas por Dolores Cacuango, fue la semilla de crear escuelas en las comunidades indígenas bajo la denominación de “educación propia”. Con base en la experiencia mencionada también surgen las escuelas comunitarias en la provincia de Cotopaxi, para lo cual fueron muy relevantes las organizaciones indígenas en las comunidades.

A medida que genera la creación de escuelas comunitarias en las comunidades, también la organización comunitaria de las poblaciones indígenas se consolida con la participación activa de los habitantes. Así, va abarcando en cada uno de los territorios para luego llegar a la organización provincial. La base social del MICC se hallaba constituida por los cabildos de las comunidades, elegidos cada año.

La relación entre SEEIC y MICC fue bastante relevante en sus inicios. La educación contribuía al MICC porque estaba enfocada en el fortalecimiento de la organización comunitaria. El SEIC y el MICC durante la década de 1970 y 1980 se fortalecieron y consolidaron mutuamente manteniendo una vinculación relativamente fuerte y estable entre la organización, los maestros de las escuelas y sus dirigentes.

Para el año 1989, el MICC inició una nueva etapa histórica y era necesario continuar con la experiencia en educación indígena. Los dirigentes del MICC participaron delegando personas con experiencia en educación indígena, quienes conocían la lengua *kichwa*, conscientes y comprometidas al servicio del pueblo indígena.

Sin embargo, aquellos roles del MICC, el considerar que la educación estaba dentro de la organización, les indujo a pensar que la dirigencia tenía atribuciones para decidir administrativamente; lo cual produjo fricciones entre la dirigencia y el personal administrativo de la educación. (Martínez y Burbano 1994, 135)

En el período previo a la legalización, es decir, antes de 1989, la participación principal del MICC, de la organización indígena, se realizaba a nivel de cada comunidad, es decir, entre las comunidades indígenas, de los Cabildos de cada localidad. Estas organizaciones de base pedían la escuela, elegían al docente y lo mantenían. La organización provincial intervenía apoyando actividades, pero no tomaba parte en las principales decisiones.

Una de las dificultades de aquella época era que la mayoría de las personas de la zona de Zumbahua quería ser profesor, pero percibiendo algo a cambio, un salario. En su lugar, en la zona de Chugchilán los conflictos eran distintos: llegaron a un acuerdo con los profesores por lo que las comunidades daban la comida, exoneración de la minga y cuartos para la dormida. En esa zona, los profesores quedaban tranquilos, la comunidad tomaba una buena decisión de buscar a los profesores más responsables. En lo posterior, muchas veces los profesores tenían problemas en la comunidad por tomar alcohol, por violencia familiar y otros problemas de relaciones sociales con la comunidad y con los dirigentes. Algunos profesores no eran buenos comuneros, sino que tenían bastantes deudas por lo que no habían hecho la minga. Por ese motivo, el Equipo de Pastoral Indígena de Zumbahua decidió trabajar con los catequistas para evitar ese tipo de conflictos (José Manangón, entrevista personal, 4 de febrero de 2022). Cabe señalar que el trabajo que realizaban los catequistas era la formación humana y el perfil personal de los educadores comunitarios para que humanamente no se caigan en el alcoholismo. Esta concientización iba a la par con el perfil profesional del educador porque debían ser tolerantes, pacientes y puntuales con el quehacer educativo. El educador que cumplía con estos tres roles era bien visto por los comuneros, a la vez, ayudaba a la organización de las reuniones de las comunidades y trabajos a base de la minga. Por lo tanto, esta idea remite a que la comunidad elegía al educador comunitario para que sus hijos se formen como buenos comuneros y piensen libremente.

El compromiso del educador era entre semana dar clases en las comunidades y los fines de semana asistían a Zumbahua para recibir la capacitación sobre cómo realizar la planificación, y sobre los contenidos de los folletos. Los principales dirigentes del MICC en este período, con quienes se mantuvo una activa coordinación fueron Juanito Rivera,

Aurelio Vega, José Lino Ante y Manuel Alomoto. Estos dirigentes tenían vínculos con la población indígena y con el proceso educativo. Un punto de colaboración fue que mantenían relación con la organización MCCH, Makita Kushunchik – Comercializando como Hermanos, un proyecto alentado por un padre salesiano Graziano Masón. En términos generales era fácil tener contacto y diálogo con los dirigentes del MICC porque los procesos eran parte de la educación y la dirigencia de MICC estaba trabajando en el territorio, donde tenían apoyo moral y económico de las comunidades. El punto central es que el SEEIC estuvo muy vinculado al MICC no solo por el tema de la educación, sino por la relación de la educación con el fortalecimiento del proceso organizativo y la formación de dirigentes.

5. La presión estatal y la legalización

Para 1987 el número de escuelas indígenas en las zonas de Chugchilán, Zumbahua, Guangaje y el Bajío era de 21 con una población de 598 niños, 61 Educadores Comunitarios Bilingüe y 4 promotores zonales (Martínez y Burbano 1994, 129). En aquella época, la escuela funcionaba en chozas y casas particulares donde acudían adultos y mayoritariamente niños. Los educadores indígenas bilingües eran, como dijimos antes, elegidos por la misma comunidad donde se desarrollaba el proceso educativo. Así, el año de 1987, fue un año crítico y decisivo, pues aumentó el número de Educadores Comunitarios Bilingües al tiempo que eran elegidos por las comunidades, sin reconocimiento oficial.

Con la multiplicación de educadores comunitarios, la necesidad de continuar la formación de estos con el ciclo básico se volvía más urgente. En efecto, la Dirección de Educación de la provincia exigía cada vez más una capacitación formal y títulos reconocidos de los educadores. Se buscó un programa de educación a distancia que dé un margen de libertad para ir adaptando o modificando los contenidos a las necesidades y a los intereses del pueblo indígena del Quilotoa. Luego de haber conocido algunas propuestas para obtener esa formación, se optó por el programa del Instituto Radiofónico Fe y Alegría (IRFEYAL) cuya sede principal está en Quito. En septiembre de 1987, el SEEIC celebró un convenio con IRFEYAL, representado por el padre Pedro Niño Calzada.

Se optó por el programa IRFEYAL en cuanto lo consideramos como una alternativa, una guía de orientación para lo que algún día podría ser nuestra propia educación media y por tanto se firmó un convenio entre el Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi, representado por el P. José Manangón y el Instituto Radiofónico Fe y Alegría, representado por su director, el P. Pedro Niño Calzada. Esto fue en las vacaciones del año 1987, de manera que, en noviembre de 1988, hemos iniciado ya con el segundo curso de ciclo básico. (Manangón 2015, 33)

La decisión de firmar el convenio con IRFEYAL se debió a que durante aquellos años había el reclamo permanente de la Dirección Provincial de Educación: no puede haber profesores solo terminados el ciclo básico, por lo que era necesario continuar con el bachillerato. Para ello, además, la Dirección Nacional de Educación emitió un acuerdo creando el colegio “Sin Nombre Chinaló”, en la comunidad de Chinaló. Este acuerdo lo suscribió Don Pedro Ushiña siendo Director Nacional de Educación Indígena. Así comenzó el cuarto curso de este colegio “sin nombre” con todos los alumnos que eran profesores de las escuelas y que habían terminado el ciclo básico con IRFEYAL. En 1989 el colegio Sin Nombre de Chinaló se convertiría en el Colegio *Jatari Unancha* con sede en Zumbahua.

Entre 1987 y 1989 todos los cursos de profesionalización se realizaron en las épocas de vacaciones hasta cumplir la carga horaria establecida. Hasta el año 2015 se habían incorporado seis grupos de Bachilleres en Ciencias, Especialidad, Educación Intercultural Bilingüe y cuatro de profesores de educación primaria (Manangón 2015, 35).

La presión por la legalización se manifestaba en que el Estado no quería seguir pagando las bonificaciones si no se profesionalizaba a los docentes y se obtenía al menos el título de bachiller para los profesores. No era suficiente que fueran elegidos por la comunidad. El Estado exigía un título reconocido por el propio Estado.

En síntesis, en esta primera época de “clandestinidad”, entre 1974 y 1989, la animación fundamental del proceso del SEEIC provino de la Iglesia católica. Los equipos pastorales, sean diocesanos o salesianos, coordinaban las relaciones tanto con las organizaciones indígenas como con el Estado. El MICC se beneficiaba por la formación de dirigentes y por contribuir a atender una demanda comunitaria, pero la participación fundamental de las organizaciones se daba a nivel de base, comunitario, donde las Asambleas y los Cabildos demandaban las escuelas y elegían tanto a los catequistas como a los educadores. El Estado, por su parte, intervenía fundamentalmente aportando con una serie de bonificaciones que empezaron siendo pocas pero que terminaron incluyendo al menos a 61 profesoras y profesores de las escuelas comunitarias. Sus exigencias crecieron

hacia finales de los años 1980 y esa presión llevó a la necesidad de legalizar el SEEIC y entrar en una nueva etapa.

El Sistema de Educación Experimental Intercultural Cotopaxi, SEEIC, es fruto de todo un proceso organizativo, que buscó ser la respuesta, en términos educativos, a los requerimientos del pueblo indígena. Inició con el nombre de Proyecto Educativo Quilotoa. Se formalizó y fue reconocido por parte del Estado 18 años luego de su creación, como Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi, SEIC. En 1999 se consolidó definitivamente como Sistema de Educación Experimental Intercultural Cotopaxi, SEEIC. (Manangón 2015, 3)

Capítulo segundo

El SEEIC después de la legalización (1989-2007)

1. El impacto de levantamiento indígena del año 1990

El 5 de noviembre de 1986 se crea la CONAIE y se designan sus principales autoridades, siendo elegidos presidente y vicepresidente Miguel Tankamash y José Jacinto Guamán, respectivamente. Luis Montaluisa fue designado director de Educación, Ciencia y Cultura, considerando su larga experiencia en el campo educativo y, en especial, su participación en el Programa de Alfabetización en Quichua (Granda 2020, 93). Además del nombramiento de directores, en el congreso fundacional de la organización se discutieron varios temas, entre ellos el educativo. Luis Montaluisa, el nuevo director de Educación, planteó dos puntos que fueron aceptados por unanimidad por todos los participantes: la necesidad de crear una instancia dentro del Estado para la gestión de la educación indígena, liderada por la CONAIE, y la creación de una universidad indígena (Granda 2020, 94).

Las décadas de 1970 y 1980 fueron trascendentes en la historia de lucha de la población indígena, ya que en éstas surgió y se consolidó el movimiento indígena a nivel nacional (Sánchez Parga 2010). En efecto, antes de esas fechas, las organizaciones operaban exclusivamente en el marco de formaciones de poder locales. Luego de la reforma agraria, surgió y se consolidó un movimiento indígena de carácter y alcance nacional, y con capacidad para cuestionar directamente al Estado central (Granda 2020, 91).

En este marco, se presentaron inmensos desafíos para la CONAIE. Uno de ellos fue la creación de la DINEIB en 1989, que implicó la construcción de un subsistema de educación diferenciado para toda la población indígena a nivel nacional. Esto significó, entre otras cosas, configurar una nueva estructura dentro del Ministerio de Educación para la gestión, crear las direcciones provinciales, constituir los equipos directivos y el cuerpo docente, asumir el control de los institutos de formación docente, definir la propuesta para su formación y crear una nueva propuesta curricular para los niveles de preprimaria, primaria y secundaria (Granda 2020, 103).

A los pocos meses de la creación de la DINEIB, sus funcionarios enfatizaban en las siguientes necesidades:

1. Elaborar un currículum que conserve y respete los conocimientos de la ciencia etnológica y que esté en armonía con la cosmovisión indígena. Incorporar a los contenidos los esquemas lógicos, el concepto de tiempo y espacio y los sistemas de clasificación de la ciencia indígena y los elementos que conforman su cultura.
2. Definir planes y programas con relación a las necesidades, intereses y expectativas de los pueblos indígenas. (Mashinkias, Morocho et al. 1990, 208)

En este contexto, el levantamiento indígena de junio de 1990 se produjo, como es sabido, en la mayor parte de las provincias de la Sierra de manera sorpresiva y violenta, provocando graves alteraciones en los distintos estratos económicos y sociales del país. Las demandas fundamentales de este levantamiento giraron en torno a: asentamiento y libre legalización de tierras y territorios para las nacionalidades indígenas; políticas hídricas para riego, consumo y no contaminación; declaración del Estado Plurinacional y entrega inmediata de fondos.

2. La relación con el Estado después de la legalización

La oficialización del SEEIC fue de la mano de la creación de la DINEIB. En efecto, el SEEIC fue oficializado bajo el régimen de la Dirección Nacional de Educación Compensatoria y no Escolarizada, mediante Resolución 183 del 24 de febrero de 1988, todavía bajo el gobierno de León Febres Cordero. Con la legalización, el SEEIC se convirtió en una de las experiencias base para la creación de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe en 1989. Con la creación de la Dirección Provincial de Educación Intercultural Bilingüe de Cotopaxi, el SEEIC se incorporó a aquella administración, pero sin perder su autonomía (Martínez y Burbano 1994, 132-150).

El decreto de legalización incluye entre sus considerandos las siguientes ideas: La Sociedad Salesiana del Ecuador presenta a la Dirección Nacional de Educación Compensatoria y No-escolarizada el proyecto de Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi. Dentro de las atribuciones de la Dirección Nacional de Educación Compensatoria y No-escolarizada está la de impulsar programas y proyectos de Educación Bilingüe Intercultural en los diferentes sectores del país. Las escuelas indígenas de Cotopaxi vienen funcionando desde 11 años en programas específicos de nivel primario, alfabetización y educación no escolarizada. Que la labor de las

comunidades indígenas, Misioneras Lauritas y Voluntarios O.M.G, en beneficio de estas escuelas y programas específicos, es digna de reconocimiento oficial (Ministerio de Educación y Cultura 1988, 3).

El documento previo al decreto que oficializa el SEEIC fue un convenio especial entre el Ministerio de Educación y Cultura representado por el Arquitecto Alfredo Vera Arrata, como ministro y la Sociedad Salesiana en el Ecuador, representado por el padre Luis Sánchez, Inspector de los Salesianos en el Ecuador. Este acuerdo, del mismo día 24 de febrero de 1988, es el antecedente y el que fija las condiciones de la oficialización. En este contexto la Sociedad Salesiana en el Ecuador desde hace varios años ha venido contribuyendo a la educación de los niños y jóvenes del país a través de un sin número de obras realizadas en el territorio nacional. Dentro de ello, se encuentra el Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi, que por más de 11 años de servicio ha estado dirigido por el Equipo Pastoral de Zumbahua. La Sociedad Salesiana presentará a las autoridades de educación los candidatos, para que de ellos sean nombrados educadores, quienes cumplieran con los requisitos de la ley. A fin de facilitar el pago de las bonificaciones a los educadores se encargará el trámite a la Sociedad Salesiana por intermedio del Equipo Pastoral de Zumbahua (Ministerio de Educación y Cultura 1988, 3).

