

Capítulo III

El Seic en el Contexto de la Jurisdicción de la EIB

Sebastián Granda Merchán

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

GRANDA MERCHÁN, S. El Seic en el Contexto de la Jurisdicción de la EIB.
In: *Estado, educación y pueblos indígenas en los Andes ecuatorianos: la experiencia del Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi* [online]. Quito: Editorial Abya-Yala, 2020, pp. 133-179. Investigación Decolonial series, n. 2. ISBN: 978-9978-10-457-6. <http://doi.org/10.7476/9789978105733.0005>.



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International license](#).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença [Creative Commons Atribuição 4.0](#).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia [Creative Commons Reconocimiento 4.0](#).

Capítulo III

EL SEIC EN EL CONTEXTO DE LA JURISDICCIÓN DE LA EIB

Con el proceso de institucionalización de la EIB, las escuelas del SEIC, al igual que las demás iniciativas de educación indígena que venían operando en diferentes localidades de la Sierra y la Amazonía ecuatoriana, quedaron adscritas a la jurisdicción de EIB y sujetas a las directrices y políticas de la DINEIB y su representante a nivel provincial: la DIPEIB-C.

Este capítulo tiene como objetivo analizar la manera en que los actores involucrados en el proyecto del SEIC vivieron el proceso de sujeción de las escuelas a las directrices y políticas de la DIPEIB-C, así como el impacto que dicho proceso tuvo en dos de sus componentes: la relación escuela-comunidad y la propuesta educativa.

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

Para el desarrollo del capítulo empleamos información recopilada en fuentes primarias y secundarias, pero especialmente información levantada mediante entrevistas a profundidad aplicadas a actores calificados. Entre las fuentes primarias constan los informes de gestión del SEIC y proyectos enviados en diferentes momentos para lograr el reconocimiento por parte del Estado. Entre las fuentes secundarias constan

las investigaciones realizadas sobre el SEIC y, de manera particular, sobre la iniciativa de descentralización educativa denominada Redes Amigas.

Con relación a las entrevistas a profundidad, pudimos conversar con todos los directores de la DIPEIB-C y con un total de trece educadores comunitarios que participaron en el SEIC y en las redes escolares de la zona como directores o subdirectores. De igual manera, tuvimos la oportunidad de dialogar con dos personas que trabajaron directamente en la iniciativa educativa, en diferentes momentos y apoyando en diferentes áreas: Mery Martínez y Fernando Garcés. Por último, entrevistamos a tres sacerdotes salesianos que, en diferentes momentos, lideraron o apoyaron el proyecto educativo: los padres Javier Herrán, José Manangón y Marcelo Farfán.

Hemos organizado el texto en tres partes. En la primera parte analizamos las motivaciones que llevaron al equipo de apoyo y educadores de las escuelas del SEIC a buscar la institucionalización del proyecto educativo. En la segunda parte discutimos los cambios que este vivió como resultado del proceso de sujeción de las escuelas a las políticas y regulaciones de la DIPEIB-C, en el período que corre desde 1989, año en el que se creó la Dirección Provincial, hasta 2000, año en el que se implementaron las Redes Amigas en la zona. Y, en la última, discutimos el impacto que estas redes tuvieron en la dinámica del día a día de las escuelas, considerando como marco temporal el período que va desde 2000 hasta 2008, año en el que se inició el desmantelamiento de la jurisdicción de EIB en el país.

La búsqueda de la institucionalización de la experiencia educativa

Como señalamos en el capítulo I, el proyecto de las Escuelas Indígenas del Quilotoa fue impulsado por las comunidades de la zona, con apoyo del equipo de la Pastoral, y que operó al margen del Estado por más de una década. Las razones ya las expusimos, pero intentando resumirlas al máximo podemos decir que nacieron y operaron al margen del Estado por el simple hecho de que este, en aquella época, no llegaba a las comunidades indígenas de los alrededores del Quilotoa y, cuando

lo hacía, replicaba el modelo de educación pública del momento y que las comunidades lo consideraban un atentado contra su vida y cultura.

Ahora bien, a pesar de que dicho proyecto educativo nació y operó al margen del Estado, su reconocimiento por parte de este fue siempre un tema prioritario para el equipo de apoyo y los líderes indígenas de la zona, incluso desde mucho antes de que se oficializara la EIB en el país y se procediera a su institucionalización. Dos fueron las razones fundamentales para ello: la sostenibilidad financiera y el reconocimiento de los estudios.⁹⁰

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

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

Con relación al segundo punto, conforme la experiencia se fue desarrollando y se fueron graduando las primeras promociones de estudiantes, las familias y las comunidades en general comenzaron a demandar que el Estado reconociera los estudios. Este reconocimiento constituía un tema clave para los actores mencionados no solo porque habilitaba a los estudiantes para continuar con sus estudios a nivel secundario —aspecto que se convirtió, con el tiempo, en una preocupación

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

91 *Ibíd.*

y una demanda recurrente—, sino también porque aquello constituía un punto importante para contrarrestar la avalancha de críticas desplegadas por parte de los educadores hispanos y la UNE hacia el proyecto, una de las cuales era que las escuelas indígenas y sus estudios no tenían reconocimiento por parte del Estado y, por lo tanto, eran ilegales.⁹²

Más allá de la perspectiva estrictamente instrumental, la búsqueda del reconocimiento de la experiencia por parte del Estado fue concebida, desde un inicio, como una demanda central de la población indígena de la zona y de su lucha por la consecución de uno de sus derechos básicos: contar con el apoyo del Estado, necesario para impulsar su proyecto educativo propio; demanda que tenía como premisa central el planteamiento de que la población indígena, al igual que el resto de la población ecuatoriana, era también sujeto de derechos.⁹³

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

Además, es interesante notar cómo dicha demanda constituye una excelente expresión de lo que ha sido una de las facetas nucleares de la política del movimiento indígena ecuatoriano que, lejos de haber optado por una opción separatista, de la que se le ha acusado muchas veces, ha buscado el reconocimiento del Estado y, cuando ha sido posible, incluso pasar a formar parte de él (Martínez 2004), política que, como veremos más adelante, ha tenido efectos contradictorios en términos políticos.

92 Ibid.

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

Ahora, si bien es cierto que desde el inicio del proyecto el reconocimiento por parte del Estado fue un tema que se buscó de forma insistente, también lo es la preocupación de que así sucediera. Había siempre el recelo de que con ello el Estado coopte la experiencia.⁹⁴ Esto, que de por sí ha sido una de las preocupaciones permanentes de ciertos sectores del movimiento indígena ecuatoriano, en dicha época era aún más sentida, pues en esta, a decir de Luis Montaluisa, ni siquiera se quería tramitar el reconocimiento de las organizaciones indígenas por miedo a que aquellas fueran cooptadas y controladas por el Estado (2008).

A inicios de 1988 el equipo de apoyo del SEIC envió un proyecto al ministro de Educación y Cultura del momento, Iván Gallegos Domínguez, con la finalidad de lograr el reconocimiento formal del programa educativo. En el proyecto se detallaban con claridad las razones por las que las escuelas nacieron, así como su estructura y forma de organización. En términos concretos, el equipo de apoyo solicitaba al MEC tres cosas:

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

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

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

Este reconocimiento dice mucho sobre la postura del gobierno en torno a la educación indígena en general y la experiencia del SEIC en particular, pues si, por un lado, dicho reconocimiento se puede considerar un avance por parte del Estado en materia de política indígena, por el otro, podía ser la reedición, bajo nuevos formatos, de una práctica enteramente colonial, en la medida en que se la reconoce como una experiencia educativa de carácter compensatorio y no escolarizado, que, para la época, significaba una educación de segunda clase.⁹⁵

El reconocimiento del programa fue muy bien recibido por el equipo de apoyo, los educadores comunitarios y las comunidades indígenas en general, pues se consideró la culminación de un largo proceso.⁹⁶ Nueve meses después de que las escuelas y su programa educativo fueran reconocidos por el MEC, el Gobierno de Rodrigo Borja dio visto bueno a la institucionalización de la EIB y promulgó, como vimos en el capítulo anterior, la creación de la DINEIB. En este nuevo contexto, las Escuelas Indígenas de Cotopaxi pasaron a formar parte de la jurisdicción de EIB.

La creación de la DINEIB y de la jurisdicción de EIB fue bien recibida por los involucrados: se las vio como la posibilidad de llevar adelante todas las iniciativas orientadas a potenciar el proyecto educativo, que no se habían podido implementar en años anteriores, o que se las implementó a medias por falta de recursos y apoyo del Estado, entre las cuales destacaba la formación de los docentes. A decir del padre Marcelo Farfán:

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

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

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

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

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

La sujeción de las escuelas a la dinámica del Estado: 1989-2000

¿Cómo vivieron los actores del SEIC el proceso de institucionalización del proyecto educativo?, ¿cuáles fueron los cambios y continuidades que dicho proceso supuso para la dinámica del día a día de las escuelas? Para contestar estas preguntas es necesario diferenciar dos momentos en el lapso de existencia de la jurisdicción de EIB: el primero que fue desde 1989, año de creación de la DIPEIB-C, hasta 2000, año en el que se inició el proyecto de las Redes Amigas; y el segundo que corre desde 2000 hasta 2008, año en que el Gobierno de la revolución ciudadana disolvió, mediante decreto 1585, la jurisdicción de EIB. La entrada en funcionamiento de las Redes Amigas fue el punto de quiebre pues, como veremos más adelante, provocó un cambio radical a nivel de las relaciones entre el SEIC y la DIPEIB-C.

