

Capítulo IV

El Desmantelamiento de la Jurisdicción de EIB y el SEIC

Sebastián Granda Merchán

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

GRANDA MERCHÁN, S. El Desmantelamiento de la Jurisdicción de EIB y el SEIC. 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. 181-241. Investigación Decolonial series, n. 2. ISBN: 978-9978-10-457-6. <http://doi.org/10.7476/9789978105733.0006>.



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International license](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença [Creative Commons Atribuição 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/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](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Capítulo IV

EL DESMANTELAMIENTO DE LA JURISDICCIÓN DE EIB Y EL SEIC

A partir de 2007 el Gobierno de la revolución ciudadana impulsó cambios importantes a nivel de la estructura organizativa de la educación ecuatoriana, entre los que figuran el proceso de unificación del sistema educativo y el consecuente desmantelamiento de las jurisdicciones de EIB y de educación hispana. Con su desmantelamiento, las escuelas del SEIC quedaron expuestas a las decisiones y políticas del ministro de Educación por medio de las nuevas instancias administrativas creadas por la Ley Orgánica de Educación Intercultural: las direcciones zonales y distritales.

El objetivo de este capítulo es analizar la manera en que las escuelas del SEIC vivieron los cambios generados en materia educativa en el contexto de la revolución ciudadana, y el impacto que dichos cambios provocaron en el día a día de las escuelas y, de manera especial, en las dos dimensiones que son de interés de este estudio: la propuesta educativa y el control sobre la educación. El corte realizado para el análisis es junio de 2014, mes en el que concluyó el ciclo lectivo de la Sierra (iniciado en septiembre de 2013), y en el que terminó de estabilizarse el proceso de conformación de las direcciones distritales en la provincia de Cotopaxi.

La hipótesis que buscamos argumentar en el texto que sigue es que el Gobierno de la revolución ciudadana, en su apuesta por recuperar la rectoría de la educación y en su afán por modernizarla, terminó unificando al sistema educativo y homogeneizando la oferta educativa en Ecuador bajo los parámetros de la educación hispana, situación que para el caso de la educación de la población indígena significó el desmantelamiento de la jurisdicción de EIB tanto a nivel nacional como provincial, así como el resquebrajamiento del proyecto educativo del SEIC.

Para el desarrollo de este capítulo se utilizó información recopilada en fuentes primarias y secundarias, información levantada a partir de entrevistas a profundidad realizadas a actores clave, así como información recogida en dos encuentros académicos. En cuanto a las fuentes primarias, se analizaron documentos de trabajo del Ministerio de Educación, en especial aquella documentación que nos ha ayudado a reconstruir ciertas iniciativas del gobierno en materia educativa. Con relación a las fuentes secundarias, se revisaron textos que analizan la naturaleza y políticas del Gobierno de la revolución ciudadana y, en especial, aquellos que analizan sus políticas educativas.

En cuanto a entrevistas, se las realizó a actores que vivieron y presenciaron los cambios en las escuelas del SEIC en el contexto de la revolución ciudadana, entre los que constan: docentes y directivos de las escuelas del SEIC, directores de las antiguas redes educativas, funcionarios de la DIPEIB y de la Dirección Distrital Pujilí-Saquisilí, y el presidente del MICC. Por último, hemos utilizado información recopilada en dos encuentros académicos: la mesa redonda sobre EIB organizada por la FLACSO en junio de 2014, y el Tercer encuentro de EIB, organizado por la UNE, que se desarrolló en Peguche, en junio de 2015.

Con fines expositivos hemos organizado el capítulo en cuatro partes. En la primera hacemos alusión al telón de fondo del desmantelamiento de la EIB en el país: aquel proceso que se lo cataloga como el retorno del Estado. En la segunda parte analizamos el proceso de desmantelamiento de la jurisdicción de EIB y la manera en que aquello se concretó en la provincia de Cotopaxi. En la tercera nos referimos a aquellos cambios propiciados por el gobierno en materia educativa y que tuvieron incidencia en las escuelas del SEIC. Y en la última parte analizamos el impacto que dichos cambios tuvieron en el día a día de los actores y las escuelas del SEIC.