En 1988 mediante la oficialización de las escuelas ante el Estado ecuatoriano, de acuerdo a la Dirección Nacional de Educación Compensatoria y No Escolarizada la influencia del SEEIC se extendió a las zonas de Chugchilán, Zumbahua, Guangaje, Pujilí, Poaló y posteriormente a la zona subtropical de Pangua. Por lo tanto, el SEEIC se convirtió en una de las experiencias de base para la creación de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (Pilaguano, 2018, pág. 50). De la misma manera, en 1988 se creó la Dirección Provincial de Educación Intercultural Bilingüe de Cotopaxi (DIPEIB-C).

Ahora bien, en el marco del convenio general suscrito entre el Estado ecuatoriano, representado por el Ministerio de Educación y Cultura, y la Sociedad Salesiana en el Ecuador, se estipula, entre otros puntos, los siguientes:

1. El Ministerio de Educación reconoce como escuelas particulares a las Escuelas Indígenas de Cotopaxi, organizadas dentro de un solo programa educativos y administradas por la Sociedad Salesiana en el Ecuador.
2. La Sociedad Salesiana en el Ecuador, mediante el Equipo Pastoral de Zumbahua, aporta para la obra con los bienes, equipos y personal destinado a la administración y dirección del Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi.

3. Dentro de este convenio el Ministerio de Educación y Cultura aportará con las partidas docentes y bonificaciones, con el fin de atender tanto al personal directivo como a los educadores comunitarios de las Escuelas.

Para la creación de escuelas y la asignación de partidas y bonificaciones, la Sociedad Salesiana, mediante el Equipo Pastoral de Zumbahua, presenta a la Dirección Provincial de Educación de Cotopaxi las solicitudes correspondientes (José Manangón, entrevista personal, 23 de agosto de 2022).

Esta asignación de partidas presupuestarias para los docentes bilingües es el punto de partida con el cual el educador se pone bajo la dependencia de las leyes de educación. Los educadores ya no dependen exclusivamente de las organizaciones comunitarias, sino que pasa a convertirse en “profesores comunitarios”. Esta denominación se debe a que, por un lado, dependen del Ministerio por la bonificación y por otro lado se conserva la autonomía de la escuela comunitaria porque la comunidad indígena es la que monitorea y participa directamente en la planificación de su escuela. Según la opinión de José Manangón (Entrevista de febrero 4 de 2022).

Apenas conseguida la oficialización de las escuelas, las comunidades, los Cabildos y los jóvenes solicitan la continuidad de la experiencia en la educación media. Como respuesta a esta nueva demanda, la Sociedad Salesiana de Zumbahua y el SEEIC gestionaron ante la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe la creación de lo que será años más tarde el Colegio Intercultural Bilingüe *Jatari Unancha*.

En ese contexto, el 18 de septiembre de 1989 mediante acuerdo ministerial 49-45 se creó el colegio s/n de la comunidad de Chinaló, parroquia Chugchilán, jurisdicción del Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi. Posteriormente, el 13 de febrero de 1991 con el acuerdo ministerial 535 se reconoce al mencionado colegio con el nombre de Colegio Intercultural Bilingüe *Jatari Unancha*.

La institucionalización de la Educación Intercultural Bilingüe del SEEIC fue un largo proceso de trabajo en las comunidades en forma clandestina. El objetivo central fue la participación directa de la población indígena de Cotopaxi en la gestión y administración de las escuelas comunitarias interculturales bilingües en las comunidades de la parte occidental de la provincia de Cotopaxi.

La autonomía del SEEIC con la participación de las comunidades se llevó a cabo con funciones y atribuciones propias del diseño del currículo propio, manejo de modalidades educativas de acuerdo a las necesidades de la población indígena. Todo aquello fue posible por la permanente lucha de las organizaciones comunitarias frente a

las tensiones con el Estado, ya que las políticas educativas implementadas por parte del Estado tenían el propósito de asimilación a una sola cultura en beneficio de los intereses de la sociedad dominante. Esto responde a una tendencia histórica en el territorio ecuatoriano en donde las políticas educativas se han inclinado hacia la homogenización, asimilación e, integración en una nación homogénea.

El rol del SEEIC conjuntamente con los actores se enfocó en el trabajo en beneficio de las comunidades indígenas. Las principales características fueron construir un espacio de educación desde la diversidad y bajo el criterio de educación propia; una educación que tuvo que darse en condiciones de clandestinidad y operar al margen del Estado; una lucha constante de la población indígena para el empoderamiento de una enseñanza que fortalezca la identidad cultural y organizativa; la implementación de iniciativas de carácter autogestionario; el uso de la lengua materna de los hablantes; la lucha por la defensa del territorio y el fortalecimiento de la organización comunitaria; la implementación de proyectos educativos comunitarios; elaboración de materiales didácticos propios; incorporación de sabidurías locales en los contenidos curriculares; capacitación permanente de los docentes mediante convenios interinstitucionales.

La autonomía del SEEIC se caracterizó por responsabilizarse directamente de la planificación, organización, dirección, control, coordinación y evaluación de la educación en las comunidades indígenas. Todo ello en coordinación con las comunidades.

La participación de las comunidades consistió en plantear la necesidad de una educación diferente que responda las características sociales y culturales de la población indígena, lo cual era percibido como una oportunidad para fortalecer su resistencia, reproducción y transformación. La autonomía educativa surgió como una de las demandas centrales de las comunidades indígenas de la parte occidental de la provincia de Cotopaxi, en su búsqueda por liberarse de la política educativa impuesta desde el Estado que generalmente no concuerda con la realidad comunitaria. Por lo tanto, aquella autonomía se centró en crear sus propios proyectos mediante la participación de los actores, lo cual permitió la apropiación de su educación ya que ésta tomaba en cuenta las necesidades y formas organizativas como base de todo el proceso.

La experiencia educativa se vio presionada, como vimos antes, por la necesidad de responder al proceso de formación de educadores indígenas bilingües. En el año de 1993 se efectuó un proyecto encabezado por la Sociedad Salesiana de Zumbahua y varios voluntarios que apoyaban el trabajo de la Pastoral y del SEEIC y se estableció un diálogo

con las autoridades del Instituto Superior Salesiano de Quito. Este esfuerzo en Cotopaxi fue un impulso para la creación de la Universidad Politécnica Salesiana (Iza 2014, 320).

El padre José Manangón, el padre Juan Botasso, el Dr. José María Gavilanez, y el Dr. Rodrigo Martínez jugaron un papel importante en la creación de la Universidad Politécnica Salesiana y Zumbahua aportó con el diseño del plan de estudios y de manera especial del Programa Académico de Cotopaxi (PAC), que tuvo sede en Zumbahua, que contribuyó también con los fundamentos pedagógicos. Tanto en lo técnico como en lo político, la experiencia del SEEIC fue muy importante porque en ese momento la coyuntura sociopolítica en Cotopaxi permitió que se presentara al Congreso la propuesta de creación de la Universidad Politécnica Salesiana, UPS por intermedio del doctor Oswaldo Coronel (diputado del Congreso por Cotopaxi). Este diputado hizo la exposición frente al Congreso, insistiendo que es una Universidad que va a estar al servicio de los pueblos indígenas del Ecuador (José Manangón, entrevista personal, 23 de agosto de 2022).

Este proceso de profesionalización de los docentes será fundamental para la progresiva institucionalización y en la innovación de la experiencia educativa comunitaria del SEEIC. Por lo tanto, conviene detallarlo.

El SEEIC con su amplia oferta educativa “permitió que los educadores experimentaran un largo proceso de formación docente. Los primeros docentes que participaron en los programas de alfabetización se incorporaron inmediatamente en las escuelas de nivel primario. Posteriormente, continuaron su formación en el colegio *Jatari Unancha*” (Zavala 2007). Cuando en 1989 terminaron su bachillerato, empezaron a estudiar en el Instituto Pedagógico Intercultural Bilingüe Quilloac de Cañar, donde la primera promoción se recibió de profesores primarios en 1991. Finalmente, esa primera promoción obtuvo su licenciatura mediante el Programa Académico Cotopaxi (PAC) de la Universidad Politécnica Salesiana en el año 1994.

El aporte que hizo el MICC fue seleccionar a diez personas para que participen en los talleres de capacitación que la incipiente Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe impartía a las futuras autoridades que iban a desempeñar tareas administrativas en las direcciones provinciales. Algunos de ellos se preparaban para ser educadores en el aula, de los cuales el MICC designó al Coordinador Provincial de la Campaña de Alfabetización Bilingüe. Cinco fueron delegados por el SEEIC, una delegada del Programa de Educación Bilingüe Intercultural (PEBI), una delegada de la Unión de Organización de Campesinos de Norte de Cotopaxi (UNOCANC), una delegada

del Cabildo Mayor de Cusubamba, una delegada de la comuna Maca Grande y finalmente el director provincial de Educación Indígena Intercultural Bilingüe de Cotopaxi. El director provincial de Cotopaxi, Luis José Guanochanga fue designado por el Ministro de Educación y Cultura, Arq. Alfredo Vera y el Director Nacional de Educación Indígena Intercultural Bilingüe, Lic. Luis Montaluisa. En definitiva, la dirigencia del MICC, presidida por Manuel Alomoto dio un respaldo oportuno a la Educación Intercultural Bilingüe (Martínez y Burbano 1994, 134).

Desde los inicios de la experiencia del SEEIC, el Equipo Pastoral de Zumbahua estaba encargado de la Pastoral Indígena Diocesana. En este contexto, dicho equipo contaba con el personal adecuado en diversos campos: en el social, económico, político, salud y educación. Esta experiencia del Quilotoa es la que se puso a disposición de las primeras directivas del Moviminetto Indígena que estuvieron dirigidas por Juan Rivera, Aurelio Vega, Joselino Ante, Manuel Alomoto y otros. Con estos directivos se trabajó fundamentalmente en un programa de capacitación permanente con temas de economía, realidad nacional, organización, política, leyes, reforma agraria, derechos colectivos, teología de la liberación, entre otros. En esta dinámica, el Equipo Pastoral de Zumbahua y de manera especial los Salesianos aportaron no solo con su compromiso religioso, sino que fue importante el acompañamiento que se dio en la reversión de las haciendas a las comunidades indígenas. Entre los profesionamles más destacados por su apoyo a la causa indígena, figuran el Dr Asdrubal Granizo, especializado en litigios de tierras.

A lo largo de esta trayectoria histórica, los Salesianos tenían su propia constitución a través del acuerdo entre la Inspectoría Salesiana del Ecuador y el Obispo de la Diócesis de Latacunga, Monseñor Mario Ruíz Navas. Fue este obispo quien solicitó la presencia de los Salesianos en Zumbahua, y conformó el Equipo de Pastoral de Zumbahua. Los salesianos contaron con voluntarios ecuatorianos, monjas Lauritas y voluntarios italianos. Con ese apoyo creó el *Equipo Pastoral de Zumbahua*. En la práctica, quienes lideraron el proceso fueron los salesianos.

Todo esto es lo que explica que en 1988 el convenio para la legalización del SEEIC se firmara entre el Estado (Ministerio de Educación) y la Orden Salesiana del Ecuador, en lugar de que fuera la Diócesis de Latacunga. Para todos los fines prácticos, la experiencia educativa era conducida y liderada por la Orden Salesiana, aunque el Equipo Pastoral de Zumbahua estuviera formalmente sometido a la jurisdicción eclesiástica de la Diócesis de Latacunga.

La experiencia del Equipo Pastoral de Zumbahua contribuyó decisivamente en la formación del área educativa de la Universidad Politécnica Salesiana. De hecho, se sentía la realidad en la que vivían los pueblos indígenas específicamente los indígenas kichwa hablantes de la zona del Quilotoa. En el proceso de luchar por una educación que libere a los más pobres, con la participación de las comunidades indígenas y de los educadores comunitarios del SEEIC, se diseñaron las características de la educación indígena con especial cuidado en la lengua de comunicación educativa basada en profesores propios de la comunidad. Se diseñó una especie de política y malla curricular propia. La política propia de educación tenía tres elementos claves:

1. En lo académico había cuatro materias de un tronco común; lengua y literatura, matemáticas, ciencias sociales y ciencias naturales.
2. Se realizó un esfuerzo grande de capacitación a los maestros y su perfil político y pedagógico. Recordemos que en asamblea general se nombraba un profesor de cada comunidad.
3. Se cuidaba y se revaloraba la cultura y el perfil de los niños indígenas (José Manangón, entrevista personal, 23 de agosto de 2022).

En ese contexto, el 30 de septiembre de 1994 se planteó la necesidad de una especialidad en la Facultad de Ciencias de la Educación.

El 23 de enero de 1995, la casa salesiana de Zumbahua solicita al Consejo Superior de la Universidad Politécnica Salesiana apruebe el funcionamiento del Programa Académico Cotopaxi (PAC) con cuatro menciones: Docencia Básica Intercultural Bilingüe; Docencia Parvulario Intercultural Bilingüe; Docencia y Desarrollo Comunitario Intercultural Bilingüe y Docencia Media Intercultural Bilingüe. (Iza 2014, 320)

En ese entonces, el PAC inicia con 50 estudiantes de distintos cantones de la provincia de Cotopaxi: Zumbahua, Chugchilán, El Corazón, Latacunga, Cusubamba y Cochapamba. El proyecto tenía el objetivo de profesionalizar docentes en el área educativa que les permita promover cambios que impulsen el desarrollo educativo de niñas y niños del pueblo indígena (Iza 2014).

La experiencia educativa se extendió entonces a las zonas de Chugchilán, Zumbahua, Guangaje, el Bajío-Pujilí y Poaló, y también a Panyatug. Como dijimos antes, el SEEIC se convirtió entonces en una de las experiencias base para la creación de la Dirección Nacional de Educación Indígena Intercultural Bilingüe. El SEEIC fue constituyéndose de tal manera que adquirió una condición de “red de escuelas” que le

facilitó adquirir una *cierta autonomía* frente al Estado nacional. En efecto, todas las escuelas bajo la administración del SEEIC pasaron a ser parte del nuevo organigrama del Estado.

De la misma forma, es importante mencionar que en los años noventa los planteamientos de política educativa tuvieron el apoyo de la banca internacional por medio de los préstamos al gobierno ecuatoriano. Por lo tanto, los planteamientos se concretaron en dos proyectos de mejoramiento de la educación financiadas por Banco Interamericano de Desarrollo en 1989 y Banco Mundial en 1992. En conjunto invirtieron alrededor de 160 millones de dólares. El primero se orientó en áreas rurales y el segundo en urbanas. Aquellos proyectos promovieron la reorganización de la administración de las escuelas bajo una gestión autónoma y descentralizada a través de la organización de redes escolares.