El primer momento de vida de la EIB en la provincia contempló tres procesos relevantes: la estructuración y consolidación del equipo de trabajo de la DIPEIB, la definición y construcción de la jurisdicción en la provincia, y el impulso de las líneas de trabajo priorizadas por la DINEIB. No se dieron de manera secuencial, sino simultánea, con preeminencia de alguno de ellos dependiendo de las políticas y prioridades de la DINEIB pero, además, de la agenda e intereses de los directores provinciales y los equipos que los acompañaron.

Durante los primeros años de este período las escuelas del SEIC no vieron alterada su dinámica del día a día debido a dos razones fundamentales: en primer lugar, debido a que el foco de atención de la DIPEIB-C estaba en la estructuración del equipo de la dirección y en la

definición de la jurisdicción⁹⁸ y, en segundo lugar, porque había total sintonía entre los intereses de la DIPEIB-C y los del SEIC por cuanto, como vimos en el capítulo anterior, el equipo inicial de gestión de la DIPEIB-C estaba conformado, en su mayoría, por personas que habían colaborado por varios años con la experiencia del SEIC.

A partir de que la DIPEIB-C estuvo en condiciones de iniciar con su trabajo de regulación de los procesos educativos en la zona, y del ingreso de nuevos funcionarios al equipo de gestión de la DIPEIB-C que no tenían vinculación alguna con el SEIC, se iniciaron tensiones y conflictos entre la DIPEIB-C y el SEIC. Sobre este último punto, es necesario ampliar la información: durante los primeros años de vida, el equipo de la Dirección Provincial creció aceleradamente, y, conforme fue creciendo, fueron ingresando funcionarios provenientes de zonas y trayectorias diferentes a las del SEIC⁹⁹ y que respondían a intereses distintos; aspecto de suprema importancia por cuanto derivó en las cada vez más agudas tensiones entre la DIPEIB-C y el SEIC.¹⁰⁰

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

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

99 De acuerdo a Alfonso Patango, el grueso de los funcionarios era de Latacunga y varios de ellos venían de la educación hispana y del proyecto de EIB, financiado por la Cooperación Alemana. Alfonso Patango, entrevista personal, 8 de mayo de 2014, comunidad de Guayama San Pedro, parroquia Chughilán, cantón Sigchos.

100 *Ibid.*

101 Desarrollaremos este tema a profundidad cuando hablemos más adelante sobre el impacto del proceso de institucionalización en la dinámica del día a día del SEIC.

El tema de la burocratización de los procesos y los procedimientos está conectado con el punto anterior.¹⁰² Ciertamente, la institucionalización de la experiencia fue vivida por los actores del SEIC como de dilatación del tiempo para un buen funcionamiento de las escuelas; su causa fundamental: la mayor parte de procesos y procedimientos pasaron a tramitarse mediante la DIPEIB-C. Por ejemplo, la solicitud de un permiso por parte de un docente pasó a ser un trámite larguísimo, por cuanto el permiso debía ser solicitado a la DIPEIB-C y esta debía autorizarlo.¹⁰³

Esta dilatación se convirtió en un problema aún más sensible para el SEIC debido a la distancia a la que se encontraban sus escuelas de la oficina de la DIPEIB-C, que operaba en Latacunga, y a la inexistencia de medios que facilitaran la comunicación entre las escuelas y la Dirección Provincial. Recordemos que en la década de los 90 no había línea telefónica —menos aún conectividad para internet— en la mayor parte de comunidades en las que operaban las escuelas del SEIC, y que para llegar a Latacunga un profesor o comunero podía demorar hasta dos días.

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

Un ejemplo de lo primero fue prohibir las reuniones que tenían los educadores comunitarios y los miembros del equipo de apoyo para evaluar el trabajo del mes, planificar el siguiente y capacitarse. El argumento de la DIPEIB-C era que los niños se quedaban sueltos.¹⁰⁴ Otro ejemplo fue la continua interferencia en el sistema de supervisión que manejaba el SEIC: la DIPEIB-C descalificaba a los supervisores propios

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

103 Ernesto Baltazaca, entrevista personal, 14 de junio de 2014, comunidad de Saracsha, parroquia Zumbahua, cantón Pujilí.

104 *Ibíd.*

del SEIC argumentando que no tenían los conocimientos necesarios para realizar el trabajo de seguimiento, y que hacían el trabajo “de gana”, pues aquel no tenía ninguna validez.¹⁰⁵

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

Los puntos anteriormente analizados explican por qué en todos los actores del SEIC que entrevistamos, tanto miembros del equipo de apoyo como educadores comunitarios, está muy presente la idea de que el proceso de institucionalización del SEIC, lejos de haber contribuido a hacer más ágil y fluido el trabajo de las escuelas, lo volvió lento y engorroso. Explica también por qué para el grueso de los actores el proceso de institucionalización se convirtió en una experiencia desgastante, que implicaba, en el día a día, lidiar con las regulaciones impuestas desde la DIPEIB-C en diferentes ámbitos: calendario de trabajo, forma de vestirse de los estudiantes y de los docentes, forma de evaluar, etc.

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

105 Juliana Vega, entrevista personal, 8 de mayo de 2014, comunidad de Guayama San Pedro, parroquia Chugchilán, cantón Sigchos.

106 Alfonso Patango, entrevista personal, 8 de mayo de 2014, comunidad de Guayama San Pedro, parroquia Chugchilán, cantón Sigchos.

los educadores comunitarios. Este fue el caso, por ejemplo, de la sanción que recibió el director de una escuela por negarse a seguir el procedimiento establecido por la DIPEIB-C para la contratación de docentes.¹⁰⁷

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

Lo anteriormente dicho no tiene que llevarnos a desconocer que en el marco de los conflictos y tensiones hubo períodos y momentos de diálogo y entendimiento entre ambas instancias que permitieron llevar adelante iniciativas de manera coordinada. Fue el caso, por ejemplo, del trabajo coordinado y de apoyo mutuo que implementaron los supervisores del SEIC y los supervisores de la DIPEIB-C en las visitas a las escuelas de la zona, durante el período en el que Roberto Allauca fue director provincial.¹⁰⁸

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

El aporte a la sostenibilidad y estabilidad del proyecto educativo

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

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

108 Segundo Ayala, entrevista personal, 8 de mayo de 2014, comunidad de Guayama San Pedro, parroquia Chugchilán, cantón Sigchos.

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

En 1993, luego de cinco años de creada la DINEIB, varios educadores comunitarios del SEIC obtuvieron nombramiento,¹¹⁰ con lo cual pasaron a ser “docentes oficiales” del sistema educativo nacional. El acceso a los nombramientos fue de una gran importancia para la sostenibilidad del proyecto educativo, pues no solo significó un salario fijo para los educadores, entregado de manera regular (mensualmente), sino también un incremento importante del monto. Sobre este tema, Mery Martínez recuerda lo siguiente:

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

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

109 Florinda Ante, entrevista personal, 9 de junio de 2015, comunidad de Cocha Vaquez, parroquia Zumbahua, cantón Pujilí.

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

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

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

En este punto vale recalcar que los salarios de los docentes con nombramiento fueron el único aporte directo que las escuelas del SEIC recibieron de la DIPEIB-C y el Estado, entre otras razones, por la escasez de recursos públicos. No debemos olvidar que era un momento que tenía como telón de fondo el neoliberalismo, contexto en el que la inversión para la educación y el sector social en general se redujo considerablemente, si se lo compara con la época del desarrollismo (Luna y Astorga 2011).

Lo anterior ayuda a explicar otro elemento que aparece con frecuencia y mucha insistencia en las entrevistas realizadas tanto a los actores del SEIC como a los directores provinciales, que hace alusión al importante aporte económico de la cooperación internacional en el desarrollo del SEIC. Y es que, como explican José María Pilaguano¹¹⁴ y Ernesto

112 Pedro Cunuhay, entrevista personal, 7 de mayo de 2014, comunidad de Chinaló, parroquia Chugchilán, cantón Sigchos.

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

114 José María Pilaguano, entrevista personal, 8 de mayo de 2014, comunidad de Guayama San Pedro, parroquia Chugchilán, cantón Sigchos.

Baltazaca¹¹⁵, el grueso de la inversión realizada en infraestructura y equipamiento, durante el período que estamos analizando, se hizo con dinero que aportaron oenegés de diferente índole y trayectoria, entre las que destacan Caritas, Plan Internacional, CARE y Visión Mundial.

El papel de algunas de ellas fue tan relevante que, desde el punto de vista de la mayor parte de directores provinciales, su presencia en Cotopaxi marcó, definitivamente, una diferencia en el trabajo de la DIPEIB-C y en lo que esta pudo hacer. Al revisar el plan estratégico de la DIPEIB-C para el período 2000-2005, por ejemplo, se puede constatar el número importante de oenegés nacionales e internacionales que estaban presentes en la zona de incidencia de la Dirección Provincial llevando adelante proyectos de diversa índole en diferentes sectores, entre ellos el de la educación (DIPEIB-C 2000).

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

Hemos incluido este punto en el tema del sostenimiento del proyecto por cuanto el consentimiento de la población de la zona fue un asunto central no solo para que las escuelas se mantuvieran operando, sino para que estas crecieran año a año. Desde 1989 hasta 2000, año en el que inició el proyecto de las Redes Amigas, no solo creció considerablemente el número de escuelas, sino que aumentó el número de estudiantes. De acuerdo a cálculos de José Sánchez Parga (2005), la tasa de crecimiento anual de la matrícula de los estudiantes del SEIC en el período 1990-2001 fue de 3,6 % para los varones y 3,8 % para las mujeres,

115 Ernesto Baltazaca, entrevista personal, 14 de junio de 2014, comunidad de Saracsha, parroquia Zumbahua, cantón Pujilí.