El retorno del Estado: Telón de fondo del desmantelamiento de la EIB

Con la llegada del Gobierno de la revolución ciudadana se instauró en el país un nuevo modelo de desarrollo que ha sido catalogado por varios autores como neodesarrollista (Martínez 2011), y que guarda diferencias

importantes con el modelo de desarrollo neoliberal que imperó en Ecuador y el resto de países de América Latina durante las décadas de los 80, 90 y parte de 2000. Una de las diferencias notables tiene que ver con el papel asignado al Estado: a diferencia del modelo neoliberal que apostó por un Estado mínimo que no entorpeciera el juego del libre mercado y la integración del país al mercado internacional, el neodesarrollismo apostó por un Estado fuerte, con el poder y capacidad necesarios para promover un desarrollo endógeno y soberano (Ramírez 2012).

Con miras a salir del neoliberalismo y encaminar al país bajo los parámetros del nuevo modelo, uno de los proyectos prioritarios del Gobierno de la revolución ciudadana fue, desde los primeros meses de su gestión, la reconstrucción del poder del Estado que, luego de dos décadas y media de neoliberalismo, se había debilitado profundamente y había perdido su capacidad para intervenir de manera efectiva en los campos económico y social (Minteguiaga y Ubasart González 2013).

Con el objetivo de reconstruir el poder estatal, el gobierno impulsó un conjunto de medidas de diferente índole que tenían como finalidad crear las condiciones necesarias para que el Estado reasumiera sus funciones centrales. Entre dichas medidas constan las orientadas a fortalecer las empresas públicas en sectores clave de la economía, incrementar la participación del Estado en las regalías e ingresos generados en aquellos contratos firmados con empresas transnacionales, fortalecer la política tributaria y la capacidad recaudatoria del Estado, reducir el poder del capital financiero global sobre la economía local, y promover una reforma institucional que permitiera al Estado recuperar las capacidades de rectoría, regulación y control sobre los asuntos públicos (Ramírez 2012).

El proceso de reconstrucción del poder del Estado dio lugar a un nuevo modelo de acción e intervención pública. Con Minteguiaga (2013) y Ramírez (2012), podemos decir que entre las características más importantes de dicho modelo, durante el período 2007-2012, se encuentran las siguientes: la recuperación de la rectoría, regulación y control de la política pública, un incremento importante de la inversión social y la extensión de las políticas de bienestar, la afirmación del rol del Estado como promotor y financiador del desarrollo, mayor control de las finanzas y la

banca orientado a bajar las tasas de interés, la repatriación de las reservas depositadas en el exterior, la dinamización del aparato productivo, la instauración de una política comercial orientada a proteger la producción local y precautelar los desequilibrios en la balanza de pagos, y la implementación de políticas laborales encaminadas a restringir la flexibilidad laboral y potenciar el bienestar y estabilidad de los trabajadores.

En el ámbito de lo social, en particular, el proceso de reconstrucción del poder del Estado implicó dos cambios importantes:

Por un lado, aumentó de manera cuantitativa la cantidad de recursos que se destinan al desarrollo de políticas sociales, entendidas en sentido amplio como educación, sanidad, protección social, políticas de reconocimiento, etc. Por otro lado, se está trabajando en cambios cualitativos respecto a la agenda social: la construcción de políticas estructurales de bienestar aumentando la cobertura y la calidad de servicios públicos que hacen efectivos los derechos sociales. Este segundo componente es aún un reto en construcción. (Minteguiaga y Ubasart González 2013, 18)

El proceso de reconstrucción del poder estatal contempló, como una de sus dimensiones centrales, un esfuerzo importante por recuperar la autonomía relativa del Estado. Dicho proceso fue entendido como la recuperación de su capacidad para tomar decisiones y actuar con independencia de todas aquellas organizaciones que, por efectos de concesiones realizadas en el pasado y en el período neoliberal, fundamentalmente, llegaron a tener una fuerte injerencia en las decisiones del Estado, así como a beneficiarse de sus ingresos.