La autonomía del SEEIC se insertó en la política de redes semiautónomas que en ese momento era impulsada por el Ministerio de Educación y sostenida por los proyectos de mejoramiento de la calidad de la educación financiados por el Banco Mundial, el PROMECEB y el EB-PRODEC. En efecto, el SEEIC organizó sus centros educativos en cuatro “redes”: Zumac, Chugchilán, Bajío y Panyatug.²

Resulta importante mencionar que desde 1990 el proyecto de Mejoramiento a la Calidad de la Educación Básica (PROMECEB) fue viabilizado por un préstamo del Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) con el propósito de mejorar la calidad de la educación en el país. Los fondos se orientaron al financiamiento de tres proyectos, el EB/PRODEC-1992-1999, el PROMECEB-1992-1998 y el de REDES AMIGAS-1998-2004. La estrategia de los estos proyectos se focalizó en reorganizar las escuelas en “redes escolares rurales semiautónomas”, proveer material didáctico y capacitar a los docentes. La autonomía del SEEIC se insertó en esa política de redes semiautónomas.

Con el PROMECEB se conformaron las redes de Centros Educativos tanto convencionales como interculturales bilingües, llamados R-CECIB. No todos los

² Las cuatro Redes de Centros Educativos Comunitarios de Intercultural Bilingüe (R-CECIB) están situadas en diferentes parroquias y cantones de la provincia de Cotopaxi. La *Red Zumac* está ubicada en las parroquias Zumbahua y Guangaje, cantón Pujilí. La *Red Chugchilán* está ubicada en las parroquias Tingo, Isinlivi y Chugchilán, cantón Sigchos. La *Red Bajío* está ubicada en las parroquias Cochapamba, Poaló, La Matriz, Pujilí, Chanchagua y Latacunga, y los cantones Saquisilí, Pujilí y Latacunga. La *Red Panyatug* está ubicada en las parroquias, El Corazón, Ramón Campaña, Moraspungo y Angamarca, cantones: Pangua y Pujilí. Todas las redes pertenecen a la provincia de Cotopaxi.

docentes estuvieron de acuerdo con la nueva propuesta. Unos centros educativos pasaron a formar parte de las redes del SEEIC, mientras que otros se quedaron al margen.

El establecimiento de las redes tuvo una forma reestructuración de las escuelas, donde al principio se levantó la información para obtener el Acuerdo Ministerial; conformación del gobierno comunitario de CECIB, donde los padres de familia de cada escuela-comunidad integraron los comités locales, éstos eligieron una directiva para que forme parte del gobierno comunitario de la red.

“En 1996 la DINEIB inició la organización del mapa escolar a nivel nacional, e identificó a los centros educativos por nacionalidades, lenguas, provincias y regiones. Su finalidad era estructurar las Redes de Centros Educativos Comunitarios Interculturales Bilingües (R-CECIB). Estas redes estaban conformadas por un conjunto de centros educativos comunitarios caracterizado por rasgos culturales, lingüísticos y ecológicos comunes” (Zavala 2007). Así, los Centros Educativos Interculturales Bilingües del SEEIC fueron respetados por sus avances curriculares generados desde su experiencia de educación intercultural bilingüe. Posteriormente, en 1999, el Ministerio de Educación y Cultura (MEC) (hoy Ministerio de Educación, ME) implementó las Redes Educativas en las escuelas regulares, denominadas “Redes Amigas” (RA) (Zavala 2007, 118). Las Redes Amigas se formaron con las instituciones educativas interculturales que estaban bajo la rectoría de la dirección de educación convencional, mientras que las redes CECIB, estaban conformadas por las escuelas comunitarias ubicadas en los sectores rurales y específicamente las instituciones educativas denominadas interculturales bilingües. Las cuatro redes del SEEIC fueron oficialmente creadas en la ciudad de Quito el 29 de junio de 2000 (EC Ministro de Educación y Cultura 2000, 3).

Para el establecimiento de estas redes era necesario, primero, el levantamiento de la información para obtener el Acuerdo Ministerial. Segundo, la conformación de un “gobierno comunitario” de la CECIB, donde los padres de familia de cada escuela-comunidad integran los denominados “comités locales” y éstos eligen una directiva para que forme parte del gobierno comunitario de la red (Zavala 2007, 129).

El 30 de abril de 1999, en la ciudad de Quito con la presencia de Mariano Morocho en su calidad de Director Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (encargado) y el Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi tendiendo como rector al aadre José Manangón se firma un convenio que garantiza la continuación de los trabajos del SEEIC con base en los acuerdos y convenios establecidos anteriormente. En esta ocasión, se transforma el Sistema de Escuelas de Indígenas de Cotopaxi en Sistema de Educación

Experimental Intercultural de Cotopaxi (SEEIC). Este nuevo SEEIC funcionaba, como dijimos antes, bajo la estructura de red de Centros Educativos Comunitarios de Educación Intercultural Bilingüe (CECIB), que venían funcionando como centros de educativos del nivel primario y de nivel medio (este último en modalidad educativa semipresencial) (Ministerio de Educación y Cultura 1999, 1).

Ahora bien, en el trabajo de las redes fue importante partir desde la designación de un gobierno educativo de la red, en toda la labor educativa. El líder de la red era nombrado de un representante de los padres de familia, quien formaba parte del equipo de trabajo con las autoridades de la red. La política de la red autónoma rural valorizó a los docentes de las comunidades, porque ellas preseleccionaban las carpetas para que se avalice en la Dirección Provincial y se asignen los nombramientos respectivos para cada uno de los centros educativos. Si se cumplía el perfil establecido, la Dirección Provincial elaboraba el nombramiento para que cumpla su labor docente. La intención de las redes donde estaba el SEEIC fue dar la prioridad a la gente de la comunidad, para que ellos sean educadores comunitarios en cada uno de los centros educativos, de esta manera se ganaban el respeto porque tomaba resoluciones ajustadas a la realidad local.

El SEEIC con la estructura de Centros Educativos Comunitarios Interculturales Bilingües continuó con su trabajo en beneficio de las comunidades a través de la participación e integración de los actores sociales en el gobierno comunitario de las redes. La comunidad, familias, docentes y estudiantes integran las redes y tienen voz y voto en cuanto a la administración de los CECIB, es decir que los actores tuvieron influencia directa en las escuelas.

Por otro lado, la creación de los CECIB también limitó la participación directa de la comunidad, como lo era en la etapa inicial. Es decir, que las escuelas dejaron de involucrar a los comuneros de las comunidades, dando la apertura solamente a los padres de familia e incluso solo a los representantes de comité central de padres de familia. De esta forma, la influencia se volvió cada vez más representativa antes que participativa, donde las decisiones fueron tomadas por los representantes del gobierno comunitario de la red y ya no directamente por los comuneros que hasta entonces había sido primordial.

Para cubrir los puestos de maestros/as, en la red educativa se realizaba la convocatoria de la vacante en los medios de la provincia, pegando volantes en los sitios de mayor concurrencia y en las escuelas. Luego, el gobierno educativo, conjuntamente con el director de la red, receptaba las carpetas de los aspirantes, analizaban y calificaban el currículo dando prioridad a los docentes comunitarios con experiencia como docentes

voluntarios, siempre que no tuvieran problemas legales o sociales en la comunidad donde se encontraba la escuela. Luego se emitía el informe de los seleccionados a la DIPEIB-C quienes se encargaban de realizar el nombramiento o contrato. Se produjo en esta época la desvinculación de docentes bonificados y contratados que no tenían títulos académicos y que en ese momento recién estaban cursando sus estudios (Entrevista a Verónica Ramos, marzo 3 de 2022).

El SEEIC fue considerado como un sistema educativo constituido por cinco instituciones: cuatro redes escolares (Zumac, Chugchilán, Panyatug, Bajío) y el Colegio Intercultural Bilingüe *Jatari Unancha*, con cerca de cinco mil alumnos matriculados, 56 escuelas y 18 Extensiones del Colegio *Jatari Unancha* en año 2007. Entre los años 1990-2007, las cuatro redes escolares usaron la malla curricular provista por el Ministerio de Educación. De hecho, el Colegio *Jatari Unancha* no aplicó en este período el Modelo del Sistema de Educación Intercultural bilingüe (MOSEIB) porque desde sus inicios tuvo su autonomía, y un modelo de trabajo y metodología propia que se sustenta en las fases didácticas y la pedagogía de la liberación que propone Paulo Freire. Esta metodología es conocida como el método DPRAC: *Diagnóstico, Partir de la experiencia, Reflexión, Ampliación y organización del conocimiento y Cambio de la realidad*. Sin lugar a dudas, este método responde a las curiosidades y necesidades de los niños, adolescentes y jóvenes indígenas de la provincia de Cotopaxi. La enseñanza en el aula gira en torno a la acción, reflexión y acción que plantea Edgar Morin. El currículo fue pensado para los jóvenes indígenas, al inicio desarrollado en base a cartillas para mantener la lengua indígena. Entonces, el SEEIC manejaba material didáctico y contenido propio dentro del contexto comunitario, con los educadores comunitarios, padres de familia, estudiantes, que aceptaron también el método DPRAC.

El aporte del Estado en esta época consistió en autorizar la aprobación de las nuevas mallas curriculares, el aporte financiero para la producción de recursos didácticos, la formación y actualización de los docentes para el buen funcionamiento de las redes y el colegio intercultural bilingüe *Jatari Unancha*.

Así sintetiza Sebastián Granda este proceso de inserción del SEEIC en las redes educativas autónomas del Ministerio de Educación:

Se inició en la década de los 90 y, en el marco de la búsqueda de financiamiento para las escuelas, el equipo del SEIC tuvo conocimiento del proyecto de las Redes Amigas. Fue el mismo gerente de la unidad ejecutora de ese entonces quien informó al padre José Manangón sobre el proyecto y le propuso que el SEIC entrara a participar en él. Con este antecedente, el padre Manangón viajó a Quito para poner a consideración de la unidad

ejecutora del proyecto la posibilidad de que todas las escuelas del SEIC pasaran a conformar una sola red, propuesta que luego de la visita de campo de los técnicos de la unidad ejecutora no fue aprobada en la medida en que cada red, de acuerdo a las especificaciones técnicas del proyecto, debía estar conformada por un máximo de quince escuelas que pertenecieran a una misma zona geográfica. Ejecutaron en segundo momento, cuando la unidad ejecutora estuvo bajo la responsabilidad de otro gerente, el SEIC volvió a plantear la posibilidad de crear una sola red con todas las escuelas, que recibió la misma repuesta, con el mismo argumento. En su lugar, el gerente del proyecto propuso al padre Manangón crear cuatro redes en vez de una, una en cada una de las zonas en las que estaba organizado el SEIC. La propuesta no fue bien recibida, pues se consideró que, en el fondo, lo que se quería era “descuartizar” al SEIC. Como resultado de esta tensión, el diálogo se rompió durante dos meses. En esos dos meses el padre Manangón realizó varias reuniones de consulta con los educadores comunitarios y comuneros de la zona sobre la propuesta del gerente, quienes, luego de poner en la balanza los pros y los contras, terminaron aprobando la propuesta de las cuatro redes, una por cada zona. Si, por un lado, se veía a la propuesta como un riesgo potencial para la estabilidad del SEIC, por el otro, se la veía como la posibilidad de acceder a recursos para infraestructura y material didáctico. (Granda 2020, 167)

La autonomía de las redes hizo más eficaz el servicio escolar, permitió mejorar la calidad educativa y cubrir las necesidades encomendadas por el Gobierno Educativo Comunitario en la educación rural.

La Red Escolar autónoma *Zumac* estuvo conformada por 17 Centros Educativos Comunitarios, (R-CECIB), y seis extensiones del Colegio Intercultural Bilingüe Jatari Unancha; comprendía territorialmente las parroquias de Guangaje, Zumbahua, Pilaló y Angamarca. Se formó oficialmente en el año 2000. El Cuadro 1 detalla las escuelas que formaban parte de la red *Zumac* en el año 2001.

Cuadro 1
Escuelas de la red *Zumac* (Zumbahua), 2001

N.º	Plantel	Comunidad	Parroquia	Cantón
1	María Magdalena Alajo	Candela Fasso	Guangaje	Pujilí
2	Gral. Pintag	Saraugha	Zumbahua	Pujilí
3	Dolores Cacuangó	Cocha Vaquería	Zumbahua	Pujilí
4	Fernando Daquilema	Iracunga	Zumbahua	Pujilí
5	Miguel Valverde	Redrován	Pilaló	Pujilí
6	Antonio Cuyo Ramón	Quiloa	Guangaje	Pujilí
7	Monseñor Leonidas Proaño	Comuna-Guangaje	Guangaje	Pujilí
8	Eugenio de Santa Cruz y Espejo	Casa Quemada	Guangaje	Pujilí
9	Agustín Vega de Lorenzo	Niño Loma	Guangaje	Pujilí
10	Lautaro	Suniquilá	Angamarca	Pujilí
11	Sin Nombre	Calera pamba	Guangaje	Pujilí
12	Manuela Lutuala	Chuirapamba	Guangaje	Pujilí
13	Juan Manuel Ayala	Corral Pungo	Pilaló	Pujilí
14	Miguel Chiguano	Cusualó	Zumbahua	Pujilí
15	Sin Nombre Curingui	Curingui	Guangaje	Pujilí
16	Inka Pirka	Milín de Apahua	Pilaló	Pujilí
17	Chone	Piguaquindigua	Angamarca	Pujilí

Fuente y elaboración propias con base en información del Colegio Jatari Unancha

La red *Zumac* (educación secundaria) estaba ubicada en cantón Pujilí, parroquias de Zumbahua, Angamarca y Guangaje. Los centros del colegio intercultural bilingüe Jatari Unancha de esta red están detallados en el Cuadro 2.

Cuadro 2
Colegio Intercultural Bilingüe Jatari Unancha de la red Zumac (Zumbahua, Angamarca y Guangaje), 2001

N.º	Plantel	Comunidad	Parroquia	Cantón
1	Zumbahua	Centro Zumbahua	Zumbahua	Pujilí
2	Guangaje	Centro Guangaje	Guangaje	Pujilí
3	Tigua	Yahuartoa	Guangaje	Pujilí
4	Casa Quemada	Casa Quemada	Guangaje	Pujilí
5	Angamarca	Angamarca	Angamarca	Pujilí
6	Sunikilá	Sunikilá	Angamarca	Pujilí

Fuente y elaboración propias con base en información del Colegio Jatari Unancha

La Red Escolar autónoma de *Chugchilán* estuvo conformada por 15 Centros Educativos Comunitarios, (R-CECIB), y cinco extensiones del Colegio Intercultural Bilingüe Jatari Unancha. En las parroquias de Tingo, Chugchilán e Isinliví. Se formó oficialmente en el año 2000.