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

con lo cual el SEIC llegó a tener, en el año lectivo 2000-2001, un total de 2 204 estudiantes.

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

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

El aporte a la cualificación del proyecto educativo

Otro punto positivo que trajo la institucionalización, especialmente durante los primeros años, fue el mejoramiento del nivel de formación de los educadores comunitarios. Como vimos en el capítulo anterior, una de las preocupaciones permanentes del equipo de apoyo del

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

118 Florinda Ante, entrevista personal, 9 de junio de 2015, comunidad de Cocha Vaquería, parroquia Zumbahua, cantón Pujilí.

SEIC fue el tema de la formación de los docentes, pues había la certeza de que de ella dependía, en buena parte, el éxito del proyecto. La preocupación fue mayor el momento en que las escuelas indígenas fueron oficializadas, pues no solo debían cumplir con las exigencias del MEC en materia de formación del personal docente, sino que el tema de la formación estaba conectado con la posibilidad de acceder a los nombramientos, aspecto buscado insistentemente por los educadores por las razones ya anotadas.

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

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

El equipo de apoyo del SEIC y la DIPEIB-C preparó una propuesta de formación de los educadores comunitarios, que fue avalada por el

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

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

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

Instituto Quilloac con el argumento de que tanto la propuesta educativa como la planta docente que la sostenía (los docentes eran miembros del equipo de apoyo del SEIC) cumplían con los requerimientos establecidos. El convenio fue firmado entre la DIPEIB-C y el Instituto Quilloac.¹²²

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

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

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

Además del programa de formación detallado, estaban las capacitaciones regulares impulsadas por la misma DIPEIB-C con el objetivo de cualificar a los docentes interculturales bilingües de toda la provincia, entre los que se encontraban los educadores comunitarios del SEIC. No debemos olvidar que la formación docente fue una de las líneas prioritarias de trabajo de la DIPEIB-C, pues se consideraba una acción estratégica para implementar el enfoque de la EIB en la provincia y para dar

122 *Ibíd.*

123 Pedro Cunuhay, entrevista personal, 7 de mayo de 2014, comunidad de Chinaló, parroquia Chugchilán, cantón Sigchos.

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

curso a todas las innovaciones que se planteaban en cada gestión. Así, por ejemplo, en el Plan Estratégico para el quinquenio 2000-2005 se incluyó como un objetivo clave desarrollar en los estudiantes de las escuelas interculturales bilingües prácticas de ahorro, y una de las estrategias formuladas para ello era la capacitación permanente de los docentes (DIPEIB-C 2000). Desde esta perspectiva, no es azaroso que para la mayor parte de los directores provinciales uno de los logros más importantes de su gestión y de la DIPEIB-C en general haya sido la formación de los docentes interculturales bilingües de la provincia.

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

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

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

A los esfuerzos en materia de formación docente impulsados por la DIPEIB-C se suma la entrega —regular en ciertas épocas y esporádicas en otras— de material didáctico para el trabajo en el aula. Si bien es cierto que las escuelas del SEIC contaban con su propio plan de estudios, y, en

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

el primer momento de la institucionalización, con sus propias cartillas, además, es cierto que los textos y materiales entregados por la DIPEIB-C fueron utilizados por los educadores comunitarios para trabajar en el aula ciertos temas o como material de consulta.¹²⁶

A partir de lo anteriormente dicho, podemos concluir afirmando que el proceso de institucionalización significó para el SEIC, sobre todo en los primeros años, un avance importante a nivel de la cualificación del proyecto, fundamentalmente, vía la formación de los educadores comunitarios; proceso que desde 1994 fue retomado por la UPS, mediante la licenciatura en EIB, pero esta vez al margen de la DIPEIB-C.

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

La pérdida de control sobre los educadores y el proceso educativo

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

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

Con el proceso de institucionalización de la experiencia, el proceso de selección de los docentes de las escuelas indígenas pasó a manos del Estado y, de manera concreta, a manos de su representante inmediato en

126 Alfonso Patango, entrevista personal, 8 de mayo de 2014, comunidad de Guayama San Pedro, parroquia Chugchilán, cantón Sigchos.

la zona: la DIPEIB-C. Cuando una escuela requería un docente, ya sea porque el número de estudiantes crecía o porque un docente renunciaba, fallecía o pasaba a ser funcionario; la escuela en cuestión debía hacer el requerimiento a la DIPEIB-C, instancia que procesaba el pedido mediante un concurso de merecimientos.¹²⁷

Si el docente que renunciaba, fallecía o cambiaba el cargo contaba con una partida docente, la DIPEIB-C podía tramitar el requerimiento de manera relativamente rápida, pues el trámite consistía en asignar la partida vacante a un nuevo docente. Pero en el caso de que el docente que renunciaba, fallecía o cambiaba de cargo no tenía partida, el trámite se dilataba puesto que la DIPEIB-C debía esperar a que las instancias nacionales generaran partidas docentes para la provincia y, de manera particular, para la jurisdicción de EIB; trámite que podía demorar meses e inclusive años. Lo mismo ocurría si la escuela requería de un docente nuevo por el aumento del número de estudiantes.¹²⁸

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

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

Durante los primeros años de vida de la DIPEIB-C y gracias a las gestiones de los personeros del SEIC que participaron en la estructuración de la Dirección Provincial, un representante del SEIC participó regularmente en esta comisión, lo que era de una importancia crucial en la medida en que

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

128 *Ibíd.*

129 *Ibíd.*

ayudaba a que se tomaran en cuenta las carpetas de los candidatos sugeridos por las comunidades y/o el equipo de apoyo del SEIC. Pero, con el tiempo, dicha participación fue vedada, pues no solo que no estaba avalada por el reglamento de funcionamiento interno de la DIPEIB-C, sino que siempre fue cuestionada por los delegados de la UNE.¹³⁰

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

Entonces había esa comisión que se reunía para calificar las carpetas de los nuevos docentes. En esa comisión también estaba un delegado de la UNE, que ese sí constaba en la ley. Imagínate, un delegado de la UNE en la dirección de educación indígena, de los que nos combatían siempre. Entonces, el delegado de la UNE venía también con todos sus candidatos, sus carpetas, y siempre objetaba nuestra presencia.

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

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

Por lo general, ganábamos porque teníamos los mejores perfiles, sobre todo por el bilingüismo. O sea, gente que hablaba bien el kichwa. En cambio, la UNE casi siempre perdía porque sus candidatos eran personas que

130 *Ibíd.*

131 *Ibíd.*

cuando entraban a la comisión se les mandaba dos preguntas y no podían contestar en kichwa. Entonces, lo siento, esto es educación bilingüe y hay que tener el kichwa como lengua materna, como lengua de dominio, y no como segunda lengua. Era durísimo.¹³²

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

El otro ámbito en el que las comunidades perdieron control era aquel relacionado con el despido de los docentes. Antes del proceso de institucionalización de la experiencia, las comunidades de la zona tenían la potestad para prescindir de los servicios de un educador comunitario, si lo consideraban necesario. Las razones para cortar las funciones de un educador podían ser varias, entre las que constaba el ausentismo y la falta de compromiso con la comunidad.

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

132 Ibid.

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

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

los docentes, y la incapacidad de la comunidad para intervenir y resolver el problema por su cuenta:

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

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

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

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

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

Antes ellos [los funcionarios de la DIPEIB-C] aceptaban a veces las sugerencias de las comunidades, pero con el tiempo ellos mismos daban los nombramientos. Ellos creo tenían por ahí sus candidatos, creo que eran los conocidos, los amigos, compadres. Y varias veces nos mandaban profesores que no sabían trabajar, entonces no podían [...]. Los guambras patojeaban duro, y los padres de familia empezaron a reclamar a los dirigentes “que no estaba bien”. Entonces así veníamos trabajando [...]. Los profesores que nos mandaban sí eran indígenas, pero de otras comunidades. No conocían nada de la comunidad y eso también daba problemas.¹³⁶

De igual manera hubo casos en los que la DIPEIB-C elegía y enviaba a las escuelas indígenas “docentes de la ciudad”, que en poco tiempo se desanimaban y pedían que se les cambiara de escuela, preferiblemente a una más cercana a las ciudades centrales: Pujilí, Saquisilí o Latacunga, principalmente.¹³⁷

La situación anterior se vio reforzada con otro cambio provocado por el proceso de institucionalización de la experiencia y que lo desarrollamos de manera inmediata: el hecho de que los educadores comunitarios pasaron, con el tiempo, a responder y a rendir cuentas al Estado y ya no a la comunidad, aspecto que tuvo implicaciones profundas en la experiencia educativa.

El proceso de institucionalización contribuyó no solo a mermar el control que la comunidad tenía sobre el proceso de selección de los educadores y su desempeño en el día a día, sino que provocó cambios importantes en la figura misma del educador comunitario, su desempeño y el lugar que ocupaba al interior de la comunidad. Expliquemos con detalle esta situación.