El proceso de recuperación de la autonomía relativa implicó la puesta en juego de una estrategia orientada a cortar y disolver todo aquello que constituía un indicio de corporativismo; estrategia que, en la práctica, consistió en “desmontar todos los ‘consejos’ y organismos de toma de decisiones de políticas públicas con representación gremial y sustituirlos por espacios de participación ciudadana puramente consultivos” (Ospina 2013, 246).

Desde la perspectiva del gobierno, el corporativismo fue entendido a partir de dos acepciones: como “particularismo o demandas particulares de grupos de presión y, por otro lado, como capacidad reconocida

por el Estado para que ciertas asociaciones civiles tomen decisiones en nombre del poder público” (Ospina 2013, 246); y como algo dañino que pervierte tanto al Estado como a las mismas organizaciones sociales: en el primer caso porque el Estado pasa a manos de poderes privados, y en el segundo porque estas terminan subordinándose a poderes políticos extraños y se corrompen (Ospina 2013).

La estrategia de descorporativización generó un período de gran conflictividad en el país, por cuanto provocó el descontento y activó la resistencia de actores de diferente índole que, de manera directa o indirecta, vieron afectados sus intereses: cámaras empresariales, gremios, policía, oenegés, pero también organizaciones sociales, entre las que destacan las organizaciones de mujeres, las sindicales y las organizaciones indígenas.

Respecto a las organizaciones indígenas, en particular, es necesario destacar que en el marco de la estrategia señalada, en los primeros años de gestión, el gobierno disolvió las tres principales instituciones estatales que las organizaciones indígenas lograron negociar con los gobiernos neoliberales de turno: la DINEIB, la Dirección Nacional de Salud de los Pueblos y Nacionalidades del Ecuador, y el Consejo Nacional de Desarrollo de las Nacionalidades y Pueblos del Ecuador, organismo, este último, con el estatuto de ministerio y encargado de la promoción del desarrollo de la población indígena.

Conectada con la descorporativización está otra de las estrategias puestas en marcha por el gobierno, catalogada por Ospina (2013) como “disciplinamiento”, y que formó parte de la estrategia mayor de centralización del poder del Estado. Frente a la movilización y conflictividad social, el gobierno optó no por la negociación con los actores involucrados, sino por su disuasión mediante el enjuiciamiento, generalmente penal, de los líderes de las movilizaciones y las organizaciones. Entre los cabecillas enjuiciados constan varios líderes de las organizaciones indígenas CONAIE, ECUARUNARI y organizaciones locales.

Intentando resumir y recuperando la perspectiva analítica de Carlos de la Torre (2015), podemos decir que el proceso de reconstrucción del poder estatal impulsado por el Gobierno de la revolución ciudadana contribuyó a la construcción de un modelo de acción estatal en el que la

recuperación de la rectoría y el control del desarrollo del país tuvo como contraparte la cooptación de la sociedad civil y la desmovilización de los sectores organizados. Es en el marco de esta tendencia que debemos entender el proceso de desmantelamiento de la jurisdicción de EIB en el país.

El desmantelamiento de la jurisdicción de EIB

Hay dos momentos clave en el proceso de desmantelamiento de la jurisdicción de EIB en el país: la pérdida de control de la EIB por parte de las organizaciones indígenas, como consecuencia del Decreto 1585, a inicios de 2009, y el proceso de unificación del sistema educativo y la disolución de las direcciones provinciales, como resultado de la implementación de la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) a partir de 2011. En lo que sigue haremos referencia a cada uno de dichos momentos.