Cuadro 3
Escuelas de la red Chugchilán, 2001.

N.º	Plantel	Comunidad	Parroquia	Cantón
1	Sin nombre Samilpamba	Samilpamba	Chugchilán	Sigchos
2	Tupac Yupanqui	Chinaló Alto	Chugchilán	Sigchos
3	San José	Guantug	Chugchilán	Sigchos
4	Luisa Parodí	Cuisana	Chugchilán	Sigchos
5	Belén 15 de Julio	Guayama	Chugchilán	Sigchos
6	Julio Cabascango	Jataló	Chugchilán	Sigchos
7	P. Alberto Semanate	Moreta	Chugchilán	Sigchos
8	Lorenzo Licta	Pilapuchín	Chugchilán	Sigchos
9	Nueve de Junio	Chaupi	Chugchilán	Sigchos
10	Sin Nombre Amanta	Amanta	Chugchilán	Sigchos
11	Tupac Catari	Guantugloma	Chugchilán	Sigchos
12	Alegría Ayala Vaca	Galápagos	Chugchilán	Sigchos
13	Antonio Millingalli	Sarahuasi	Chugchilán	Sigchos
14	Caupolicán	Yacuchaqui	Chugchilán	Sigchos
15	Sin Nombre Tualó	Tualó	El Tingo	Pujilí

Fuente y elaboración propias con base en información del Colegio Jatari Unancha

Cuadro 4
Colegio Intercultural Bilingüe Jatari Unancha de la red Chugchilán (Guayama, Sarahuasi, Moreta, Pilapuchin y Chinaló), 2001

N.º	Plantel	Comunidad		Parroquia	Cantón
1	Guayama	Guayama San Pedro		Chugchilán	Sigchos
2	Sarahuasi	Sarahuasi		Chugchilán	Sigchos
3	Moreta	Moreta		Chugchilán	Sigchos
4	Chinaló	Chinaló		Chugchilán	Sigchos
5	Pilapuchin	Pilapuchin		Chugchilán	Sigchos

Fuente y elaboración propias con base en información del Colegio Jatari Unancha

La Red Escolar Autónoma del *Bajío* estuvo conformada por 8 Centros Educativos Comunitarios, (R-CECIB), y cinco extensiones del Colegio Intercultural Bilingüe Jatari Unancha. Los establecimientos están ubicados de forma dispersa en las parroquias rurales de Cochapamba, cantón Saquisilí; Poaló, cantón Latacunga y la Matriz, cantón Pujilí.

Cuadro 5
Escuelas de la red Bajío, 2001

N.º	Plantel	Comunidad	Parroquia	Cantón
1	Sin Nombre	Pactac	Cochapamba	Saquisilí
2	Lazaro Condo	El Baltan	Pujilí	Pujilí
3	José Muela	Salamalag Atápulo	Cochapamba	Saquisilí
4	Toribio Choloquina	Tugma Wayrapungo	Poaló	Latacunga
5	Cacique Tucumango	Maca Centro	Poaló	Latacunga
6	Tupac Amaru	Ninin Cochapamba	Cochapamba	Saquisilí
7	Manuel Ignacio Cundulli	Chaluapamba	Cochapamba	Saquisilí
8	Agustín Anguisaca	El Calvario	La Matriz	Saquisilí

Fuente y elaboración propias con base en información del Colegio Jatari Unancha

Cuadro 6
Extensiones del Colegio Intercultural Bilingüe Jatari Unancha de la red Bajío (Cochapamba, Yanahurco), 2001

N.º	Plantel	Comunidad	Parroquia	Cantón
1	Pujilí	Pujilí	La Matriz	Pujilí
2	Maca	Maca Grande	Poaló	Latacunga
3	Cochapamba	Cochapamba	Cochapamba	Saquisilí
4	Chilla Grande	Chilla Grande	Canchagua	Saquisilí
5	Yanahurco	Maca Centro	Poaló	Latacunga

Fuente y elaboración propias con base en información del Colegio Jatari Unancha

La Red Escolar Autónoma Rural *Panyatug* contaba en el año 2001 con 16 establecimientos de educación primaria y dos extensiones del Colegio Intercultural Bilingüe Jatari Unancha. Los establecimientos están ubicados de forma dispersa en las parroquias rurales de Angamarca, El Corazón, Ramón Campaña y Moraspungo (Panyatug 2003, 2).

Cuadro 7
Escuelas de la red Panyatug, 2001

N.º	Plantel	Comunidad	Parroquia	Cantón
1	Alejandro Humbolth	Quishpe	El Corazón	Pangua
2	Antonio de Alcedo	La Plancha	El Corazón	Pangua
3	Batalla de Tapi	Catazán Grande	El Corazón	Pangua
4	Cinco de Junio	Panyatug Bajo	El Corazón	Pangua
5	Corazón de Pangua	Palma Urco	El Corazón	Pangua
6	El Cóndor	Catazán Chico	El Corazón	Pangua
7	Unión y Progreso	Punta Urco	El Corazón	Pangua
8	Sin Nombre	Colinas de Dios	Moraspungo	Pangua
9	Sin Nombre	Tres Esteros	Moraspungo	Pangua
10	El Edén	El Edén	Ramón Campaña	Pangua
11	Paulo Freire	El Mirador	Ramón Campaña	Pangua
12	Si Nombre	La Copa	Ramón Campaña	Pangua
13	Sin Nombre	Sile Guarumal	Ramón Campaña	Pangua
14	Sin Nombre	San Nicolas Paraíso	Ramón Campaña	Pangua
15	Sin Nombre	La Florida	Ramón Campaña	Pangua
16	Runapac Shungo	Choro Lozan	Angamarca	Pujilí

Fuente y elaboración propias con base en información del Colegio Jatari Unancha

Cuadro 8
Extensiones del colegio Jatari Unancha en La Plancha y Palo Blanco (Red Bajío), 2001

N.º	Plantel	Comunidad	Parroquia	Cantón
1	La Plancha	La Plancha	El Corazón	Pangua
2	Palo Blanco	El Mirador	Ramón Campaña	Pangua

Fuente y elaboración propias con base en información del Colegio Jatari Unancha

Como se dijo antes, el funcionamiento de las redes giraba en torno a la asamblea general de los padres de familia y docentes, quienes analizaban la situación de trabajo educativo y, a la vez, tomaban resoluciones para buscar una sede central en cada uno de los territorios. Buscaban que se realice una administración de las instituciones educativas que pertenecían a cada una de las redes autónomas rurales, quedándose de la siguiente manera:

1. Sede de la dirección de la red Zumac en la Comunidad de Sara Ugsha parroquia Zumbahua.
2. Sede de la dirección de la red Chugchilán ubicada en la Comunidad de Guayama San Pedro.
3. La red Escolar Autónoma Rural de los CECIBs Bajío sede ubicada en la parroquia Cochapamba, cantón Saquisilí.

4. La red Escolar Autónoma Rural de los CECIBs Panyatug sede en la parroquia Matriz del Corazón, cantón Pangua.

Una vez conformadas las cuatro redes Escolares Autónomas Rurales de los CECIB, se procedió a elegir a sus directores y subdirectores, mediante concurso de méritos y oposición entre varios postulantes. Fueron oficializados, entre otros, José María Pilaguano, director de la Red Chugchilán, Ernesto Baltazaca, director de la Red Zumac, Morgan Montenegro, director de la Red Panyatug y Juan Alomoto, director de la Red Bajío, desde el año 2001.

Las redes debían realizar informes mensuales para el Ministerio de Educación y cumplir con el trabajo territorial. Administrativamente, para realizar las compras de materiales de equipamiento a las escuelas se solicitaban las proformas, con la finalidad de transparentar en los gastos públicos, porque los bienes del Estado deben ser bien invertidos para el beneficio de los estudiantes. Solo el representante del Ministerio de Educación manejaba el código o la clave institucional, para así no tener manipulación de otras personas.

La Dirección Provincial de Educación Intercultural Bilingüe de Cotopaxi (DIPEIB-C) siempre interpuso muchas trabas y funcionó sin coordinar interinstitucionalmente la labor educativa. Según José Manangón, la razón de las constantes obstrucciones de la DIPEIB-C era su resistencia a que existieran en la provincia dos modalidades educativas interculturales bilingües, es decir, no aceptaban la autonomía del SEEIC.

Un elemento de esa autonomía era que el padre José Manangón, el SEEIC y el colegio intercultural bilingüe *Jatari Unancha* tenían su propio equipo capacitador, en alianza con el Ministerio de Educación, para capacitar a los profesores de las escuelas. Además, tenían el archivo histórico de los profesores de las escuelas, que servía para hacer los informes sobre el funcionamiento de las redes al Ministerio. El pago de los salarios a los docentes se realizaba en cada una de las redes educativas mediante un acuerdo realizado entre las autoridades de las redes y el SEEIC. Administrativamente el SEEIC organizó un fondo rotativo que permitía cobrar los salarios a tiempo, mientras los funcionarios de la Dirección Bilingüe recibían el pago de sus bonificaciones muchas veces con tres meses de retraso.

3. El rol del MICC en el período

La dirigencia del MICC se dedicó a trabajar en el ámbito organizativo y en lo político en contra de las medidas neoliberales implementadas por los gobiernos de turno. El MICC ha optado, desde 1996, por tener acuerdos con organizaciones políticas y la creación de un partido político propio. Así fue creado el Movimiento Pachakutik que funcionó con éxito en las áreas rurales de la provincia, obteniendo triunfos electorales importantes.

Manifestaciones de ello han sido los múltiples logros alcanzados desde 1998, en el acceso al control de ciertas instituciones estatales y la ocupación de un porcentaje significativo de cargos públicos en los gobiernos seccionales (Egas 2005, 38). Este éxito, sin embargo, ha terminado por agudizar los conflictos al interior de las comunidades y a la vez ha ocasionado la desorganización en las bases e incrementado las divisiones sociales en el territorio.

En lo que respecta la educación intercultural bilingüe, el MICC cumplió un rol importante en la organización y la coordinación metodológica y pedagógica en las comunidades, dando orientaciones técnicas a los educadores comunitarios. Además, propuso a la DIPEIB-C trabajar en las fortalezas y debilidades de las comunidades, ya que los docentes bilingües eran seleccionados del mismo seno social y comunitario. Sin embargo, en términos generales, durante este período (1989-2007), la educación dejó paulatinamente de ser una prioridad del trabajo político y organizativo a nivel provincial.

Ejemplo de esta pérdida de prioridad fue la forma en que operó el proceso de selección de los directores provinciales de educación intercultural. El proceso de selección para el cargo de director provincial de educación determinaba que las organizaciones indígenas de cada provincia debían sugerir los potenciales candidatos y la DINEIB era la encargada de seleccionar al que mejor cumplía con los requisitos legales. En el caso de Cotopaxi, el MICC no estuvo en condiciones de hacerlo debido al distanciamiento que en ese momento vivía con respecto al tema educativo (Sánchez 2005, 55). Razón por la cual los candidatos fueron presentados varias veces por el mismo equipo del SEEIC y no por la organización indígena. Porque ellos cumplían con mejores perfiles para asumir el cargo de la Dirección de las redes educativas, tanto en la administración financiera como en lo técnico-pedagógico.

Para el cargo de director provincial, el SEEIC propuso como candidatos a tres educadores de las escuelas del proyecto: Pablo Ante, Daniel Semanate y Luis José

Guanochanga. Pablo Ante fue designado por la DINEIB el 19 de abril de 1989 por cuanto era el que mejor cumplía con el perfil buscado. Sin embargo, debido a que no contaba con título de bachiller (estaba recién cursando el quinto curso), se designó como director temporal a Luis José Guanochanga, que en el año 1989 se encontraba laborando como educador comunitario en la zona de Panyatug (Granda 2020, 105).

Los siguientes directores de la DIPEIB-C fueron Angel Tibán, en los años 1992 a 1994; Manuel Chimbolema desde el año 1995 a 1997; Roberto Allauca en el periodo de 1998 a 1999; Edgar Guashca en el periodo del año 2000 a 2003; Amable Hurtado desde el año 2004 a mayo 2007; Hilda Chaluisa desde 2007 a septiembre de 2009; y Arturo Ashca, desde el año 2009 a septiembre de 2011. Cabe resaltar que el MICC como movimiento organizativo de Cotopaxi nunca propuso a un líder o director para la educación comunitaria. Más bien, este movimiento se enfocó a la estructura política. Esta idea alude que la educación debe ser comprendida como un acto político y una esperanza para la transformación social.

Cuando finalizó el mandato de Amable Hurtado como director de la DIPEIB-C, en mayo de 2007, Hilda Chaluisa fue nombrada por la DINEIB como su nueva directora por un período de tres años. “Chaluisa fue la última directora provincial nombrada por la DINEIB considerando el parecer de las organizaciones indígenas de la provincia, aglutinadas en el MICC” (Granda Merchán, 2020). El director que vino después, Arturo Ashca, ya fue designado directamente por el ministro de Educación, sin considerar la opinión del MICC.

Desde el inicio de su gestión, el trabajo para Hilda Chaluisa y el equipo de la dirección fue arduo por cuanto tuvo que enfrentar la voluntad e iniciativas del Ministerio de Educación por estandarizar la educación en el país vía la subsunción de la EIB en la educación hispana. No olvidemos que para ese momento el Gobierno de la revolución ciudadana ya estaba en el poder y había iniciado su trabajo para recuperar la rectoría de la educación con el argumento de mejorar su calidad. (Granda Merchán 2020, 173)

Se estima que entre 1982 y 2002, el 58 % de los líderes del MICC se graduaron en las escuelas indígenas o tuvieron vínculo con ellas en calidad de educadores comunitarios. Eso “da cuenta del aporte de las escuelas en la formación de cuadros políticos, muchos de los cuales siguen vinculados a las organizaciones indígenas y a Pachakutik hasta el día de hoy” (Sánchez Parga 2005 citado en Granda Merchán 2020, 85).

4. El rol de la Iglesia en el período

Vimos antes que el MICC, en la reunión de Cachi (1978), encargó al *Equipo Pastoral de Zumbahua* el proceso de educación indígena. El equipo de Zumbahua, que estaba bajo la autoridad de la Diócesis de Latacunga, estaba constituido por sacerdotes y voluntarios y fue protagonista en la construcción, de manera participativa, del proyecto de educación Quilotoa. Los voluntarios técnicos no cobraban por el enorme e importante aporte que hacían.