Como se discutió anteriormente, uno de los efectos del proceso de institucionalización de la experiencia de las escuelas indígenas fue que los educadores comunitarios, gracias a los nombramientos, pasaron a ser docentes oficiales del sistema educativo nacional, aspecto que, como ya analizamos, fue positivo desde el punto de vista de la estabilidad y

136 Ernesto Baltazaca, entrevista personal, 14 de junio de 2014, comunidad de Sa-raucsha, parroquia Zumbahua, cantón Chugchilán.

137 José María Pilaguano, entrevista personal, 8 de mayo de 2014, comunidad de Guayama San Pedro, parroquia Chugchilán, cantón Sigchos.

del capital simbólico del educador. Ahora bien, así como dicho proceso trajo efectos positivos también trajo efectos negativos, pues terminó generando una serie de cambios en el rol del educador comunitario que contribuyó a estimular su desvinculación de la comunidad.

El cambio más importante, en este sentido, fue que el educador comunitario dejó de responder a la comunidad y pasó, con el tiempo, a responder al Estado, su nuevo patrono.¹³⁸ A diferencia del primer momento de vida de las escuelas, en las que el educador respondía exclusivamente a los requerimientos de la comunidad, pues era esta la que le elegía, la que le sostenía y le acompañaba; en el segundo momento, cuando el educador pasó a ser funcionario público, pasó a responder a los requerimientos de la nueva instancia que le sostenía y que le podía sancionar: el Estado, y en particular su representante inmediato en la zona: la DIPEIB-C. En otras palabras, con la consecución del nombramiento y el ingreso al sistema de educación nacional, el educador comunitario comenzó, de manera paulatina, a sentir que su mandante ya no era la comunidad sino el Estado, y que debía, como le mandaba el sentido común, alinearse con sus requerimientos y disposiciones.

Ahora bien, cuando decimos que el educador comunitario pasó a responder a los requerimientos del Estado nos referimos tanto a cuestiones del día a día como a entregar los reportes de calificaciones en fechas predefinidas o justificar las faltas a clase como a cuestiones de relevancia que tenían que ver con el rol del educador comunitario.

Como vimos en el primer capítulo, durante el primer momento de vida de las escuelas indígenas, el rol del educador comunitario era un rol complejo, que incluía varias funciones pues, además de hacerse cargo y velar por el proceso de aprendizaje de niños, niñas y adolescentes, tenía bajo su responsabilidad el proceso de alfabetización de los adultos de la comunidad y la animación de la organización y la comunidad.

Con el ingreso oficial al sistema educativo, las funciones del educador comunitario se redujeron a las clásicas, pues con el tiempo el educador se fue deslindando del proceso de alfabetización de los adultos y del trabajo organizativo, y fue limitando su trabajo a la escuela, y de

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

manera exclusiva al horario de las mañanas.¹³⁹ La insistencia de los funcionarios de la DIPEIB-C con relación a este punto era fuerte, y el argumento utilizado era que la obligación de los docentes era cumplir con el trabajo en el aula y no más, y que no tenían por qué hacerse cargo de las demás funciones que venían desempeñando. José María Pilaguano recuerda lo siguiente sobre este punto:

Los de la dirección siempre nos decían que por el sueldo que recibíamos [los educadores del SEIC] debíamos hacer lo mismo que hacían los demás profesores: enseñar a los niños y hasta ahí no más. Que ya con eso era bastante, y que no era nuestra obligación lo que se exigía: la alfabetización, las mingas y lo demás.¹⁴⁰

Relacionado con este punto hay otro que todos los educadores comunitarios pusieron sobre la mesa cuando se les entrevistó, y que tiene que ver con la concepción que la DIPEIB-C tenía de ellos. Según los educadores comunitarios, era común que los miembros de la DIPEIB-C trataran a los educadores comunitarios de manera un tanto despectiva por el hecho de estar alineados con la propuesta del equipo misionero, trato que se repetía de manera regular cuando se topaba, entre otros, el tema de las múltiples funciones de los educadores. La etiqueta utilizada por los miembros de la DIPEIB-C para referirse a los educadores del SEIC era la de “catichupa de cura”, que en español significa “seguidor del cura”, pero que en el contexto tenía una connotación negativa, pues hacía alusión a que los educadores eran obedientes de los sacerdotes del momento.¹⁴¹

Lo anterior da cuenta del trabajo minucioso que se hacía desde la Dirección Provincial para procurar que los educadores dejaran de responder al mandato de la comunidad y el equipo de apoyo, y para que pasaran a alinearse con la causa de la EIB a nivel nacional y provincial.

El cambio a nivel del rol del educador comunitario generó más de un conflicto entre los educadores y el equipo de apoyo y las comunidades, pues los dos últimos actores siempre abogaron, y de manera insistente,

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

140 José María Pilaguano, entrevista personal, 8 de mayo de 2014, comunidad de Guayama San Pedro, parroquia Chugchilán, cantón Sigchos.

141 *Ibíd.*

porque el educador comunitario mantuviera sus responsabilidades anteriores. Las tensiones y conflictos desatados por este tema llegaron, inclusive, a provocar una fuerte crisis al interior del SEIC, resultado de la cual, un grupo de educadores comunitarios dejó el SEIC y pidió a la DIPEIB-C que les pasara a otras escuelas de la jurisdicción de EIB.¹⁴²

El otro punto relevante en este ámbito, y que es una consecuencia del cambio de rol, es el tema de la pérdida de liderazgo por parte de los educadores comunitarios. El momento en el que los educadores comunitarios limitaron su trabajo al aula, exclusivamente, comenzaron a perder el liderazgo que lograron construir durante los años de trabajo con la organización y la comunidad en general. La pérdida de liderazgo obedeció tanto al hecho de que los educadores ya no participaban en la vida comunitaria como al hecho de que la comunidad dejó de verlos como referentes en los procesos organizativos y políticos de ella: a sus ojos, el educador pasó a ser un comunero más, y en algunos casos, un comunero que portaba el estigma de haber traicionado el mandato de la comunidad.¹⁴³

La pérdida de liderazgo tuvo repercusiones importantes en la vida política posterior de los educadores, pues las comunidades, al no considerarles más un referente en la vida comunitaria y en el trabajo de la organización, dejaron de apoyarles para ser presidentes de la comunidad u ocupar cargos importantes en ella, y dejaron de sugerir y avalar sus nombres para ser representantes en organizaciones de segundo grado y otras instancias externas a las comunidades.¹⁴⁴

Estos cambios no se dieron de un momento al otro, pues fue un proceso de largo aliento y en el que intervinieron varios actores, ya sea para acelerar dicho proceso o para revertirlo. Entre los actores que apostaron por revertir el proceso y, en un segundo momento, evitar al menos las consecuencias negativas que dichos cambios iban generando, se encuentra el equipo de apoyo del SEIC, y de manera especial, su director, el padre José Manangón. En las reuniones mensuales organizadas con los docentes, el padre Manangón trabajaba, de manera insistente, sobre

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

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

144 *Ibíd.*

el origen de las escuelas, sobre su carácter comunitario, y, de manera especial, sobre el hecho de que los educadores se debían, en primer lugar, a la comunidad. Trabajo que tenía efectos momentáneos pero que en ningún momento contribuyó a revertir la tendencia.¹⁴⁵

Ligado con este punto está también otro que es fuertemente resaltado por los actores del proceso, y que hace alusión a las actitudes del educador comunitario frente a la comunidad: el hecho de pasar a tener un nombramiento y un sueldo estable (que era percibido como muy bueno por parte de los comuneros y el mismo educador) provocó un proceso de diferenciación entre los educadores y el resto de comuneros, y llevó a que más de uno de ellos marcara y resaltara dichas diferencias vía una actitud de indiferencia acerca de los requerimientos de la comunidad. José María Pilaguano explica la problemática de la siguiente manera:

Con los nombramientos y con los sueldos como que los docentes comenzaron a sentirse más importantes que la comunidad. Antes no era así, todos éramos iguales, no había diferencias entre los profesores y los demás. No querían dar cuentas a la comunidad, a veces ni siquiera hablar con la comunidad cuando se le reclamaba algo.¹⁴⁶

Proceso de diferenciación que se resolvía vía procedimientos andinos de redistribución, como la organización de fiestas para toda la comunidad, aspecto que permitía reconciliar, momentáneamente, al educador con la comunidad.¹⁴⁷

De lo anteriormente analizado, se puede constatar que el proceso de institucionalización de la experiencia provocó un cambio radical en la figura del educador: este dejó de ser la persona que lideraba y animaba los procesos en la comunidad, y pasó a ser como el resto de profesores clásicos del magisterio fiscal, responsable exclusivamente del proceso de aprendizaje de niños, niñas y adolescentes, y que se debía y rendía cuentas al Estado.

145 José María Pilaguano, entrevista personal, 8 de mayo de 2014, comunidad de Guayama San Pedro, parroquia Chugchilán, cantón Sigchos.

146 *Ibíd.*

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

El impacto en la propuesta educativa

Hasta aquí hemos analizado el impacto que el proceso de institucionalización tuvo en la relación comunidad-escuela en general, y en el rol del educador comunitario en particular; sin embargo, nada hemos dicho aún sobre el impacto que dicho proceso tuvo en la propuesta educativa, el otro elemento clave de la experiencia. ¿Qué es lo que ocurrió con la propuesta educativa del SEIC en el contexto de la institucionalización?, ¿se pudo mantener la pertinencia de aquella o, por el contrario, el SEIC se vio forzado a acoplarse a los mandatos de la DINEIB en materia curricular y demás?