La pérdida de control de la EIB por parte de las organizaciones indígenas

El 18 de febrero de 2009 el Gobierno de la revolución ciudadana promulgó el Decreto 1585, mediante el cual abolió el control que las organizaciones indígenas tenían sobre la EIB, conseguido en 1988 mediante Decreto 203, y luego ratificado en 1992 con la Ley 150. El decreto en cuestión plateó tres cambios importantes:

1. Con la justificación de apoyar y fortalecer al sistema de EIB, quitó a la DINEIB la rectoría sobre la educación indígena, y la delegó a la autoridad educativa nacional: el Ministerio de Educación.

2. Definió una nueva estructura para el sistema de EIB que ubicó en la cúspide al Ministerio de Educación, luego a la Subsecretaría de Diálogo Intercultural, seguida por el Consejo Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, la DINEIB y las DIPEIB.

3. Quitó a las organizaciones indígenas la potestad que tenían para seleccionar a las autoridades del sistema de EIB: tanto el de subsecretario de Diálogo Intercultural como el de director nacional y directores provinciales pasaron a ser cargos de libre nombramiento y remoción por parte del ministro de Educación (Presidencia de la República 2009).

La medida fue determinante por cuanto dejó a las organizaciones indígenas sin ninguna capacidad de decisión e injerencia sobre la EIB y

el desarrollo de sus diferentes ámbitos: diseño curricular, formación de docentes y producción de recursos didácticos, entre otros.

Los argumentos del gobierno para dicha decisión fueron de diferente índole, pero todos apuntaban a poner en evidencia la situación calamitosa por la que estaba atravesando la EIB en el país por efecto del manejo errado de ciertos dirigentes indígenas. Así, se planteó que por efecto del abandono de la educación por parte del Estado en el marco del neoliberalismo “la DINEIB terminó convertida en un botín político entregado a cierta cúpula de dirigentes indígenas” (Ministerio de Educación del Ecuador 2009). Asimismo se cuestionó el manejo racista y sectario de la EIB, que, según el gobierno, terminó traducéndose en

una grave crisis del sistema, con instituciones interculturales bilingües en las que paradójicamente se enseña solo español o se hace mal uso del idioma ancestral por falta de preparación de los maestros, con una página web de la DINEIB en la que se presentaba información políticamente sesgada —generalmente, con los puntos de vista políticos de ciertos dirigentes de la CONAIE— sobre temáticas ajenas al quehacer educativo, y con textos escolares convertidos en panfletos de adoctrinamiento político y difusión de una visión racista del país puesto que ignoran por completo la existencia del mundo mestizo, y no conciben la unidad de la Patria en la diversidad. (Ministerio de Educación del Ecuador 2009)

Situación que supuestamente demandaba, con urgencia, que el Ministerio de Educación asumiera el control y la rectoría de la EIB. Es interesante la alusión al tema de la rectoría y control pues, como señala Muyolema (2015), dicha afirmación se respalda en la consideración tácita de que la DINEIB no era parte del Ministerio de Educación y que no respondía a sus lineamientos, y que más bien era un departamento de la CONAIE; aspecto de por sí descabellado por cuanto, en el día a día, todos los funcionarios de la DINEIB tenían que ser reconocidos y ratificados por el ministro de turno para comenzar con su gestión.

Las organizaciones indígenas, con la CONAIE y la ECUARUNARI a la cabeza, cuestionaron y rechazaron fuertemente el decreto en cuestión, pues lo consideraron un atentado de primera mano contra sus derechos como pueblos y, de manera especial, un atentado contra su derecho a hacerse cargo y administrar su propia educación, derecho

reconocido por la Constitución Política y varios tratados internacionales como el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) y la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas. En marzo de 2009, un mes después de su expedición, la CONAIE presentó ante la Corte Constitucional una demanda de inconstitucionalidad del Decreto 1585.