El período 1990-2006 es el tiempo en el que la Diócesis de Latacunga se va alejando paulatinamente del proyecto educativo en el Quilotoa. Conforme en esa misma época, se vuelve más importante la presencia del Estado (ver secciones anteriores), disminuye proporcionalmente la influencia de las instituciones eclesiales. En ello influyó el cambio en la dirección de la Diócesis de manos del Obispo Mario Ruiz al Obispo Victoriano Naranjo en junio de 2003, cuyo interés y compromiso con la educación indígena fue menor. A esta evolución contribuyó el hecho de que, con la oficialización en 1990, la Diócesis no aportó nunca al financiamiento, ni en lo técnico pedagógico, ni en las relaciones con el Estado. La dependencia frente al Ministerio de Educación se acentuó en la medida que el Ministerio de Educación entregaba los nombramientos de docentes previa consulta con el SEEIC.

La Iglesia, a través de la Diócesis de Latacunga, aportó a la educación bilingüe y a las redes del SEEIC con siguientes elementos:

1. Un equipo de religiosos y laicos (ecuatorianos y extranjeros) que actuaron a nombre de la Iglesia diocesana.
2. La Diócesis en Cotopaxi puso Radio Latacunga a disposición de la lengua, del pensamiento *kichwa* y su cultura para que toda la población, incluida la mestiza, se enterase de las actividades y anhelos del pueblo indígena.
3. La Diócesis, mediante la pastoral social, colaboró permanentemente en el campo de la salud (Hospital de Zumbahua 1996), la alimentación el mejoramiento de las condiciones de vida (programa de viviendas 1997).
4. Se conformó un equipo jurídico de la Diócesis que atendía principalmente los conflictos de tierra (José Manangón, entrevista personal, julio 19 de 2022).

Habíamos dicho que el *Equipo Pastoral de Zumbahua*, que en un inicio estaba bajo la autoridad de la Diócesis de Latacunga, asumió de manera directa el tema de la

educación en las comunidades indígenas. Ese equipo pastoral de Zumbahua estaba constituido en el año 1990 por 4 actores:

1. La Inspectoría salesiana.
2. La comunidad de misioneras Lauritas.
3. Los voluntarios italianos.
4. Los voluntarios ecuatorianos.

La Diócesis de Latacunga estaba dirigida en esta época por el Obispo Monseñor Mario Ruiz Navas, que dio la instrucción a todos los sacerdotes de Diócesis y a todos los equipos de las parroquias para que la prioridad Pastoral sea para el pueblo indígena, a los catequistas y a la evangelización de los fieles de las parroquias, de manera especial, a predicar el nombre de Jesús y ofrecer los sacramentos en las parroquias de Zumbahua, Guangaje y Chugchilán.

La Diócesis nunca financió los proyectos del *Equipo Pastoral de Zumbahua*. Su principal preocupación fueron los sacramentos, la formación de catequistas y la proclamación del nombre de Jesús en todos los rituales, sacramentales y las fiestas religiosas. En lo que concierne a las parroquias de Zumbahua, Guangaje, Chugchilán, Angamarca ejecutaron también otros proyectos como: mejorar las condiciones de vida de la familia indígena, mejoramiento genético de borregos, cambio de variedades de cebada y papas, gestión en los gobiernos provinciales para la apertura de caminos y los Subcentros de Salud (José Manangón, entrevista personal, 5 de julio de 2022).

Puesto que la Diócesis no estaba vinculada al trabajo educativo cotidiano del Equipo Pastoral y que los sacerdotes de la Diócesis no tenían los títulos académicos, sino solo títulos religiosos que no les avalaban para firmar un convenio con el Ministerio de educación, entonces fueron los salesianos quienes firmaron el convenio en 1989 con el Ministerio de Educación (José Manangón, entrevista personal, 5 de julio de 2022).

Los Salesianos intentaron entregar la responsabilidad a la Diócesis. Como la Diócesis no tenía la organización suficiente, ni tampoco los títulos de académicos, entonces se decidió la creación de una institución que se hiciera responsable. Así, en una reunión entre el Obispo Victoriano Naranjo (Diócesis de Latacunga), y el padre José Manangón, encargado de educación indígena, Luis Riqueiard, director de la Sociedad Salesiana en Zumbahua y Francisco Rhon Dávila, director de Centro Andino de Acción Popular (CAAP) se propuso la creación de la Fundación SEIC para que se hiciera cargo del proyecto educativo. La consecución de la personería jurídica fue discutida en sesión

de Asamblea Constitutiva del 23 de octubre del 2006. En esa fecha se realiza el acta constitutiva.

Para cuando se decidió formar la Fundación SEIC, la situación de los salesianos en la zona de Zumbahua-Quilotoa había cambiado considerablemente. Al momento que los salesianos decidieron salir de Zumbahua, esto debilitó el trabajo de apoyo en los procesos organizativos, en la promoción de la salud, educación y evangelización en las parroquias: Chugchilán, Zumbahua, Guangaje y sus comunidades. En realidad, las parroquias en cuestión estaban encomendadas a la *Operación Matto Grosso*, por decisión del Obispo, representante legal de la diócesis de Latacunga. Esta decisión se tomó con base en la notificación que el Superior de los Salesianos envió al Obispo sobre la terminación del convenio entre la Diócesis de Latacunga y la Inspectoría Salesiana del Ecuador.

A fines del año 2006, la recién creada Fundación SEIC tenía el respaldo de dos instituciones, la Diócesis de Latacunga y Centro Andino de Acción Popular (CAAP), cuyo director era Francisco Rhon Dávila. El CAAP estaba trabajando en la zona desde hacía algunos años y eran conocidos, por los que se les solicitó ser parte de la Fundación. Los salesianos manifestaron su deseo de donar los bienes del proyecto educativo a la Diócesis, lo que provocó la protesta del SEIC y de las comunidades indígenas, que se levantaron porque eran bienes comunitarios al servicio de la gente. Eso ocurrió el 25 de abril del 2011 (José Manangón, entrevista personal, 5 de julio de 2022).

En esa fecha, 25 de abril del 2011, el padre Marcelo Farfán, Superior de los Salesianos en el Ecuador, emitió un documento en el que consta la propiedad de Guasaganda, una finca en la zona de La Maná, que debía pertenecer a la Fundación SEEIC, pero que los salesianos querían transferir a la Diócesis. Este conflicto con la propiedad de Guasaganda se debió a que el padre José Manangón firmó la escritura de dicha propiedad como director de la Misión Salesiana de Zumbahua. Este inmueble fue adquirido para el servicio de la educación indígena, y se encontraba entonces al servicio del colegio Jatari Unancha. La profesora Magdalena Alajo buscó un terreno en Guasaganda porque los alumnos debían aprender a sembrar los productos de la Costa. La búsqueda de un terreno en la zona baja se hizo también tomando en cuenta el manejo de los pisos climáticos de los pueblos indígenas. Al momento de la compra, el inmueble pertenecía a la familia Rosales Ramos, que trabajaba en la educación intercultural bilingüe. Como no había una figura legal del SEEIC, el traspaso se hizo a nombre personal de José Manangón. Con este pretexto, las autoridades salesianas querían donar este

inmueble a la Diócesis, trámite que generó el rechazo del SEEIC, porque la propiedad era para el servicio de la educación indígena. Este criterio se ratifica cuando las autoridades correspondientes ratifican que el inmueble está al servicio de la educación indígena. Con base en este criterio, la propiedad se registró a nombre de la Fundación SEIC, el 16 de julio del 2015.

El traspaso de la propiedad de Guasaganda a la fundación SEIC fue el punto de quiebre con la Iglesia institucional en el año 2011. Obispos y algunos salesianos se separaron del proceso educativo y lo único que queda de esa historia es la creación del SEIC. En efecto, tras ese conflicto, el obispo Monseñor Victoriano Naranjo renunció a la presidencia de la Fundación SEIC y los Superiores de la Inspectoría Salesiana se comprometen a realizar todos los trámites legales para que el inmueble Guasaganda pase a ser propiedad de la Fundación SEIC. Ante la renuncia de Monseñor Victoriano Naranjo, se nombra como nuevo presidente al padre Holguer Hidalgo, el 18 de diciembre del 2013 (José Manangón, entrevista personal, 5 de julio de 2022). En esas condiciones, el proyecto educativo quedó a cargo del padre José Manangón, que había sido nombrado director ejecutivo de la Fundación SEIC el 10 de noviembre del 2006 (José Manangón, entrevista personal, 5 de julio de 2022).

Por lo tanto, en síntesis, los salesianos se fueron alejando progresivamente del trabajo concreto en la zona, que quedó a cargo del equipo de Zumbahua, a la cabeza del cual se encontraba el padre Manangón. En este sentido, los conflictos con los Salesianos ocurrieron fundamentalmente porque la Constitución de Salesianos en teoría insiste en el trabajo con las comunidades indígenas, pero en Ecuador las nuevas generaciones de salesianos no querían trabajar con los pueblos indígenas de la Sierra. Por este motivo, el Inspector Francisco Sánchez y su Consejo, toman la decisión de salir de Zumbahua en el año 2014. A partir de esta decisión, la Fundación SEIC asume la responsabilidad institucional, legal y social frente al Ministerio de Educación y a las comunidades indígenas.

Cuando las autoridades salesianas deciden salir de Zumbahua la pregunta que surge es ¿en manos de quién queda la experiencia educativa del SEEIC? Para ese momento, el SEEIC estaba constituido por las cuatro Redes autónomas rurales y 21 centros del Colegio Jatari Unancha. Frente a esta pregunta los Salesianos deciden entregar a la Diócesis. Lamentablemente la Diócesis no podía encargarse del proceso educativo; motivo por el cual toma vigencia la Fundación SEIC.

En esta coyuntura, el padre José Manangón, como rector del Colegio Jatari Unancha y director ejecutivo de la fundación SEIC, y que conoce la realidad del contexto territorial intenta que el padre Alcides Catota, Vicario de Pastoral Indígena de la Diócesis de Latacunga, asuma el rectorado del colegio Jatari Unancha. Los sacerdotes diocesanos en ese entonces solo tenían títulos eclesiásticos. Hay que recordar que la experiencia educativa del SEIC era parte del Consejo Nacional de Educación Salesiana (CONESA) y para sostener el CONESA había que aportar un dólar por cada alumno matriculado. En la experiencia educativa del SEIC, esa normativa era imposible de cumplir. Por este motivo, el SEIC dejó de pertenecer a dicha institución en el año 2021. Esta separación es otro hito en el distanciamiento entre la experiencia educativa del SEIC y la Iglesia institucional.

El 20 de noviembre del 2017, Francisco Rhon Dávila representante del CAAP se retira de la Fundación, motivo por el cual se incorporan nuevos socios para completar el número que exige el Ministerio de Educación. Los actuales socios de la Fundación SEIC son laicos profesionales, comprometidos con la causa indígena. Desde el año 2006, se produce el progresivo retiro de la Iglesia y en ese contexto, el Estado asume todo el peso de los nombramientos de los profesores, acepta la malla curricular que propone el SEIC y queda también con menos incidencia el MICC. El Estado se apropia, asume la responsabilidad de contratos y nombramientos de los profesores del colegio Jatari Unancha.

En cuanto a la Iglesia ahora, es tan solo la proveedora de jóvenes voluntarios comprometidos con el pueblo indígena. La Fundación SEIC se legaliza como una organización sin fines de lucro para incentivar, innovar o consolidar el proceso educativo que los líderes de las comunidades indígenas decidieron emprender en beneficio fundamental de la niñez. Para asumir esta responsabilidad, la Fundación SEIC firma un convenio con el Ministerio de Educación en el año 2015. Este convenio regulariza los cuatro Bachilleratos Técnicos del Colegio Jatari Unancha, asegura facilidades comunitarias y diocesanas para el éxito del colegio. El SEIC no administra bienes inmuebles excepto Guasaganda, el padre José Manangón tampoco tiene propiedades, solo asesora y permanentemente propone temas de investigación educativa al Ministerio de Educación.

La labor de la Fundación SEIC es eminentemente pedagógica a partir del convenio firmado. Comparte la dirección del Jatari Unancha con el Ministerio de Educación (cogobierno). La Fundación SEIC ha suscrito convenios por escrito con la Universidad

Técnica de Cotopaxi (UTC) y con la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE); convenios verbales de profesionalización y formación docente con la Universidad Andina Simón Bolívar (UASB) en beneficio de la Unidad Educativa Jatari Unancha.

En el marco de la vinculación, el aporte que está brindando esta institución en el campo agropecuario es fundamental. La Fundación SEIC ha obtenido formación específica con la Escuela Politécnica Nacional en el ámbito de la gestión del agua, la activación de un camal y otros. Hoy es necesario recordar que luego de que el Equipo Pastoral de Zumbahua fuera encabezado por los Salesianos, una vez que los Salesianos se retiran, el trabajo de la Pastoral de Evangelización es asumido por el padre José Manangón.

Conclusiones o cierre provisional

Desde sus inicios, la educación del SEIC ha sido de carácter bilingüe e intercultural, respondiendo a las necesidades de los pueblos indígenas. Entre los años 1974 – 2007 se desarrolló un modelo educativo bajo la cosmovisión andina y en la relación social, política y económica del sistema educativo ecuatoriano. En sus principios filosóficos, el SEIC tuvo un acompañamiento de la Iglesia porque a través de la evangelización se realizó la ejecución de la formación humana y la alfabetización de los indígenas de la zona de Quilotoa, Cotopaxi. El SEIC ha construido una propuesta educativa desde las necesidades simbólicas, materiales y epistémicas de los territorios, las familias y las comunidades indígenas, a partir del diálogo, la reflexión crítica sobre las condiciones de vida y la implementación de proyectos de producción que favorezcan al desarrollo integral de los miembros. Por el contrario, el Estado nunca aceptó la creación de escuelas bilingües en el período de 1974 a 1988 porque consideraba que los sujetos indígenas no tenían que ser educados. Su papel era el trabajo explotado y la constante servidumbre en las haciendas. Y no era posible que un indígena eduque a otro indígena.

En este marco crítico de la realidad social, los indígenas insistieron en propuestas educativas que se ajustaran a las necesidades de las comunidades, porque el sistema laico no había sabido responder a ellas, o en el mejor de los casos, había tratado de integrar el mundo indígena en el proyecto del Estado nacional. Así, las distintas iniciativas, provenientes de la Iglesia, de la cooperación internacional o apoyadas por las propias comunidades, que se desarrollaron en las décadas posteriores, buscaron crear condiciones para superar los graves niveles de analfabetismo de las poblaciones indígenas de Cotopaxi.

La génesis del SEEIC se sitúa en un momento de lucha entre los indígenas de Chugchilán contra los terratenientes, lucha por recuperar la tierra, por el derecho al agua y la dignidad humana. En Zumbahua, la Misión Salesiana, creó centros de alfabetización y escuelas comunitarias en las zonas de Chugchilán, Zumbahua y Guangaje, para cuestionar y romper el poder dominador de los caciques locales y el modelo cultural del régimen de hacienda. De ahí que podamos hablar de una “existencia clandestina”, que duró entre 1970 y 1988.