Podemos decir que en el contexto de la jurisdicción de EIB el SEIC logró mantener control sobre su propuesta educativa, aunque, con el tiempo, ciertos componentes de esta terminaron acoplándose a los lineamientos y regulaciones de la DINEIB y del sistema educativo nacional en general.

Con relación al tema de la propuesta educativa, es necesario recordar que cuando la DINEIB se creó en 1988 esta no contaba con una propuesta curricular para la EIB y que fue recién en 1993, luego de varias reuniones y talleres, que se aprobó el MOSEIB. En dicho modelo se definieron los objetivos y fundamentos de la EIB, y asimismo los contenidos de cada una de las áreas de conocimiento.

A partir de 1993 uno de los frentes de trabajo de la DINEIB y las direcciones provinciales fue difundir el flamante modelo entre sus funcionarios, para que estos a su vez lo socializaran entre los docentes de las escuelas de la jurisdicción de EIB y los padres de familia. Se tenía la certeza de que una buena parte del éxito de la implementación de la EIB en el país pasaba por la apropiación del modelo por parte de los docentes y su concreción en el día a día del aula.

En el caso de la provincia de Cotopaxi dicho frente de trabajo significó para el equipo de la DIPEIB-C, como pudimos ver en el capítulo anterior, visitas continuas a cada una de las escuelas de la jurisdicción para difundir y explicar el modelo, pero también la organización e implementación de talleres y cursos para capacitar a los directivos y docentes de las

escuelas en el tema; obviamente con los limitados recursos con los que contaba la Dirección Provincial en el momento.¹⁴⁸

A pesar de todo el trabajo de difusión y capacitación desplegado en la provincia, el impacto fue mínimo y el MOSEIB no llegó a concretarse en el día a día del aula de las escuelas de la jurisdicción de EIB. Varias fueron las razones para esto, pero la principal fue que el MOSEIB se quedaba a un nivel macro (solo definía los grandes contenidos que se debían trabajar en cada nivel) y no proveía las herramientas necesarias para aterrizar dichos contenidos en el día a día, a saber, la planificación microcurricular.

Fue recién en 2004, once años después de que el MOSEIB fuera aprobado, que apareció el Rediseño curricular, documento preparado por la DINEIB con el apoyo de Plan Internacional y CARE, y en el que se avanzó con la planificación microcurricular de la EIB de la nacionalidad kichwa. En el documento en cuestión se definen los objetivos de cada una de las seis áreas de estudio: kichwa, español, matemáticas, historia y geografía, ciencias aplicadas y cultura física; así como los temas que se debían trabajar en cada uno de los niveles de formación y las orientaciones metodológicas para el trabajo en el aula (DINEIB 2004).

¿Qué ocurrió con las escuelas del SEIC durante el período objeto de análisis? La DIPEIB-C, consciente de que el SEIC tenía su propio plan de estudios, que se venía aplicando por años (inclusive antes de la creación de la misma DINEIB), y de que no tenía nada concreto para reemplazarlo (pues no contaba con una planificación microcurricular del MOSEIB ni con material didáctico que permitiera aterrizarlo en el aula), cedió para que mantuviera y trabajara con su propuesta educativa.¹⁴⁹ Ciertamente es que hubo momentos de tensión en torno al tema, pues no faltaron directores provinciales que quisieron que las escuelas del SEIC se alinearan con la propuesta curricular del MOSEIB, pero, en términos generales, se puede decir que la DIPEIB-C respetó la malla de estudios del SEIC y el uso de sus materiales de apoyo.

Por su parte, el equipo de apoyo y los educadores comunitarios del SEIC siempre defendieron a capa y espada la malla curricular del

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

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

SEIC y sus respectivos materiales, pues no solo que habían trabajado con estos por varios años y ya se habían acostumbrado, sino, sobre todo, porque los consideraban mucho más ajustados al contexto de las comunidades (priorizaban contenidos de utilidad para la población de la zona), y porque eran más fáciles de concretar en el trabajo del aula.

Respecto al primer punto, no debemos olvidar que la malla curricular y los materiales del SEIC fueron construidos considerando los requerimientos de la población de la zona y su dinámica de vida, aspecto que explica el alto nivel de pertinencia de aquellos, a diferencia de los contenidos del MOSEIB que fueron diseñados pensando en un horizonte nacional, considerando las regulaciones del MEC, y que, desde el punto de vista de los educadores comunitarios, estaban “fuera de la realidad” de las comunidades de los alrededores del Quilotoa.¹⁵⁰

Respecto al segundo argumento, son recurrentes los comentarios de los educadores comunitarios con relación a la cantidad excesiva de contenidos que contemplaba el MOSEIB para cada área académica y para cada ciclo escolar, así como el alto nivel de complejidad de ciertos contenidos, en especial de aquellos del área de matemáticas.¹⁵¹ Son recurrentes las referencias de los educadores a las virtudes didácticas y metodológicas de los materiales de apoyo diseñados por el SEIC, pues en estos no solo se definían los contenidos que se debían ir trabajando día a día, sino también los ejercicios que se podían utilizar para motivar a los estudiantes hacia cierta temática o evaluar lo aprendido.¹⁵²

Hasta aquí en lo que tiene que ver con la malla curricular. Sobre los demás aspectos, el proyecto educativo del SEIC terminó acoplándose, gradualmente, a los lineamientos de la DINEIB en materia de organización del proceso educativo. Esto fue lo que ocurrió, por ejemplo, con el número de años en los que se organizaba la educación primaria,

150 José María Pilaguano, entrevista personal, 8 de mayo de 2014, comunidad de Guayama San Pedro, parroquia Chugchilán, cantón Sigchos.

151 Ernesto Baltazaca, entrevista personal, 14 de junio de 2014, comunidad de Sarucaha, parroquia Zumbahua, cantón Pujilí.

152 Alfonso Patango, entrevista personal, 8 de mayo de 2014, comunidad de Guayama San Pedro, parroquia Chugchilán, cantón Sigchos.

pero de igual manera con la forma de organizar los ciclos educativos y el proceso de aprobación.

Como explicamos en el primer capítulo el modelo educativo se organizaba en cuatro años y los estudiantes avanzaban conforme iban apropiándose de los contenidos establecidos en cada uno de los módulos. Con el tiempo y por presión de la misma DIPEIB-C, la educación primaria pasó a organizarse en los seis años, que era la propuesta estándar no solo de la EIB sino de toda la educación en el país, y el trabajo se hacía ya no por módulos sino por años de estudio, forma en la que los estudiantes avanzan al mismo tiempo.

La presión de los funcionarios para que la educación primaria cubriera los seis años fue intensa y el argumento central era que la propuesta de los cuatro años “no estaba dando los resultados esperados y que los estudiantes de las escuelas del SEIC estaban saliendo con muchos vacíos”.¹⁵³ Obviamente, desde la DIPEIB-C nunca se consideró la razón central por la que el SEIC optó por los cuatro años y que, como vimos en el primer capítulo, tenía que ver con el tema de la migración de los estudiantes a las ciudades cercanas para buscar trabajo.

No contamos con información sobre los niveles de deserción antes y después de que la educación primaria pasara a organizarse en seis años, pero desde el punto de vista de los educadores comunitarios el cambio contribuyó, definitivamente, a elevar el nivel de deserción y a reducir, considerablemente, el porcentaje de estudiantes que lograban terminar la primaria.

Las Redes Amigas y el desmarcamiento del SEIC: 2000-2007

En 1990, en el marco de las estrategias de descentralización de la educación de la época, se impulsó en Ecuador el proyecto PROMECEB-Redes Amigas. Su propósito era “mejorar los logros académicos de los estudiantes en áreas rurales de Ecuador, a través de la descentralización de la administración de las escuelas y de la participación de

153 Florinda Ante, entrevista personal, 9 de junio de 2015, comunidad de Cocha Vaquearía, parroquia Zumbahua, cantón Pujilí.

la comunidad” (Ponce 2010, 122). Al igual que otras iniciativas de la época, dicho proyecto fue implementado con financiamiento del Banco Interamericano de Desarrollo (BID).

El proyecto contempló dos fases. En la primera (1990-1999) se impulsó la consolidación de un nuevo entramado institucional para gestionar la educación por medio de la creación de unidades administrativas de menor tamaño (los Centros Educativos Matrices) y la asignación a cada una de estas unidades de entre quince y treinta escuelas para su supervisión. El cambio fue sustancial si se considera que, hasta antes del proyecto, la unidad administrativa inmediata eran las direcciones provinciales de educación, que tenían bajo su responsabilidad fácilmente tres mil escuelas (Ponce 2010).

En la segunda fase del proyecto (1999-2005), conocida como la fase de las Redes Amigas para las escuelas hispanas o de las Redes de los Centros de Educación Comunitaria Intercultural Bilingüe, en el caso de las escuelas interculturales bilingües, se promovió la creación y organización de redes de trabajo autónomas entre las escuelas que pertenecían a un mismo centro educativo matriz. El objetivo era que cada red se encargara, de manera autónoma, de la gestión de cinco ámbitos centrales de la vida escolar: capacitar docentes, mejorar la infraestructura, dotar de material educativo y mejorar el equipamiento, y promover la participación de la comunidad. Para lograrlo, cada red recibió financiamiento extra por parte del BID (Ponce 2010).

Al igual que en el primer momento del proyecto, la creación de las redes autónomas trajo cambios importantes para el día a día de las escuelas, pues no solo varias de las funciones que antes estaban en manos de las direcciones provinciales y otras instancias del MEC pasaron a las redes (como la formación docente o el mejoramiento de infraestructura, por ejemplo), sino que el presupuesto para dichas funciones, así como aquel destinado para el pago de los salarios de los docentes, pasó a ser gestionado por estas.