Como parte de las negociaciones y como una estrategia para bajar las tensiones con la CONAIE (recordemos que en septiembre de 2009 murió un docente shuar como parte del conflicto), el 29 de diciembre de 2009 el gobierno expidió el Decreto 196, que derogaba el 1585, pero en el que —en términos generales— se mantenía su mismo espíritu con relación a la rectoría y control de la EIB. Entre sus planteamientos más significativos se encuentran los siguientes:

1. La rectoría queda en manos del Ministerio de Educación.
2. Los cargos de los directores de la Dirección Nacional, las direcciones provinciales y las direcciones de las nacionalidades dejan de ser cargos de libre nombramiento y remoción por parte del ministro y pasan a ser cargos cuya designación se hará mediante concurso de oposición y merecimientos. En la comisión calificadora participan el ministro de Educación y otras tres autoridades del Estado.
3. Se establecen inhabilidades para ocupar los cargos de director nacional, director provincial y director de nacionalidades, que dejan fuera a muchos de los funcionarios de la DINEIB. Entre dichas inhabilidades constan: haber ejercido el cargo por dos períodos, haber sido sancionados por desacato a la autoridad, y haber sido promovidos o participado en la paralización inconstitucional del servicio público educativo (Presidencia de la República 2009).

Mariano Morocho, exdirector de la DINEIB, se refirió al Decreto 196 en los siguientes términos:

El Decreto 196 de 29 de diciembre de 2009, suscrito por el señor presidente y sus ministros, es otro atropello en contra de los pueblos y las nacionalidades, por cuanto ratifica la violación a la Constitución vigente perpetrado con el Decreto 1585 (18 de febrero de 2009), a más de burlarse y ofender la dignidad de los pueblos y las nacionalidades. (2010)

Amparado en el Decreto 1585 y luego en el 196, el ministro de Educación nombró de manera inmediata al nuevo director de la DINEIB, así como a los directores de las diferentes direcciones provinciales, proceso que significó la destitución de los funcionarios que hasta ese momento habían ocupado el cargo por nombramiento, previa sugerencia de las organizaciones indígenas. Como director de la DINEIB fue nombrado Alberto Guapisaca, líder indígena de la Federación Nacional de Organizaciones Campesinas, Indígenas y Negras (FENOCIN), organización cercana al gobierno. A nivel provincial, la mayor parte de directores fueron cambiados y algunos de ellos ratificados en su cargo. Esto último fue lo que ocurrió en la provincia de Cotopaxi, tema al que nos referiremos más adelante.

Si bien los decretos analizados generaron una fuerte reacción por parte de la CONAIE y sus filiales a nivel regional y local, también es cierto que desde la FENOCIN y la Federación de Indígenas Evangélicos del Ecuador (FEINE), las otras dos organizaciones indígenas de carácter nacional, no hubo pronunciamiento alguno, y que, en el caso de las ciertas organizaciones de carácter local y la población llana, la noticia fue recibida con cierto beneplácito. Este fue el caso, por ejemplo, de la población y organización de Columbe, parroquia del cantón Colta, que vio la medida como necesaria por cuanto, desde su punto de vista, en la DINEIB había espacio únicamente para los allegados a la CONAIE y sus organizaciones filiales (Tuaza 2011).

Mucho se ha discutido sobre el tema de la elección de las autoridades de la DINEIB por parte de las organizaciones indígenas y del control que la CONAIE ha tenido sobre dicho proceso a expensas de otras organizaciones indígenas también de carácter nacional como la FENOCIN y la FEINE, pero aquello en ningún momento constituye una justificación para coartar la potestad que las organizaciones indígenas tenían para nombrar a los directivos de dicha instancia.

La unificación del sistema educativo y la disolución de las direcciones provinciales

El segundo momento del desmantelamiento de la jurisdicción de EIB tiene como telón de fondo la LOEI, que fue aprobada el 11 de enero

de 2011, dos años después de la expedición del Decreto 1585. Al igual que la mayor parte de leyes tramitadas por el Gobierno de la revolución ciudadana luego de aprobada la Constitución Política de noviembre de 2008, la LOEI generó mucha discusión en el país, en torno a diferentes tópicos. Como era de esperarse, uno de los temas polémicos fue el de la EIB.