La propuesta educativa partió de la experiencia de Monseñor Leonidas Proaño en su trabajo con los indígenas de Riobamba y se inscribió en la pedagogía crítica

desarrollada por Paulo Freire. No obstante, su labor apostólica estuvo dedicada a la reivindicación de los derechos y la dignidad de la población indígena de Chimborazo y de todo el Ecuador. Creó las Escuelas Radiofónicas Populares del Ecuador en Riobamba. La praxis educativa busca la transformación del mundo a partir de su comprensión e interpretación. La reflexión de la experiencia pedagógica se realiza desde las condiciones materiales de la comunidad. La propuesta educativa del SEEIC se articuló en el encuentro de la teología de la liberación, la pedagogía crítica de Paulo Freire y la organización indígena.

En esta experiencia fue decisiva la participación de la Iglesia, representada por un equipo de Pastoral, llamado Equipo Pastoral de Zumbahua, e inspirada en las propuestas del Concilio Vaticano II (1962-1965) y la segunda conferencia del Episcopado Latinoamericano en Medellín (1968). Resaltar este papel de la Iglesia y su transformación entre 1974 y 2007 es un aporte de esta tesis, porque ninguna de las sistematizaciones anteriores sobre el SEEIC/SEIC (Martínez y Burbano 1994, Sánchez Parga 2005, Granda 2020) ha explicado en detalle la participación de este actor en el proceso de construcción y decisión sobre la iniciativa. No obstante, la catequesis fue el inicio de este proceso, ya que era necesario “comprender las letras” para comprender que todos somos hijos de Dios, por lo tanto, seres humanos que merecen respeto y seriedad.

En cambio, las misiones del equipo pastoral permitieron vincular directamente la vida del individuo en la problemática educativa de la comunidad, a través de la motivación para que niños, niñas y adolescentes asistan a las escuelas. Por ende, es importante recordar que no se estudia para saber, sino para salir adelante, luchar contra la pobreza, la marginación y la desintegración. A juicio de Rodrigo Martínez y José Burbano (1994), el desarrollo del Proyecto Educativo Quilotoa dinamizó los procesos de organización de las comunidades indígenas. Es decir, se trató de un proyecto pedagógico-político, que contribuyó, por ejemplo, en el caso de Chugchilán, a la lucha por la tierra, la valorización del mundo indígena y la autoidentificación cultural.

El trabajo conjunto de la Misión Salesiana y las comunidades estructuró una red de escuelas distribuidas en toda la zona, lo que fortaleció el proceso organizativo de las comunidades en su lucha por la tierra, el agua y condiciones de una vida digna. El proyecto educativo buscó desmarcarse de la educación privada, por su carácter elitista, y de la educación fiscal, por su baja calidad, de ahí que se pensara desde lo propio y desde la realidad cultural indígena que, en otro contexto había sido planteado ya por Paulo

Freire: “la necesidad de generar una propuesta educativa que naciera de y se adecuara a la realidad de la zona” (Granda 2020, 60)

Esta investigación realizada sobre el SEEIC parte desde 1974 y llega solamente al 2007 (para otro momento queda continuar la sistematización), y revela la experiencia creada en las comunidades indígenas y por los religiosos salesianos bajo la dirigencia de los padres Javier Herrán y José Manangón. Ambos vieron la necesidad de que los indígenas se liberaran de sus patrones y de su propia ignorancia, que los limitaba a hacer sus propias actividades sin ser estafados.

Volviendo, al párrafo inicial de estas conclusiones, el SEEIC fue fundado en un contexto de opresión. Su primer nombre fue Proyecto Educativo Quilotoa (1970). “En 1988 obtuvo reconocimiento legal como Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi, con las siglas SEIC. En 1999 cambió de nombre a Sistema Educativo Experimental Intercultural Cotopaxi, con las siglas SEEIC”, posteriormente volvió a cambiar de denominación. Los profesores ayudaron a orientar los encuentros, analizaron la situación en la que vivían las personas. Ese espacio fue muy valorado por todos los miembros de la comunidad, apreciaban al maestro porque, siendo parte de la comunidad, entendía claramente sus problemas.

En esta descripción educativa del SEEIC es oportuno manifestar que el Estado nunca había respondido a las demandas de los pueblos indígenas. Su aporte ha sido muy limitado, nunca ha respondido a los requerimientos de los indígenas de manera concreta y eficiente. Las acciones del Estado han beneficiado a los grupos poderosos y no a los pobres. Sus modelos educativos han generado alienación cultural, ya que han buscado encasillar a todos bajo un mismo modelo. Sin embargo, la evolución histórica ha querido que el Estado esté ahora a cargo de las tareas esenciales del SEIC, al cual absorbió desde 2007, debido a las presiones financieras y a la necesidad de títulos reconocidos. Ambas exigencias contribuyeron a un progresivo aumento de la importancia del Estado en la toma de decisiones educativas del SEIC entre 1974 y 2007.

El SEEIC ha respondido adecuadamente a las necesidades educativas de los indígenas de Cotopaxi. Su organización, su infraestructura escolar y de nivel medio, su propuesta educativa y curricular dignifica a los indígenas. Se promueve la enseñanza del idioma Kichwa, ha ayudado en la formación de docentes bilingües. Es decir, ha hecho un modelo educativo desde las comunidades y para las comunidades. Los vínculos con varias instituciones han permitido alcanzar los objetivos, por ejemplo, al inicio del proceso se

firmó un convenio con el Instituto Quilloac, que permitió obtener los primeros docentes con título de Profesores de Educación Primaria.

De esta forma, en los procesos de establecimiento y fortalecimiento de la EIB en el SEEIC, fue fundamental la participación de las familias, comunidades y organizaciones, ahora a través de representantes delegados. Así había sido en el período de clandestinidad (1974-1988), así fue también desde 1988 hasta 1999, año en el que se incluyeron las 56 escuelas del sistema en las R-CECIB.

Cuando hablamos de este tema, es crucial tomar en cuenta el perfil de los docentes y administradores, porque de ellos depende la calidad de la educación en el Ecuador, para fortalecer nuevas plataformas, para cooperar con resultados para mejorar la vida humana en las comunidades y por tanto en la construcción de un modelo de sociedad que el país necesita (José Manangón, entrevista personal, 4 de febrero de 2022).

Así, el SEEIC/SEIC en las últimas cuatro décadas continúa con el proyecto educativo y ha logrado fortalecer la identidad cultural de las comunidades que participan de los procesos educativos de niños y jóvenes desarrollados en las comunidades donde cuentan con un currículo propio, fortalecimiento de la cultura valores como: solidaridad, reciprocidad, minga comunitaria, y muy especialmente en la memoria histórica de las tres mil monografías de grado de los alumnos del colegio Jatari Unancha (José Manangón, entrevista personal, 4 de febrero de 2022).

La metodología de Paulo Freire permite ajustar las estrategias didácticas a las nuevas realidades y cambios según los entornos educativos, así como los resultados académicos, modelos pedagógicos con todos sus elementos que están inmersos en los procesos educativos de los pueblos indígenas. Ayuda a que el aprendizaje sea más pertinente, permitiendo optimizar el tiempo, por ejemplo, para atender las necesidades específicas del estudiante, especialmente para desarrollar proyectos individuales y corporativos (José Manangón, entrevista personal, 4 de febrero de 2022).

En síntesis, en este estudio se enfatiza cómo cambió la relación entre la Iglesia, el Estado y las comunidades indígenas de Cotopaxi en la gestación y desarrollo de la experiencia educativa del SEEIC. La Iglesia en las décadas de 1974 asumió el proceso de evangelización a los sujetos indígenas que necesitaban ser cristianos, más humanos y dejar de pensar que todo se naturaliza. Era necesario trabajar en la formación humana de todos los comuneros para recuperar su identidad, vida social y política. La tarea de evangelización fue un trabajo arduo porque se basó en el compromiso, la responsabilidad

y la misericordia, es decir, el miembro de la comunidad y el párroco hicieron un pacto para que el niño fuera bautizado y tuviera que ingresar a la escuela obligatoriamente.

La Iglesia como institución tuvo una serie de tramas que generaron conflictos jerárquicos. En este caso, la experiencia educativa formaba parte de la Diócesis de Latacunga dirigida por el obispo Victoriano Naranjo y sujeta al poder ordinario de la Iglesia. A su vez, estaba dirigida por un consejo eclesiástico que se extendía a nivel de las parroquias Chugchilán, Zumbahua y Guangaje en la unidad fundamental de evangelización. Esta tarea de las misiones justificaba el estatus que tenía la Iglesia dentro del Estado.

Al Estado no le interesaba el indio del pasado ni del presente porque estaba destinado a trabajar y servir a los patrones y que Dios los había bendecido para ser pobres. Su servicio sería recompensado en el más allá y tenía que servir bien al jefe. Tanto es así que los procesos de educación estaban limitados para el indio porque no era posible que un indio educara a otro indio. Con base en estas ideas se puede explicar que el correísmo, posteriormente, estandarizara la educación intercultural bilingüe sin mirar las necesidades y realidades de los indígenas.

Es necesario señalar que esta tesis sistematiza la experiencia de transferencia de competencias y atribuciones en materia de educación intercultural desde las comunidades indígenas y la Iglesia Católica comprometida, hacia el Estado. Muestra las tensiones y disputas que marcaron esta trayectoria y el papel que jugó el MICC en ese proceso. Las causas de la crisis eclesiástica son estructurales y están en gran parte relacionadas con la actitud ambivalente de la Iglesia hacia la modernidad, incluido el racionalismo y las libertades individuales. Esto hace referencia a la actitud y benevolencia del padre José Manangón de continuar su lucha por una propia educación en las comunidades indígenas de Cotopaxi, su lucha incansable fue continua en relación a la participación de los líderes que apoyaban desde las bases sociales.

La Iglesia en las comunidades tomaba en cuenta a los catequistas, sacerdotes, religiosas de las mismas comunidades. Los sacramentos debían hacerse en kichwa y en las comunidades, no en la sede parroquial; la Iglesia asumía rituales, signos, significados y significantes de la cultura kichwa.

La presión por la legalización de esta experiencia educativa se manifestaba en que el Estado no quería seguir pagando las bonificaciones si no se profesionalizaba a los docentes y se obtenía al menos el título de bachiller para los profesores. No era suficiente

que fueran elegidos por la comunidad. El Estado exigía un título reconocido por el propio Estado.

En definitiva, el Estado, a través de la DINEIB, la Iglesia, por medio de la orden de salesianos y de la diócesis de Latacunga; y las organizaciones indígenas, a través de la principal organización provincial, el MICC, desarrollaban un proceso de educación que permitan la formación de los sujetos indígenas.

La autonomía del SEEIC consiste en el trabajo educativo que encamina en transformar las relaciones sociales y la construcción de un modelo educativo alternativo al sistema oficial. Construcción de espacios educativos desde autonomía y la participación de las comunidades y de los actores involucrados bajo convenios interinstitucionales que puede contribuir a la reforma educativa del Estado. Trabajo permanente con las poblaciones para implementar planes y programas de acuerdo a las necesidades de las comunidades.

La autonomía en el proyecto educativo se produce mediante la participación colectiva, es decir, una educación con y desde las comunidades, donde se respeta las diferencias, una educación concebida como una práctica de responsabilidad comunitaria con lazos de solidaridad como principios de la vida en las comunidades indígenas.

Bibliografía

- Burbano, José Bolívar. *Docencia Bilingüe Intercultural una especialización para nuestros días*. Quito: EIC Educación indígena de Cotopaxi, 1994.
- Diócesis de Latacunga. "La realidad pastoral". *Diócesis de Latacunga*, 1979: 12-13.
- Diócesis de Latacunga. *Boletín n.º 12*. Guayaquil: El verbo hacer, 1978.
- Díaz Polanco, H. (1998). Autonomía y Autodeterminación. Alcances y Retos. III Congreso Chileno de Antropología. Colegio de Antropólogos de Chile A. G, Temuco, 157.
- Egas, José. "La demanda, la protesta y la participación del MICC". *Política Indígena en Cotopaxi*, 2005: 25-48.
- Flores, Ernesto, entrevista de Olga Ilaquiche. *Escuela de formación fe, espiritualidad y compromiso político* 28 de enero de 2022.
- Flores, Judith. *Movimiento indígena y campesino de Cotopaxi*. Latacunga: Escuela de Formación Política del MICC, 2009.
- Granda, Sebastián. *Estado, educación y pueblos indígenas en los Andes ecuatorianos*. Quito: Abya-Yala, 2020.
- Granda Merchán, Sebastián. *Estado, educación y pueblos indígenas en los Andes ecuatorianos: La experiencia del Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar / Abya Yala, 2020.
- Ibarra, Hernan, y Pablo Ospina. *Cambios agrarios y tendencias de la tierra en Cotopaxi*. Quito: Instituto estudios Ecuatorianos, 1994.
- Juncosa, José. *Pueblos indígenas y educación*. Quito, 1990.
- Manangón Iguago, José. "Constatar de que modo los valores cristianos se incorporaron al corpus de los valores del pueblo kichwa del Quilotoa". Quito, 2010.
- Manangón Muetecachi, Pedro. *Los docentes del Sistema Educativo Experimental Intercultural Cotopaxi, SEEIC: formación y práctica de enseñanza entre 1985 y 2010*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, 2015.
- Manangón, José, entrevista de Olga Ilaquiche. *Experiencias del SEIC en las comunidades de la zona de Quilotoa*. 13 de agosto de 2021.
- Manangón, José, entrevista de Olga Ilaquiche. *Historia del SEEIC*. 23 de noviembre de 2021.

- Manangón, José, entrevista de Olga Ilaquiche. *Las Redes Escolares del SEIC*. 16 de marzo de 2022.
- Manangón, Pedro. *Los docentes del Sistema Educativo Experimental Intercultural Cotopaxi, SEEIC: formación y práctica de enseñanza entre 1985 y 2010*. Quito: Tesis UASB, 2015.
- Martínez, Carlos Rodrigo. *La educación como identidad cultural y la experiencia de educación indígena en Cotopaxi*. Quito: SEEIC Sistema Intercultural Cotopaxi, 1994.
- Martínez, Carlos Rodrigo, y José Bolívar Burbano. *La educación como identidad cultural y la experiencia de educación indígena en Cotopaxi*. Quito: SEEIC Sistema Intercultural Cotopaxi, 1994.
- Martínez, Carmen. “El desmantelamiento del Estado multicultural en el Ecuador”. *Ecuador Debate* 98, 2016: 35-50.
- Martínez, Carmen. “El desmantelamiento del Estado multicultural en el Ecuador”. *Ecuador Debate* 98, 2016: 35-50.
- Martínez, Rodrigo, y Bolívar Burbano. *La educación como identificación cultural y la experiencia de educación indígena en Cotopaxi*. Quito: Abya-Yala, 1994.
- Ministerio de Bienestar Social. “Considerando”. *Considerando*. Latacunga, 10 de noviembre de 2006.
- Ministerio de Educación y Cultura, Ecuador. “Considerando”. *Considerando*. Quito, 8 de febrero de 1991.
- . *Convenio del funcionamiento de las Redes del SEIC*. Quito, 1999.
- . *Convenio Especial entre el Ministerio de Educación y Cultura y la Sociedad Salesiana en el Ecuador*. Quito, 1988.
- Ministro de Educación y Cultura. “Red de Centros Educativos Comunitarios de Intercultural Bilingüe”. *Autorización*. Quito: Ecuador, 12 de junio de 2000.
- Panyatug, Red Escolar Autónoma Rural. “Plan estratégico Panyatug”. *Red Escolar*. Panyatug: Red Rural Panyatug, 7 de noviembre de 2003.
- Pila Semblantes, Verónica. “Influencia del Sistema Educativo Intercultural Cotopaxi en las mujeres indígenas líderes de la cordillera Occidental de Cotopaxi en los periodos de 1988 hasta el año 2010”. Tesis de maestría, Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador, 2013.
<https://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/3785/1/T1346-MGE-Pila-Influencia.pdf>.