Como era de esperarse el proyecto de las redes generó grandes resistencias pero también fuertes adhesiones. Las resistencias vinieron desde el interior del mismo MEC y desde la UNE. Desde el ministerio

se acusaba a la unidad encargada del proyecto y sus miembros de “pertenecer a una burbuja administrativa que ganaba grandes honorarios y que no respondía a la línea política del gobierno” (Andrianzén 2005). Por su parte, la oposición de la UNE se fundamentaba en varias razones, siendo la más relevante aquella que tenía que ver con el riesgo de debilitamiento del poder que aquella había logrado para negociar salarios y condiciones de trabajo de los docentes. Con la nueva estructura, estos pasaron a ser negociados directamente con las redes y ya no con la UNE (Andrianzén 2005).

Las adhesiones al proyecto vinieron por el lado de los directores y profesores de las escuelas, pero también de las mismas comunidades. A decir de Ponce:

Los profesores y los directores vieron al programa como una oportunidad para mejorar las condiciones de las escuelas; obtener recursos adicionales para infraestructura y material escolar; y mejorar las condiciones de los profesores, en especial, en lo relacionado con capacitación. Las comunidades vieron al programa como una forma de participar y monitorear el proceso de educación. (2010, 125)

Mucho se habló y criticó al proyecto de las Redes Amigas. Las principales críticas hacían alusión a la decisión misma de implementar dicho proyecto (en desmedro de otros más relevantes y urgentes para el país), a su intencionalidad privatizadora, y a su evidente fracaso con relación al cumplimiento de los objetivos y metas esperados. Con base en estos y otros puntos más, Carlos Paladines catalogó al proyecto de las Redes Amigas, junto con otros proyectos del mismo tipo, como la mejor manifestación del neoliberalismo educativo en Ecuador (2002).

Respecto al impacto del proyecto en los logros de aprendizaje, la evaluación más relevante fue aquella coordinada por Juan Ponce. En términos generales, dicha evaluación sostiene que las redes tuvieron una repercusión positiva en los logros de aprendizaje de los estudiantes de las escuelas hispanas rurales de la Costa y la Sierra, así como en los logros de los estudiantes de las escuelas interculturales bilingües de la Sierra. En la misma línea, sostiene que el proyecto no tuvo un impacto positivo

en los logros de aprendizaje de los estudiantes de las escuelas rurales hispanas e interculturales bilingües de la Amazonía (Ponce 2010).

El ingreso del SEIC al proyecto

A finales de la década de los 90 y en el marco de la búsqueda de financiamiento para las escuelas, el equipo del SEIC 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 y que pertenecieran a una misma zona geográfica.¹⁵⁴

En un segundo intento, cuando la unidad ejecutora estuvo bajo la responsabilidad de otro gerente, el SEIC volvió a plantear la posibilidad de crear una sola red con todas las escuelas, que recibió la misma respuesta, con el mismo argumento. En su lugar, el gerente del proyecto propuso al padre Manangón crear cuatro redes en vez de una, una en cada una de las zonas en las que estaba organizado el SEIC. La propuesta no fue bien recibida, pues se consideró que, en el fondo, lo que se quería era “descuartizar” al SEIC.¹⁵⁵ Como resultado de esta tensión el diálogo se rompió durante dos meses.

En esos dos meses el padre 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, material didáctico

154 Mery Martínez, entrevista personal, 19 de junio de 2014, Quito.

155 *Ibíd.*

y demás aspectos básicos, recursos que hasta ese momento se los venía gestionando mediante la cooperación internacional y los gobiernos locales; pero, además, como la posibilidad de recuperar cierta autonomía en algunos ámbitos de la gestión de las escuelas y el proceso educativo.¹⁵⁶

Con la aprobación de la propuesta por parte de los educadores y comunidades, se procedió a levantar la información requerida para la firma del acuerdo ministerial y a finales de 1999 las 49 escuelas del SEIC pasaron a formar parte del proyecto de las Redes de los Centros Educativos Comunitarios Interculturales Bilingües (R-CECIB). En la zona de incidencia del SEIC se crearon cuatro redes escolares: la Red Chugchilán, la Red Zumac, la Red Panyatug y la Red Bajío. Estas no fueron creadas al azar, sino que siguieron el esquema de organización con el que el SEIC venía operando desde varios años atrás, que se sustentaba en cuatro zonas de intervención que respondían a criterios geográficos pero también socioculturales.¹⁵⁷

Una vez firmado el acuerdo ministerial se conformaron las dos instancias de gobierno estipuladas por el proyecto: los comités locales, para cada centro educativo, y los gobiernos comunitarios, para cada una de las redes escolares. Asimismo se procedió a elegir a sus directores y subdirectores, que fueron escogidos mediante concurso de merecimiento entre varios candidatos docentes propuestos por las comunidades (Ramírez 2007). Se consideró de especial importancia que estos fueran de la zona, que tuvieran experiencia de trabajo en el ámbito educativo y, de preferencia, algún conocimiento del tema legal. Como directores de las cuatro redes se seleccionaron educadores que encajaban en este perfil: José María Pilaguano para la Red Chugchilán, Ernesto Baltazaca para la Red Zumac, Morgan Montenegro para la Red Panyatug y Juan Alomoto para la Red Bajío.¹⁵⁸

156 *Ibíd.*

157 Las redes del SEIC no fueron las únicas en la zona: se crearon otras tres que aglutinaron a escuelas interculturales bilingües pero que dependían directamente de la Dirección Provincial.

158 Ernesto Baltazaca, entrevista personal, 14 de junio de 2014, comunidad de Sa-raucsha, parroquia Zumbahua, cantón Pujilí.

Con las instancias de gobierno conformadas, cada red educativa procedió a elaborar su respectivo plan estratégico, que inició con el diagnóstico de la zona en el que participaron padres de familia, dirigentes comunitarios y estudiantes de las escuelas que formaban parte de la red. El diagnóstico tenía como objetivo levantar información acerca de la percepción que estos actores tenían sobre los principales problemas y dificultades de la educación de la zona, así como sus aspiraciones y deseos en materia educativa (Ramírez 2007).

Ya con el plan estratégico formulado y aprobado por la unidad ejecutora, las redes estuvieron en condiciones de iniciar su trabajo en los cinco frentes priorizados por el proyecto: formación docente, dotación de material didáctico, dotación de equipamiento, mejoramiento de la infraestructura y promoción de la participación comunitaria.

Uno de los problemas fuertes que el SEIC tuvo que enfrentar en los primeros momentos de funcionamiento de las redes fue el traspaso de los docentes a su jurisdicción. Desde el inicio, el proyecto de las R-CE-CIB tuvo mucha oposición de la DIPEIB-C, que vio en dicho proyecto el riesgo de perder el control de la educación en la zona.¹⁵⁹ Sin embargo, el malestar y la oposición fueron mayores el momento del traspaso de los docentes a la jurisdicción de cada una de las redes, pues fue visto como la estocada final al proyecto de la EIB en la provincia por cuanto se perdía el control tanto sobre la selección de los docentes como de los recursos para el pago de sus salarios.

Debido a las trabas encontradas en la DIPEIB-C para el traspaso de los docentes, el SEIC negoció el tema de manera directa con la DINEIB, práctica a la que el SEIC recurría regularmente cuando no encontraba oídos en el nivel provincial. La negociación con la DINEIB tampoco fue fácil, por lo que tuvieron que presionar al director nacional para que firmara. Juliana Vega recuerda de la siguiente manera el episodio:

Los de la dirección provincial siempre se opusieron a las redes. Decían que ellos querían ser “macro” y nosotros que seamos sus “hijos”. Entonces ahí nosotros quisimos igualar, frente a frente, siendo redes. Ahí ellos opusieron

159 Ángel Tibán, entrevista personal, 12 de abril de 2013, Latacunga.

y no quisieron dar trámite al paso de los docentes. Mandaron a la Dirección Nacional, para que no nos dé paso. Como directores de escuelas conversamos, y dije “yo voy a encabezar, vamos a la Dirección Nacional”.

De ahí fuimos a Quito. Tuvimos que hacer un grupito de personas para que vigile si estaba el director nacional en la oficina, y nosotros seguíamos atrás. En eso dice el compañero Juan Alomoto, el que va a ser alcalde de Saquisilí, “¡sí, el director está en la oficina!, ¡corran rápido!”, y nosotros tuvimos que correr y ahí cerramos la puerta y dijimos al director “aquí tiene que firmar”. O sea, para que nosotros independicemos, no estemos siempre peleando con la Dirección Bilingüe. A la final, el director tuvo que firmar.¹⁶⁰

El pago de los salarios también generó más de un problema. Por efecto de información cruzada y, muchas veces, de información distorsionada generada por algunos funcionarios de la DIPEIB-C, varios educadores de las escuelas indígenas querían que ella misma les siguiera pagando los salarios. José María Pilaguano recuerda los problemas que tuvo que enfrentar, en calidad de director de la Red de Chugchilán, en este tema:

Verás: la primera vez que quise pagar a los docentes, o sea como Red, abriendo cuenta, todo, diez profesores salieron en mi contra diciendo que “usted no ha de poder, de gana ha de faltar la plata”. Entonces yo no pagué dos meses, cuando justo me encontraron en la plaza, los profesores, los mismos profesores que estaban en contra de la red. Y justo en Chugchilán cogieron y me dijeron que pague, que pague y que pague. Y pasó un mes. Yo decía “tienen que firmar en la red para poder pagar, si es que no firma, no entra, no es profesor de la red, ¿cómo voy a pagar?”. Ya dos meses, y justo después, habían puesto oficio diciendo “yo libre y voluntariamente voy a pertenecer a la red”. Ahí sí, yo podía pagar. Porque no era fácil pagar. El ministerio exigía ese documento. Entonces, ahí sí, yo pagué a cada profesor un cheque. Desde ahí empezaron a confiar. Si no, no confiaban.¹⁶¹

Ya bajo la estructura de las redes fue clave el trabajo del equipo de apoyo del SEIC que, con el proyecto, pasó a recibir —al igual que las

160 Juliana Vega, entrevista personal, 8 de mayo de 2014, comunidad de Guayama San Pedro, parroquia Chugchilán, cantón Sigchos.