Esta polémica tuvo que ver, fundamentalmente, con la estructura del sistema educativo para asegurar su control, desarrollo y fortalecimiento en el país. En 2009, en pleno proceso de discusión de la ley, la CONAIE llegó inclusive a presentar a la Asamblea Nacional el Proyecto de Ley para el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe de los Pueblos y Nacionalidades, en el que se concretaban sus puntos de vista y aspiraciones en torno a la EIB.

Desde el punto de vista de la CONAIE y varios funcionarios de la DINEIB alineados con aquella, era fundamental que la Ley de Educación definiera una estructura para asegurar el control y desarrollo de la EIB por parte de las organizaciones indígenas, aspecto que, en términos de diseño institucional, significaba mantener, como antaño, instancias diferenciadas para su dirección y administración, tanto nacional como local.

En términos concretos la apuesta de las organizaciones indígenas era mantener los dos sistemas de educación que habían operado desde 1988: el sistema de educación hispana, por un lado, y el sistema de EIB, por el otro, cada uno con sus respectivas instancias de dirección, administración y sus ámbitos de acción. A nivel de estructura organizativa se contemplaban cinco niveles:

1. El Consejo Nacional de Educación Intercultural Bilingüe;
2. La Secretaría Nacional de Educación Intercultural Bilingüe de los Pueblos y Nacionalidades Indígenas del Ecuador;
3. Las Direcciones de Educación Intercultural Bilingüe de los Pueblos y Nacionalidades Indígenas;
4. Las Redes de Centros Educativos Comunitarios de Educación Intercultural Bilingüe, y
5. Los Centros Educativos Comunitarios de Educación Intercultural Bilingüe. (CONAIE 2009)

No está por demás decir que el proyecto de ley de la CONAIE contemplaba, además, el control de los institutos pedagógicos para la formación de los docentes del sistema de EIB, así como el desarrollo de un currículo diferenciado.

Desde el punto de vista de la CONAIE, el desarrollo de una estructura propia para la EIB, de manera paralela a la estructura de la educación hispana, era la única posibilidad para asegurar la plurinacionalidad y la unidad en la diversidad de la que se hablaba en la Constitución Política, y para evitar que, en nombre de la interculturalidad, se termine homogeneizando la educación (Chalán 2010).

El Gobierno de la revolución ciudadana, con el presidente Rafael Correa a la cabeza, arremetió con fuerza contra la propuesta de la CONAIE, pues la consideró una distorsión del verdadero sentido de la plurinacionalidad, así como un intento por mantener los beneficios de ciertos grupos minoritarios de líderes indígenas. A contracorriente con la idea de contar con dos sistemas educativos, la apuesta era por la consolidación de un sistema educativo unificado y sólido para atender las diferentes demandas educativas. El portal del Pueblo Soberano reportó de la siguiente manera el pronunciamiento del presidente Correa sobre el tema en el Enlace Ciudadano n.º 194:

El Primer Mandatario, Rafael Correa, resaltó la importancia de la Ley de Educación Intercultural en el país, y en torno al tema, criticó a cierto sector indígena que solicitó a la Asamblea la creación de una secretaría o Ministerio de Educación indígena calificándola como una distorsión a la plurinacionalidad.

“Los indígenas piden que se cree una secretaría y eso es una distorsión total de la plurinacionalidad, porque es retroceder 200 años de historia y pretender crear una república para blancos y otra para indígenas [...]. La plurinacionalidad no es crear instituciones independientes sino fortalecer nuestras instituciones para que trabajen conjuntamente a favor de todos los sectores”, manifestó Correa, a la vez que aclaró que en las ciudades donde haya una mayor cantidad de Instituciones Educativas Bilingües, la persona que se encargue de la dirección de educación de ese lugar tiene que ser bilingüe ya sea kichwa, tsáchila, shuar, etc.