- Pilaguano, G. (2018). El papel de la educación intercultural bilingüe desde el Estado y el SEEIC en los procesos organizativos de la comunidad de Guayama San Pedro de Quilotoa entre 1973 y 2015. Quito: Tesis FLACSO.
- Ramos, Verónica, entrevista de Olga Ilaquiche. *Red de Centros Educativos Comunitarios de Intercultural Bilingüe*. 3 de marzo de 2022.
- Sánchez Parga, José. “Educación indígena en Cotopaxi. Avances”. *De Avances políticos y deudas pedagógicas*, 55. Quito: Centro Andino de Acción Popular, 2005.
- . *Transformaciones socioculturales y educación indígena*. Quito, 1993.
- Sánchez Parga, José. *Qué significa ser indígena para ser indígena*. Quito, 2013.
- . *Transformaciones socio culturales y educación indígena*. s.f.
- Sánchez, José. *Orfandades juveniles y adolescentes: Introducción a una sociología de la infancia*. Quito: Abya-Yala, 2004.
- Vega, José, entrevista de Olga Ilaquiche. *Relación de MICC con el SEIC*. 18 de marzo de 2022.
- Zavala, Virginia. *Avances y desafíos de la educación intercultural bilingüe en Bolivia, Ecuador y Perú Estudio de Casos*. Lima: IBIS CARE, 2007.

Anexos

Entrevista al Padre José Manangón



Acuerdo Ministerial 183 del 24 de febrero de 1988

RESOLUCION Nº 183
EL MINISTERIO DE EDUCACION Y CULTURA

24 FEB. 1988

Considerando:

- QUE la Sociedad Salesiana del Ecuador presenta a la Dirección Nacional de Educación Compensatoria y No-escolarizada un Proyecto de Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi;
- QUE Dentro de las atribuciones de la Dirección Nacional de Educación Compensatoria y No-escolarizada está la de "impulsar programas y proyectos de Educación Bilingüe Intercultural" en los diferentes sectores del país;
- QUE las Escuelas Indígenas de Cotopaxi vienen funcionando desde hace 11 años en programas específicos de nivel primario, alfabetización y educación no escolarizada;
- QUE la labor de las comunidades indígenas, Misioneras Lauritas y voluntarias O.M.C. en beneficio de estas escuelas y programas específicos, es digna de reconocimiento oficial,

RESUELVE:

- Art. 1º.- Oficializar el funcionamiento de las Escuelas Indígenas de la provincia de Cotopaxi, acorde a las recomendaciones de la Dirección Nacional de Educación Compensatoria y No-escolarizada.
- Art. 2º.- Reconocer los estudios realizados en las Escuelas Indígenas, para lo que la Dirección Provincial de Educación de Cotopaxi otorgará los correspondientes certificados.

2.-

Art. 3°.- La Dirección Nacional de Educación Compensatoria y No-escolarizada, de acuerdo a sus posibilidades dotará de bonificaciones para educadores comunitarios que laboran en dichas escuelas.

Comuníquese en Quito, a 24 FEB. 1992


Ing. Julio Fouce Arteta,
SUBSECRETARIO DE EDUCACION.


José Javier Rieffle Suárez,
DIRECTOR NACIONAL DE EDUCACION
COMPENSATORIA Y NO ES
COLARIZADA.

JRS.
acc.

Acuerdo Ministerial 1755 del 19 de mayo de 1991

09152

13 MAY 1991

19 MAYO 1991

No. 1755

EL MINISTERIO DE EDUCACION Y CULTURA

CONSIDERANDO:

19 MAYO 1991

- QUE el Director Provincial de Educación Intercultural Bilingüe de Chimborazo, solicita la autorización del funcionamiento del Segundo Curso de Ciclo Básico de los colegios "Chimborazo" y "Calancha" a partir del año lectivo 1990-1991.
- QUE el Jefe del Departamento Técnico de la Dirección Provincial de Educación Intercultural Bilingüe de Cotacachi, solicita el funcionamiento del Tercer Curso de Ciclo Básico de los colegios "Juan Pablo II", "San José de Chinaló", "Quilotoa"; el Quinto y Sexto Curso del colegio "Jatari Unacha".
- QUE el Director Provincial de Educación Intercultural Bilingüe de Esmeraldas, solicita la autorización del funcionamiento del Segundo Curso de Ciclo Básico del colegio "Río Canandó" a partir del año lectivo 1991-1992.
- QUE el Rector del Colegio Intercultural Bilingüe "Suscal" con la modalidad semipresencial del cantón y provincia del Cañar, solicita la autorización del funcionamiento del Segundo Curso con régimen Costa a partir del año lectivo 1991-1992.
- QUE el Rector del Colegio Intercultural Bilingüe "Rumiñahui" de la provincia de Bolívar, solicita la autorización del funcionamiento del Sexto Curso a partir del año lectivo 1990-1991.
- QUE el Rector del Instituto Normal Bilingüe No. 37 Canelos de la provincia de Pastaza, solicita la autorización del funcionamiento del Primer Curso Post-Bachillerato para dicho establecimiento a partir del año lectivo 1991-1992.
- QUE el Departamento de Planeamiento de la DINEIE emite un criterio favorable al respecto.

EN USO DE SUS ATRIBUCIONES,

ACUERDA:

- Art. 1. AUTORIZAR el funcionamiento del Segundo Curso de Ciclo Básico de los colegios:

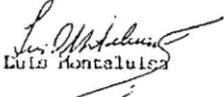
- 4 -

Art. 6. ENCARGAR a las Direcciones Provinciales de Educación Intercultural Bilingüe respectiva a través de sus organismos competentes asesore y controle permanentemente al plantel.

COMUNIQUESE.- En Quito, a

13 MAY 1991


Alfredo Vera
MINISTRO DE EDUCACION Y CULTURA


Luis Montaluisa

JY/tb.

Acuerdo 072 del 30 de abril de 1999

00005435

REPÚBLICA DEL ECUADOR
 MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA

30 ABR. 1999

DIRECCIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE

Nó. 072

CONSIDERANDO:

- QUE, la presencia educativa y pastora de los salesianos en la parroquia Zumbahua constituye una opción de servicio a la población quichua, desde hace 25 años y que ha llegado a constituirse en un ejemplo de servicios educativos que van desde la educación básica hasta la educación superior.
- QUE las escuelas indígenas comunitarias de la zona de Chugchilán, Zumbahua-Guangaje y el Bajío, fue oficializado con el nombre de Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi (SEIC), mediante la Resolución No. 183 del 24 de febrero de 1988 emitida por el Ministerio de Educación y Cultura bajo la responsabilidad del subsecretario de educación Ing. Julio Ponce Arteta y el Director Nacional de Educación Compensatoria y no escolarizada.
- QUE en la cláusula segunda del Convenio especial firmado, el 17 de octubre de 1988 por el Arq. Alfredo Vera, Ministro de Educación y Cultura y el P. Dt. Luis Sánchez, procurador general de la Inspectoría Salesiana en el Ecuador reconoce al SEIC como "escuelas organizadas dentro de un solo programa educativo y administradas por la Sociedad Salesiana en el Ecuador"
- QUE el Ministerio de Educación y Cultura a través de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, mediante Acuerdo Ministerial No. 4945 del 18 de Septiembre de 1989, en el Art. 1 y 2, crea con el primer curso de ciclo básico y primero del diversificado, con el bachillerato humanístico-técnico respectivamente y bajo la modalidad educativa semi-presencial, el Colegio Indígena Intercultural Bilingüe S/N de la comunidad de Chinaló, parroquia Chugchilán, Cantón Pujilí, provincia de Cotopaxi.
- QUE mediante Acuerdo Ministerial No. 535 del 8 de febrero de 1981, en el art. 1 se designa al Colegio con el Nombre de Colegio Intercultural Bilingüe JATARI UMANCHA, con sede en la parroquia de Zumbahua, cantón Pujilí, provincia de Cotopaxi, y encarga a la Dirección Provincial de Educación Intercultural Bilingüe de Cotopaxi la ejecución del acuerdo.
- QUE, el convenio celebrado entre el Ministerio de Educación y Cultura con la Sociedad Salesiana en el Ecuador, el 17 de octubre de 1988, en la cláusula tercera establece el compromiso del Equipo Pastoral de Zumbahua que ha de aportar con los bienes, equipos y personal destinado a la administración y dirección del Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi. Y por otra parte, (cláusula cuarta), el Ministerio de Educación

CERTIFICADO

Es Fiel Copia del Original

Dirección Nacional de Educación

aportará con las partidas docentes y bonificaciones, con el fin de atender tanto al personal directivo como a los educadores comunitarios de las citadas escuelas, considerando también contribuciones en equipos y materiales educativos. Aporte que dará tanto en función de las necesidades de servicio como de las disponibilidades del Ministerio.

- QUE, en el convenio celebrado entre el Ministerio de Educación y Cultura con la Sociedad Salesiana en el Ecuador, el 11 de octubre de 1990, en la cláusula quinta se estipula que para efectos de creación de nuevos centros de intercambio (nivel medio) y para la asignación de partidas y bonificaciones, el Equipo Pastoral de Zumbahua presentará a la Dirección Provincial de Educación Intercultural Bilingüe de Cotopaxi, las solicitudes correspondientes. Y que en la cláusula séptima, se expresa que "dadas las características peculiares de este proyecto educativo; una vez otorgado el nombramiento, la DIPEIBC y el SEIC suscribirán un acuerdo especificando las funciones a desempeñar.
- QUE, el Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi en su empeño por mejorar la calidad de la respuesta educativa a la realidad sobre todo de pobreza de la población quichua se propone aplicar un currículum actualizado tanto para la educación básica, como para la educación diversificada intercultural bilingüe. Currículum que ha sido evaluado y aprobado por la División de Currículum de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe mediante informe técnico del 3 de Diciembre de 1998.
- QUE, la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, mediante el Acuerdo Ministerial No. 145 del 24 de noviembre de 1995, en el art 1 dispone que "el Señor Director del Departamento Financiero de la dirección Provincial de Educación Intercultural Bilingüe de Cotopaxi en coordinación con el equipo administrativo del SEIC elaboren un rol para el pago oportuno de salarios y bonificaciones a los educadores. Y que (art. 4) dispone se establezca mínimo que precautele un servicio educativo de calidad y una relación de coordinación interinstitucional, DIPEIBC-SEIC.
- QUE, el 29 de agosto de 1997 se firmó y está en vigencia el convenio de coordinación interinstitucional entre la Dirección Provincial de Educación Intercultural bilingüe de Cotopaxi y el Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi, cuyos objetivos son:
- a) Mejorar el servicio educativo en todos los niveles a través de la coordinación institucional entre DIPEIBC y SEIC.
 - b) Garantizar el desarrollo educativo mediante el respeto a las acciones que cada institución realice.
 - c) Potencializar el desarrollo curricular, la transferencia tecnológica y la cooperación en las experiencias de producción y desarrollo comunitario.
- QUE, la solicitud del SEIC referida a la transformación a unidad educativa experimental cumple con los requerimientos estipulados en el art. 4 del capítulo del Reglamento Especial para los planteles Experimentales, el mismo que fue expedido mediante el Acuerdo Ministerial No. 1216 del 29 de Noviembre de 1994.

QUE, la DINEIB reconociendo la calidad del servicio educativo eficiente y comprometido del SEIC y confiando en las garantías reales de esta institución para consolidar las innovaciones educativas establecidas en su nuevo diseño curricular.

QUE La DINEIB, se encuentra en proceso de implementación de redes de centros educativos comunitarios interculturales bilingües RECIB, como una estrategia de mejoramiento de la calidad de educación y el fortalecimiento de la identidad cultural de los pueblos y nacionalidades indígenas.

En uso de sus atribuciones que le confiere el Acuerdo Ministerial No.049 del 16 de mayo 1995.

ACUERDA:

Art. 1 TRANSFORMAR, El Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi, en Sistema de Educación Experimental Intercultural de Cotopaxi, que a de funcionar bajo la estructura de RED de centros educativos comunitarios intercultural bilingüe RECIB que venían funcionando como centros educativos del nivel primario y del nivel medio, para consolidar las siguientes innovaciones pedagógicas:

- a) Continuar sirviendo desde la Educación Intercultural Bilingüe a la población quichua más pobre, manteniendo en el nivel medio la modalidad educativa semi presencial.
- b) Desarrollar la Educación Básica Intercultural Bilingüe manteniendo etapas conocidas como educación primaria más el ciclo básico. Para la terminación de la educación primaria mientras se implante la educación básica se mantendrá la alternativa de cuatro o seis año, teniendo por base los criterios de: edad, género, ritmo de aprendizajes y condición socio económica de las familias.
- c) Desarrollar un proceso de formación, capacitación y actualización docente con carácter sistemático, procesal y permanente, tanto a nivel de sub-redes como de red.
- d) Integrar en el proceso educativo las dimensiones: educación, producción y organización comunitaria apoyando en la educación básica el desarrollo de las actividades productivas y en la educación diversificada las auxiliauras técnicas y los proyectos productivos.
- e) Dinamizar y desarrollar gradualmente los idiomas: quichua, español, inglés y francés como estrategia de conocimiento y afirmación del quichua, para fortalecer la propia identidad y desarrollar la interculturalidad.
- f) Potenciar la participación y el compromiso corresponsable de las comunidades a través de los Consejos Comunales de Educación Intercultural Bilingüe.
- g) Consolidar el fondo rotativo destinado a salarios y bonificaciones para garantizar un servicio educativo responsable a las comunidades.