161 José María Pilaguano, entrevista personal, 8 de mayo de 2014, comunidad de Guayama San Pedro, parroquia Chugchilán, cantón Sigchos.

redes— un rubro de financiamiento para coordinar y dinamizar su trabajo. Mery Martínez recuerda con beneplácito este tema, pues fue de gran ayuda para el trabajo que el equipo venía haciendo desde tiempo atrás; además, ayudó a mantener el vínculo entre el equipo de apoyo y las redes:

Ventajosamente los que ejecutaban el presupuesto del BID tenían una partida destinada a asesoría y coordinación de las redes; en infraestructura, materia legal, lo jurídico y capacitación docente [...] Entonces, el ministerio le contrató al SEIC como fundación, con una partida como de 56 mil dólares para asesorar y acompañar todo este proceso. Lo que veníamos haciendo por años sin recibir ningún pago ahora nos pagaban. Esos recursos se invirtieron ahí mismo, en las mismas redes; es por eso que no se dio la desvinculación, el rompimiento entre el SEIC y las redes.¹⁶²

El impacto del proyecto de las R-CECIB en el SEIC

¿Qué cambios trajo el proyecto de las redes a la dinámica del SEIC y a la relación entre aquel y la DIPIEB-C? Considerando que un frente de trabajo prioritario del proyecto de las redes era la promoción de la participación de los padres de familia en la gestión de la educación, ¿se puede sostener que el proyecto contribuyó a recuperar el control de las comunidades sobre la educación?, ¿tuvo algún impacto el proyecto en la propuesta educativa del SEIC, en estricto sentido?

En términos generales, podemos decir que, si bien el proyecto de las Redes Amigas no contribuyó a recuperar el control comunitario sobre el proceso educativo de la zona (por las razones que discutiremos más adelante), sí tuvo un impacto positivo en el SEIC por cuanto le permitió recuperar parte de la autonomía que perdió cuando pasó a formar parte de la jurisdicción de EIB; y mejorar, en algo, la formación de los educadores, así como la infraestructura y equipamiento de las escuelas. Pasemos a analizar cada uno de estos aspectos.

Como vimos anteriormente uno los objetivos del proyecto de las Redes Amigas fue descentralizar la gestión de la educación mediante el traspaso a las redes de varias de las funciones que originalmente estaban

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

en manos de las direcciones provinciales y del MEC. Para el caso del SEIC, en particular, dicho giro en materia de gestión de la educación significó la posibilidad de recuperar varias de las funciones que perdió el momento en que pasó a formar parte de la jurisdicción de EIB y se sujetó a las directrices de la DIPEIB-C. Entre ellas contratar y despedir docentes, su formación, mejorar la infraestructura escolar y generar material didáctico.

Los directivos y educadores del SEIC vieron con muy buenos ojos dicho proceso, pues luego de más de una década de tensiones con la Dirección Provincial y de la experimentación de un conjunto de constrañimientos e imposiciones en la gestión del día a día, aquel fue vivenciado como el retorno de la autonomía de la que gozaban antes del proceso de institucionalización de la experiencia.¹⁶³ Los funcionarios de la DIPEIB-C, por su parte, vivieron dichos cambios como la pérdida del control de la educación indígena en la zona y, por ende, el inicio del desmantelamiento de la EIB en la provincia,¹⁶⁴ lo que explica su continua preocupación e incomodidad con el tema, así como su resistencia al desarrollo del proyecto.

Sea como fuere, el caso es que, con la recuperación de las funciones, el SEIC estuvo en capacidad y condiciones de avanzar en diferentes frentes. El primero, y el más valorado por los directivos y educadores, es el que tenía que ver con la selección de los docentes. Ya se hizo alusión al hecho de que uno de los efectos del proceso de institucionalización de la experiencia fue que las comunidades de la zona perdieron la capacidad para seleccionar a los educadores de sus respectivas escuelas. Asimismo al hecho de que dicha pérdida tuvo un gran impacto en la medida en que terminó minando una de las condiciones básicas que hizo posible su carácter comunitario.

Pues bien, en el marco del proyecto de las Redes Amigas, la potestad para elegir a los educadores de las escuelas regresó a manos del SEIC, aunque ya no a las comunidades, sino al gobierno de las redes, que era el

163 Juliana Vega, entrevista personal, 8 de mayo de 2014, comunidad de Guayama San Pedro, parroquia Chugchilán, cantón Sigchos.

164 Ángel Tibán, entrevista personal, 12 de abril de 2013, Latacunga.

encargado de seleccionar a los educadores cuando había partidas, pero también el de prescindir de sus servicios cuando no cumplieran con las disposiciones y expectativas. Los directores de las redes del SEIC recuerdan con beneplácito dicho giro, pues, desde su punto de vista, aquello abrió la posibilidad de contratar nuevamente a educadores de las mismas comunidades en las que se encontraban ubicadas las escuelas y que cumplieran con los antiguos requisitos: manejo del kichwa, experiencia educativa, además de los exigidos por la DIPEIB-C.¹⁶⁵

Ahora bien, así como el proyecto de las redes devolvió al SEIC la potestad para elegir a sus propios docentes, además, abrió la posibilidad para que pusieran en práctica diferentes criterios para seleccionarlos, que no estaban alineados con las regulaciones de la DIPEIB-C. Este fue el caso de lo ocurrido en una de las redes, en la que se optó por contratar a educadores de la zona que no contaban todavía con titulación, pero sí con mucha experiencia docente. Como pueden imaginarse, dicha decisión generó mucho malestar en la DIPEIB-C, la que, luego de comunicar al director sobre la irregularidad de la situación y no constatar cambios en la decisión, terminó sancionándolo.

El proyecto de las redes abrió también la posibilidad para que en el proceso de selección intervinieran criterios que nada tenían que ver con la educación, como el caso del parentesco: en más de una ocasión, los docentes fueron elegidos por el simple hecho de ser parientes del director o del subdirector de la red.¹⁶⁶ A diferencia del momento inicial de la experiencia educativa, en la que la decisión reposaba en la asamblea comunitaria, en el contexto de las redes la decisión reposaba en un grupo reducido de personas: el gobierno de la red.

En el marco del proyecto las redes estuvieron en condiciones no solo de seleccionar y contratar a los docentes de sus escuelas sino incluso en condiciones de prescindir de sus servicios, aspecto que también fue muy bien valorado por los directivos del SEIC y de las redes, pues ayudó a deshacerse de aquellos educadores que no cumplieran con las expectativas

165 José María Pilaguano, entrevista personal, 8 de mayo de 2014, comunidad de Guayama San Pedro, parroquia Chugchilán, cantón Sigchos.

166 Mery Martínez, entrevista personal, 19 de junio de 2014, Quito.

de las redes, y que eran cuestionados por los padres de familia. Como vimos arriba, en el período anterior a las redes esto constituía una fuente de conflictos permanente entre el SEIC y la DIPEIB-C, por las perspectivas e intereses diversos que entraban en juego.

El otro frente de trabajo era el de la formación docente. Tanto los directores de las redes como los educadores coinciden en que con la autonomía que lograron en el marco de las redes se logró potenciar la línea de formación continua de los educadores y los padres de familia que el SEIC venía implementando desde tiempo atrás, pero con serias dificultades en los últimos años, por el tema del financiamiento.¹⁶⁷ Decimos potenciar, puesto que, a pesar de los problemas financieros, el SEIC siempre sostuvo procesos de formación para los docentes de las escuelas y para los comuneros en general.

Entre los temas priorizados para la capacitación se encontraban aquellos estrictamente pedagógicos para los educadores de las escuelas, pero también aquellos relacionados con el ámbito agropecuario, de los que se beneficiaron tanto los padres de familia como los hijos mayores. En la línea agropecuaria y para el caso de la zona de Chugchilán, fueron importantes los cursos de capacitación orientados al mejoramiento genético de ciertas especies (animales y vegetales) típicas de la zona: borregos, papa y cebada, entre otras; las dos últimas muy consumidas en las comunidades. De igual forma fueron relevantes los cursos que tenían como finalidad dotar a los comuneros de las herramientas necesarias para enfrentar las enfermedades de los animales y las plagas de sus sembríos.¹⁶⁸

Los facilitadores de los cursos y los talleres, por lo general, eran personas conocidas o aliadas del SEIC como Rodrigo Martínez, quien trabajó en los primeros años en el proyecto, o técnicos del Centro Andino de Acción Popular (CAAP), o enegé con sede en Quito que desarrolló durante varias décadas proyectos de diferente índole en la zona y que colaboró, desde los inicios, con el SEIC. Para el trabajo de capacitación

167 Ernesto Baltazaca, entrevista personal, 14 de junio de 2014, comunidad de Sa-raucsha, parroquia Zumbahua, cantón Pujilí.