Por otro lado, el mandatario afirmó que la idea de crear una nueva secretaría es para “favorecer a ciertos grupos indígenas que tienen ansias

de poder”, así pues recordó que la Dirección nacional bilingüe, en lugar de trabajar a favor de los sectores indígenas vulnerables, prestaba camionetas para la movilización de la CONAIE. “Si queremos ayudar a nuestros pueblos ancestrales no podemos continuar con esas Instituciones [...]. Solo es un grupo que quiere apoderarse de la educación bilingüe y contradice el concepto de Estado unitario [...]. Son minorías que quieren imponer criterios sin ningún concepto claro”, dijo el presidente en la cadena sabatina.

Finalmente, afirmó que como el gobierno no permitirá la creación de un Estado separatista con la propuesta de la secretaría indígena, algunos sectores querrán organizar movilizaciones para amenazar al gobierno. “Verán que ha de haber movilizaciones pero no estamos dispuestos a claudicar”, acotó el presidente. (El Pueblo Soberano 2010)

Como se puede apreciar, lo que en el fondo estaba en disputa era el control de la EIB y, conectado con lo anterior, diferentes formas de entender la plurinacionalidad y su forma de concretarse en el país. Para las organizaciones indígenas, la concreción de la plurinacionalidad implica, necesariamente, la redistribución del poder entre los grupos culturales y nuevo diseño institucional que posibilite que las nacionalidades se hagan cargo de sus ámbitos de vida y desarrollo.

Luego de varios meses de debate al interior de la Asamblea Constituyente, y varias reuniones de diálogo y discusiones entre el gobierno y las organizaciones indígenas, la LOEI finalmente fue aprobada el 11 de enero de 2011. En la versión final de la ley terminó primando el proyecto del gobierno, a saber, un sistema educativo unificado con ciertas concesiones mínimas para la EIB que, a decir de Mariano Morocho, caen más en el ámbito de lo retórico. Leamos lo que este señalaba sobre la propuesta oficialista:

La propuesta del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe [...] se reduce únicamente a las retóricas, al nombramiento de las autoridades indígenas en los diferentes niveles donde exista gran representación indígena, a unas instancias dentro de los niveles desconcentrados sin jurisdicción, sin competencias y atribuciones que la DINEIB tenía y sigue teniendo. Se establece una subsecretaría con funciones limitadas a participar en los diferentes procesos y coordinar la formación y evaluación con las instituciones de educación superior. Para completar, en el caso

de los circuitos indica que por acción afirmativa se puede establecer, con adecuada planificación el circuito específico; en otras palabras de caridad. (2010)

Y es que si bien, a primera vista, hay muchos elementos que dan para pensar que la ley asegura el desarrollo de la EIB, luego de su lectura detenida se constata que aquella no asegura una estructura para su implementación y, menos aún, el control por parte de las organizaciones y comunidades indígenas. Si bien es cierto que la ley contempla una instancia para la administración y gestión de la EIB a nivel nacional: la Subsecretaría de Educación Intercultural Bilingüe, también es cierto que esta no cuenta a nivel local con instancias fijas para el trabajo: la ley plantea que, de ser pertinente, se crearán instancias especializadas al interior de cada una de las zonas, distritos y circuitos para atender las necesidades de la EIB, sin especificar cómo se organizarán, sus atribuciones específicas, y tampoco su ámbito de acción. A nivel nacional, además, la ley contempla otra instancia: la DINEIB, a la que simplemente no se le atribuye ninguna función.

Desde una perspectiva más analítica podemos decir que con la LOEI se propició la unificación del sistema de educación nacional, pero a costa de la EIB. Ciertamente, el proceso de unificación no consideró la posibilidad de crear un nuevo sistema que contemplara elementos del sistema de educación hispana y del sistema de EIB, sino que en la práctica significó la subsunción del sistema de EIB en el sistema hispano.