4
 ACT 2 OFICIALIZAR el funcionamiento del "Sistema de Educación Experimental Intercultural Bilingüe de Cotopaxi" bajo la estructura de RED de Centros Educativos Comunitarios Interculturales Bilingües RECIB con sus cuatro sub-redes:

- a) la sub-red de Chugchilán,
- b) Zumbahua-Guangaje,
- c) Bajío y
- d) Panyatung.

Las sub-redes del sistema de educación experimental intercultural bilingüe de Cotopaxi, estarán integrados de acuerdo con la nómina de las comunidades donde se encuentran ubicados los centros educativos comunitarios interculturales bilingüe CECIB que, a continuación se detalla:

Sub-RED de Chugchilán, integran los CECIBs nivel primario de las comunidades:

1. Sarahuasi.
2. Galápagos.
3. Jataló
4. Cuisana
5. Moreta
6. Guayama
7. Chaupi
8. Pilapuchin
9. Quantigloma
10. Quantug
11. Chinaló Alto
12. Yacuchaqui
13. Amanta
14. Tahualó.

Sub-RED de Zumbahua-Guangaje, integran los CECIBs nivel primario de las comunidades:

15. Candela Falso.
16. Saraugsha
17. Vaquería
18. Iracunga
19. Redrován
20. Quíloa
21. Comuna Guangaje
22. Casa Quemada.
23. Niño Loma
24. Milin apahua
25. Suniquilá
26. Calera pamba
27. Chuquirapamba
28. Corralpuncu
29. Cusualó.

SUB-RED de Bajío, integran los CECIBs nivel primario de las comunidades:

30. El Rotán
31. Salamalag Atápulo
32. Ninín Cochapamba
33. Chahuapamba
34. Pactac
35. Maca Grande.

SUB-RED de Panyatug, integran los CECIBs nivel primario de las comunidades:

36. La Plancha
37. El Edén
38. Quishpe
39. Panyatug Bajo.
40. Palma Urcu
41. Punta Urcu
42. Catazán Chico
43. Churo Lozán
44. Colinas de Dios
45. Sile Guatumal
46. La Copa
47. El Mirador.

Art. 3 INTEGRAR, a los centros educativos comunitarios interculturales bilingües del nivel medio del sistema de educación experimental intercultural bilingüe de Cotopaxi a los subredes:

SUB-RED de Chugchilán, integran los CECIBs nivel medio de las comunidades:

1. Sarahuasi
2. Guayama

SUB-RED de Zumbahua-guangaje, integran los CECIBs nivel medio de las comunidades:

3. Zumbahua
4. Guangaje
5. Tigua

SUB-RED de Bajío, integran los CECIBs nivel medio de las comunidades:

6. Pujilí
7. Cochapamba
8. Maca Grande
9. Chill Grande

SUBSECTOR PUNYATUC, integran los CICIBs nivel medio de las comunidades.

10. La plancha

Art. 2.11. ORIZAP, la implementación de los principios, objetivos y lineamientos planteados en el proyecto educativo denominado ACTUALIZACIÓN DEL CURRÍCULO DEL SEC, tanto a nivel de educación básica como de educación diversificada.

Art. 2.12. AFEC-BAR, el plan y los programas de estudios para la educación básica intercultural Bilingüe, a desarrollarse en tres ciclos, considerando el tercer ciclo como el ciclo básico. Las Áreas de conocimiento a desarrollarse en la educación básica son:

- a) Expresión oral bilingüe
- b) Lectura y escritura bilingüe
- c) Matemáticas
- d) Historia con inclusión de geografía
- e) Conocimiento del medio y actividades productivas
- f) Expresión artística
- g) Cultural Física y recreación

Art. 2.13. MEMORAR, se cumplen todas las observaciones estipuladas en el informe técnico emitido por la División de Currículo de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, el 3 de Diciembre de 1998 como acciones reparatorias al inicio del próximo año lectivo.

Art. 2.14. ORIZAP a partir del año lectivo 1999-2000 el funcionamiento de dos nuevas especialidades en el ciclo diversificado: Química, Biología y Gestión para el desarrollo local, manteniendo las siguientes auxiliares técnicas relativas: Industria del vestido, agropecuaria, mecánica - cerrajería e instalaciones domiciliarias.

Art. 2.15. AFEC-BAR, el plan de estudios para el ciclo diversificado, el mismo que consta de tres bloques de áreas de conocimiento: el primero se refiere a las áreas comunes y fundamentales, el segundo a las áreas de especialidad y el tercero se refiere a la auxiliar técnica que el estudiante hubiere aprobado.

a) Áreas comunes y fundamentales a las especialidades:

- aproximación a la filosofía indígena.
- Metodología de la investigación.
- Idiomas: quechua - Español; Quechua - Inglés; Quechua - Francés.

b) Áreas de conocimiento por especialidades.

CERTIFICADO
Es Fiel Copia del Original

DIRECCIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN
INTERCULTURAL BILINGÜE
D I N E I

Antropología cultural
 Psicología.
 Sociología
 Economía Política
 Estadística.

b.2 Química -- biología

Tecnologías andinas.
 Historia de las Ciencias.
 Química y laboratorio.
 Biología y laboratorio
 Física y matemáticas.

b.3 Gestión para el desarrollo local

Procesos socio organizativos
 Psicología social
 Administración Comunal,
 Enfoques del desarrollo
 Gestión financiera.

c) Auxiliaturas técnicas (optativas):

- c.1. Industria del vestido
- c.2. Agropecuaria
- c.3. Mecánica -- cerrajería
- c.4. Instalaciones residenciales.

Art. 9 SOLICITAR, a la Dirección Nacional de Planificación Financiera prevea el aporte financiero para la producción de recursos didácticos, la formación y actualización del recurso humano y el funcional para los educadores comunitarios bilingües.

Art. 10 DISPONER, el diseño y la aplicación de un sistema de monitoreo y evaluación de la calidad del proceso educativo.

Art. 11 DISPONER, a la red de centros educativos comunitarios interculturales bilingües del sistema de educación experimental intercultural bilingüe de Cotopaxi, se incluye como parte de su RED, a los centros educativos comunitarios interculturales bilingües dirigidos por la Dirección Provincial de educación Intercultural Bilingüe de Cotopaxi que se encuentran ubicados en las zonas de su influencia.

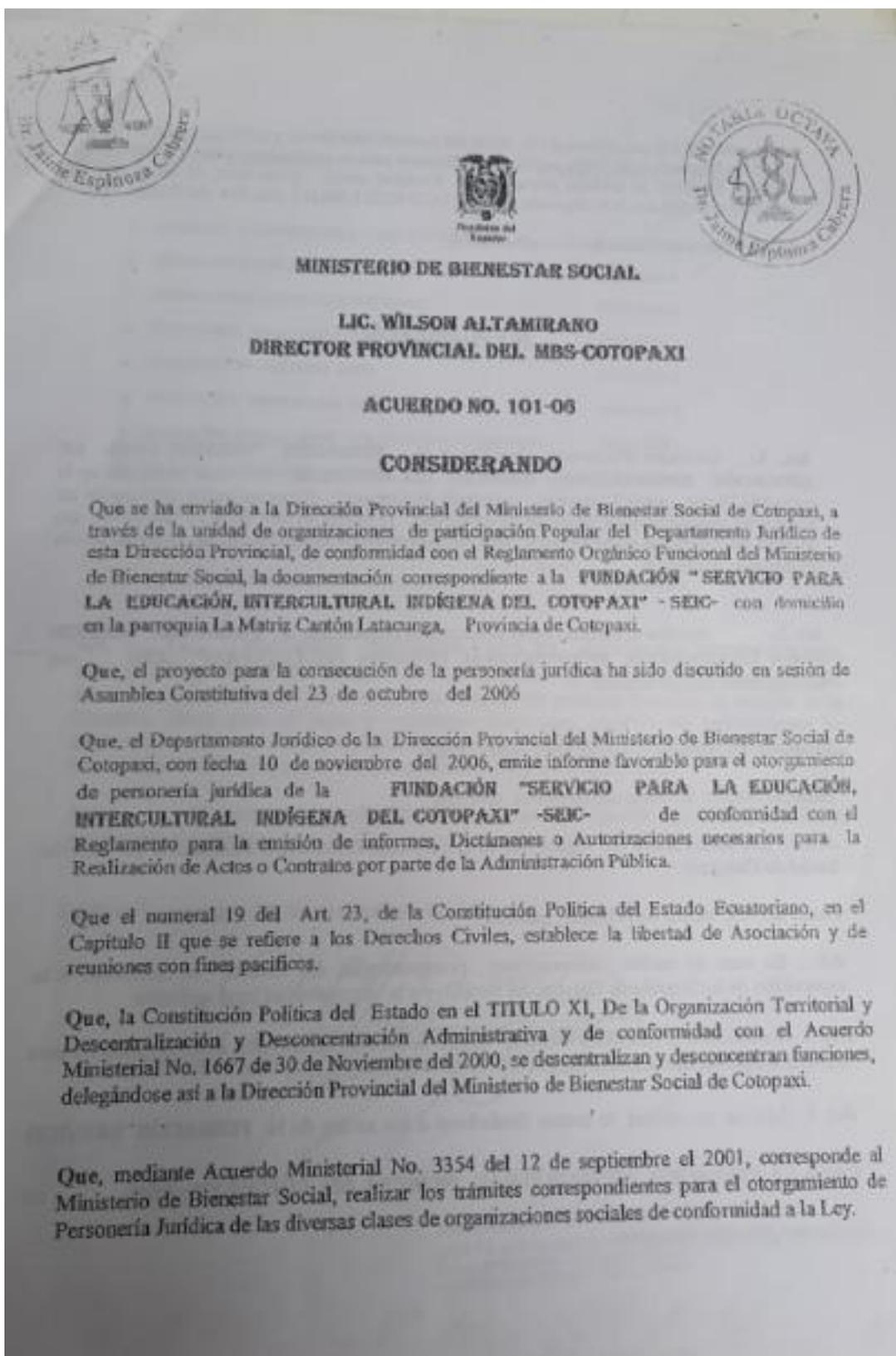
Art. 12 DISPONER, que en el plazo de sesenta días, el Sistema de Educación Experimental Intercultural de Cotopaxi, presente su reglamento interno.

Art. 13 DELEGAR, a la Dirección Provincial de Educación Intercultural Bilingüe de Cotopaxi, la responsabilidad de animar, asesorar y apoyar el desarrollo del proyecto educativo de esa entidad, observando los principios de autonomía, reciprocidad y calidad.

En la ciudad de Quito, a los 30 ABR 1999

Mariano Morocho M
DIRECTOR NACIONAL DE EDUCACION
INTERCULTURAL BILINGÜE (E)

Acuerdo N° 101-06 del 10 de noviembre de 2006



Que, mediante Decreto Ejecutivo No. 3054, del Acuerdo Ministerial y publicado en el R. G. de 11 de Septiembre del 2002, expide el Reglamento para la aprobación control y extinción de personas jurídicas de derecho privado, con finalidad social y sin fines de lucro, que se constituyan al amparo de lo dispuesto en el TÍTULO XXX LIBRO I Art. 564 del Código Civil.

En uso de las atribuciones que le confiere la Ley.

ACUERDA:

Art. 1.- Conceder Personería Jurídica a la **FUNDACIÓN "SERVICIO PARA LA EDUCACIÓN, INTERCULTURAL INDÍGENA DEL COTOPAXI** con domicilio en la parroquia Matriz, cantón Latacunga, provincia de Cotopaxi, el que no podrá apartarse de las finalidades específicas para las cuales se constituyó, ni operar en otra clase de actividades que no sean las constantes en su Estatuto, bajo las prevenciones señaladas en la Ley que prevén inclusive su disolución.

Art. 2.- Aprobar el Estatuto como se encuentra estructurado la **FUNDACIÓN "SERVICIO PARA LA EDUCACIÓN, INTERCULTURAL INDÍGENA DEL COTOPAXI" -SEIC-** con las siguientes modificaciones:

En el Art. 1.- cambiar Título XXDC poner XXX

Después del Art. 5.- crear un nuevo Art. que dirá:

Art...) Los socios deben ser registrados en la Dirección Provincial del Ministerio de Bienestar Social de Cotopaxi.

Luego del Art. añadir un Artículo que dirá:

Art... En caso de recibir subvenciones presupuestarias del Estado, se someterán a la supervisión de la Contraloría General del Estado y a la normatividad legal aplicable.

Art. 3.- Reconocer a la Asamblea General como la máxima autoridad y único organismos para resolver los problemas internos.

Art. 4.- Calificar en calidad de socios fundadores a los socios de la **FUNDACIÓN "SERVICIO PARA LA EDUCACIÓN, INTERCULTURAL INDÍGENA DEL COTOPAXI" -SEIC-** a las siguientes personas naturales.

APELLIDOS Y NOMBRES	CEDULA DE CIUDADANIA
1. JIMÉNEZ PESAHERRERA CARLOS ALFONSO	050001710-4
2. HIDALGO DAVILA HOLGER LEONARDO	050018510-1
3. MENA ANDRADE MARIA SOLEDAD	179357344-2
4. MARTINEZ MOSQUERA CARLOS RODRIGO	170422023-3
5. MANANGON IGUAGO JOSE	170300563-7
6. MARTINEZ MOSQUERA MERY SUSANA	170793429-7
7. NARANJO TOVAR JOSE VICTORIANO EDMUNDO	050013309-5
8. PERONI MARCHINA GIORGIO	173000414-9
9. RHON DAVILA PIETRO FRANCISCO	170259399-5
10. RIVERA AMORES JORGE BAUSTISTA	050007541-1
11. VALENCIA MANTILLA CUCA GUADALUPE	170278950-2

Art. 5.- La FUNDACIÓN "SERVICIO PARA LA EDUCACIÓN, INTERCULTURAL, INDÍGENA DEL COTOPAXI" -SEK- deberá comunicar al Ministerio de Bienestar Social, dentro de los quince días posteriores a la emisión del presente Acuerdo, la nomina de la Directiva electa para el registro estadístico respectivo, pondrán en conocimiento los documentos relativos al ingreso y salida de socios para el registro pertinente. La omisión de esta obligación dará lugar a las responsabilidades legales establecidas.

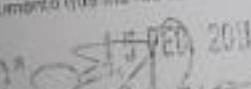
Art. 6.- El presente Acuerdo Ministerial entrará en vigencia a partir de la fecha de suscripción del mismo.

Dado en Latacunga, 10 de noviembre del 2006


DR. WILSON ALTAMIRANO
DIRECTOR PROVINCIAL DEL MINISTERIO DE BIENESTAR SOCIAL COTOPAXI


M.B.J.

Conforme al artículo 10 numeral 6 de la Ley Notarial
DOY FE que las copias que en...
fojas anteceden, guardan relación y exactitud con
el documento que me fue exhibido.

Quito a  10 de  2006
Notario Público
NOTARIO OCTAVO DEL
CANTÓN QUITO