168 José María Pilaguano, entrevista personal, 8 de mayo de 2014, comunidad de Guayama San Pedro, parroquia Chugchilán, cantón Sigchos.

las redes optimizaron recursos realizando talleres y cursos para todos los docentes de las escuelas de las cuatro redes del SEIC, aspecto que fue facilitado por la instancia coordinadora de las redes que, como vimos, era el mismo equipo de apoyo de siempre.¹⁶⁹

En la línea de la infraestructura y equipamiento también se dieron importantes avances. A pesar de no contar con financiamiento abundante (los dos directores de las redes entrevistados reportaron que recibieron un total de 150 mil dólares durante los cinco años en los que hubo financiamiento del BID), los logros a nivel de infraestructura y equipamiento fueron relevantes en las cuatro redes, pues al mencionado financiamiento se sumó, en varias ocasiones, el aporte de las comunidades bajo la figura de la minga para construir nuevas aulas o adecuar las antiguas.¹⁷⁰

De acuerdo con los directores de las redes entrevistados, durante el quinquenio en cuestión, el dinero se invirtió en la construcción de nuevas aulas, en dotar de equipamiento a las antiguas y las nuevas aulas, pero de igual forma, en el caso de ciertas escuelas, del equipamiento necesario para preparar los alimentos para los educadores y los estudiantes, aspecto vital en las escuelas indígenas, pues esa comida es, muchas veces, la más sustanciosa del día.¹⁷¹

Por último, tenemos los avances en el ámbito del material didáctico. En el marco del proyecto de las redes y gracias al financiamiento recibido, el SEIC estuvo en condiciones de regularizar el proceso de impresión de las cartillas preparadas tiempo atrás para el trabajo en cada una de las áreas de conocimiento. Decimos “regularizar” debido a que en la etapa anterior a las redes, la impresión de las cartillas sufrió altos y bajos por cuanto dependía, en gran parte, de la gestión de recursos financieros de la cooperación internacional.¹⁷²

169 Ernesto Baltazaca, entrevista personal, 14 de junio de 2014, comunidad de Saraucsha, parroquia Zumbahua, cantón Pujilí.

170 José María Pilaguano, entrevista personal, 8 de mayo de 2014, comunidad de Guayama San Pedro, parroquia Chugchilán, cantón Sigchos.

171 Rosa Ante, entrevista personal, 9 de junio de 2014, comunidad de Cocha Vaquería, parroquia Zumbahua, cantón Pujilí.

172 Alfonso Patango, entrevista personal, 8 de mayo de 2014, comunidad de Guayama San Pedro, parroquia Chugchilán, cantón Sigchos.

Contar nuevamente con las cartillas fue de vital importancia para el trabajo del día a día de las escuelas del SEIC, pues las cartillas constituían uno de los elementos centrales de su propuesta pedagógica: no solo orientaban al educador en su trabajo diario en el aula, sino que eran el material de trabajo para los mismos estudiantes.

Con relación a la participación de la comunidad, uno de los objetivos prioritarios del proyecto de las redes fue promover la participación de la comunidad en el desarrollo de los procesos educativos de las zonas rurales, que era una condición fundamental para impulsar y asegurar la calidad de la educación (Mejeant 2002).

Se previó la participación de la comunidad mediante el involucramiento de sus representantes en los dos niveles de gobierno de las redes: los comités locales y el gobierno comunitario. El comité local era la instancia representativa de cada centro educativo, que tenía bajo su responsabilidad monitorear el desarrollo del centro educativo y sugerir los cambios o ajustes necesarios. En dicho comité participaban un representante de la comunidad, dos representantes de los padres de familia, un representante de los educadores, un representante de los estudiantes y el director del centro educativo (Mejeant 2002).

El gobierno comunitario, por su parte, era la instancia de gobierno de toda la red, que tenía como función velar por el desarrollo de la educación en la zona de incidencia y coordinar con todos los actores involucrados en el proceso educativo (internos y externos a la red) para impulsar la calidad de la educación. Estaba conformado por dos representantes de los padres de familia de los centros educativos de la red, un representante de los docentes, un representante de las organizaciones, comunidades o centros educativos de la red, y un representante de los estudiantes (Mejeant 2002).

Como se puede constatar, con las redes, se inauguró un estilo de participación comunitaria de corte representativo, radicalmente diferente al del inicio de la experiencia, cuando predominó un estilo de participación directa en el que la asamblea comunitaria tenía un lugar prominente. Más allá de los cambios que esto supuso a nivel de los procedimientos así como sus efectos —tema que los trataremos en seguida—, hay que destacar que

se trataba de un estilo de participación extraño para las comunidades de la zona y sus prácticas de organización social y política (Ramírez 2007).

A pesar de los esfuerzos desplegados en promover la participación de la comunidad, en términos generales, las comunidades no lograron recuperar el control que, en un inicio, tenían sobre la educación, lo que se explica fundamentalmente por el papel que, en la práctica, se les asignó a los representantes de las comunidades en las instancias de gobierno mencionadas, pero también al debilitamiento de la organización en la zona.

A diferencia del primer momento de la experiencia, en el que los comuneros tenían bajo su potestad un abanico muy amplio de decisiones y funciones, entre las que estaban aquellas relacionadas con ámbitos muy sensibles del proceso educativo como la selección de los docentes, en los gobiernos comunitarios de las redes los representantes tenían muy poca capacidad de decidir y las funciones que se les delegó eran las que tradicionalmente se les han asignado a los padres de familia en el resto de escuelas del sistema educativo. Ángel Ramírez, investigador especializado en temas de EIB, que realizó un estudio sobre el impacto del proyecto de las redes en la participación comunitaria, se refiere a dicho cambio en los siguientes términos:

En cuanto a los objetivos, la participación también ha cambiado de forma sustancial con relación al proyecto Quilotoa. En el caso de la red, los delegados de las familias ante el gobierno escolar de la red se encargan de hacer trámites ante el Municipio o el Concejo Provincial de Cotopaxi, para conseguir las obras que necesitan las escuelas; organizan mingas para hacer actividades productivas que sirvan a la escuela (por ejemplo, los huertos escolares); preparan el desayuno y el almuerzo escolar; controlan a qué hora llegan y a qué hora se van los docentes; se fijan si los profesores tratan bien a los niños, etc. En las reuniones o asambleas informan sobre las acciones realizadas y las novedades producidas. Se trata, en todos los casos, de un apoyo bastante tradicional de los padres de familia a la escuela. (2007, 132)

Con este cambio los representantes de las comunidades quedaron al margen de las decisiones y funciones más relevantes del proceso educativo, y su participación se restringió a sus aspectos secundarios. A lo anterior se suma que, en el organigrama de las redes, las decisiones estrictamente

pedagógicas quedaron en manos del Consejo Técnico Pedagógico, cuyas funciones eran “planificar, organizar, ejecutar, evaluar y validar las acciones técnico-pedagógicas de las áreas de estudio, según el MOSEIB, y en correspondencia con los requerimientos comunitarios, basado en los ejes de educación, salud y producción” (Mejeant 2002, 53), que estaba conformado por tres equipos de trabajo: investigación pedagógica y recursos didácticos, tecnologías educativas y seguimiento y evaluación.

Sobre el otro factor, tenemos que el período de operación de las redes fue un período en el que la organización y la movilización indígena en el país y en la provincia de Cotopaxi en particular se encontraba en un franco proceso de debilitamiento, aspecto que tuvo una repercusión directa en los procesos de participación. A diferencia de las décadas anteriores en las que las comunidades sabían qué es lo que querían de la educación y en las que se involucraban directamente en su promoción y desarrollo, en el período en cuestión no había claridad sobre qué se quería de la educación, ni tampoco interés ni capacidad para propiciar iniciativas para su mejoramiento, ni para monitorear a los representantes comunitarios en sus decisiones y gestión en los organismos de gobierno de las redes.

A partir de lo anteriormente señalado y retomando los resultados a los que llega Ramírez (2007) en su estudio, podemos decir que el proceso de participación impulsada por las redes lejos de haber promovido la recuperación del control comunitario sobre la educación, la terminó coartando en aquellas zonas donde algo quedaba de dicho control, mientras que en aquellos lugares donde no había, definitivamente no contribuyó a incentivar una participación real y menos aún su control.

Si recuperamos lo discutido en este capítulo y lo interpretamos a la luz de la perspectiva de la teoría del control cultural (Bonfil 1991), podemos concluir afirmando que el proceso de institucionalización de la EIB en la zona en cuestión significó un lento pero irreversible proceso de enajenación de la educación por parte del Estado, en el que las comunidades terminaron perdiendo el control de la mayor parte de sus elementos sensibles y, en especial, de su elemento medular: el proceso de selección y seguimiento de los educadores.

Ahora bien, es cierto que con el proyecto de las Redes Amigas algunas decisiones regresaron a la zona, lo cual dio a las escuelas cierta capacidad de movimiento en varios ámbitos. Sin embargo, por el formato que se utilizó para propiciar la participación comunitaria en la educación, sumado a la debilidad organizativa de las comunidades, las decisiones más relevantes terminaron concentrándose en manos de los directivos de las redes y no de las comunidades. Estas últimas, mediante sus delegados, terminaron encargándose de funciones totalmente subsidiarias como la preparación del desayuno para los niños y la organización de mingas para el desarrollo de los huertos escolares.