Ahora bien, en términos prácticos, con la aprobación de la LOEI se terminó de desmantelar la jurisdicción de EIB a nivel nacional y provincial, pues no solo se ratificó la pérdida de todas las atribuciones que, hasta antes del Decreto 1585, había tenido la DINEIB, sino que se dio pasó al cierre de las DIPEIB, por efecto del nuevo sistema de gestión estipulado por la ley. De acuerdo con ella, las direcciones provinciales continuarían operando hasta que las nuevas instancias desconcentradas: las direcciones zonales, distritales y circuitales, asumieran sus funciones (Ecuador 2011).

El desmantelamiento de la jurisdicción de EIB en Cotopaxi

Hasta aquí hemos hecho referencia a los cambios jurídicos que contribuyeron a desmantelar la jurisdicción de EIB en el país. Pero, ¿cómo se vivieron dichos cambios en la provincia de Cotopaxi? ¿Qué trajeron dichos cambios a nivel de la organización institucional de la educación en la provincia? En lo que sigue daremos una rápida respuesta a estos interrogantes.

En mayo de 2007 y una vez concluido el período de gestión de Amable Hurtado como director de la DIPEIB-P, Hilda Chaluisa fue nombrada por la DINEIB como su nueva directora por un período de tres años. Chaluisa fue la última directora provincial nombrada por la DINEIB considerando el parecer de las organizaciones indígenas de la provincia, aglutinadas en el MICC. El director que vino después, Arturo Ashca, ya fue nombrado directamente por el ministro de Educación, sin considerar el parecer de estas.

Desde el inicio de su gestión, el trabajo para Hilda Chaluisa y el equipo de la dirección fue arduo por cuanto tuvo que enfrentar la voluntad e iniciativas del Ministerio de Educación por estandarizar la educación en el país vía la subsunción de la EIB en la educación hispana. No olvidemos que para ese momento el Gobierno de la revolución ciudadana ya estaba en el poder y había iniciado su trabajo para recuperar la rectoría de la educación y a mejorar su calidad. Al referirse al tema, Hilda Chaluisa comenta lo siguiente:

Fueron años bien duros, querían imponer todo desde el ministerio: que use los textos del ministerio, que se trabaje así, que se haga esto aquí, que haga esto allá. Cortaron alas, todo tenían disponiéndome, todo: esto tiene que hacer, tiene que hacer hasta aquí, que no sé qué, que no sé cuánto. Por eso no pude hacer muchas cosas, tenía muchas ganas de hacer muchas cosas por la educación bilingüe [...]. Inclusive yo puse un oficio al exministro de Educación pidiendo que por favor se respete lo que es de la educación intercultural bilingüe. Me respondieron que me iban a remover de las funciones. Se jodió todo. No sabía qué tenía que hacer.¹⁷³

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

Desde el Ministerio de Educación se dispuso que en la jurisdicción de EIB se trabajara con los textos escolares de la educación hispana, exigencia que suponía para las escuelas de dicha jurisdicción dejar de lado el rediseño curricular del MOSEIB,¹⁷⁴ que había concluido tres años antes (en septiembre de 2004), así como los textos escolares que se elaboraron para propiciar la implementación de dicho rediseño: los *Kukayos pedagógicos*.

A contracorriente del espíritu de los mandatos del ministerio, el trabajo de la DIPEIB-C en el período de gestión de Hilda Chaluisa se orientó a fortalecer la EIB en las escuelas de Cotopaxi, mediante la implementación de tres estrategias puntuales: la capacitación de los docentes de la jurisdicción sobre el MOSEIB y el manejo de los *Kukayos pedagógicos*; la capacitación de los docentes sobre la lengua kichwa, con el objetivo de fortalecer el manejo del bilingüismo en el aula, y el seguimiento *in situ* de los directores y docentes de las instituciones educativas con el objetivo de acompañar el trabajo y verificar si estaban o no aplicando el MOSEIB y los *Kukayos*.¹⁷⁵

El trabajo impulsado por la DIPEIB-C, que de por sí iba contracorriente, se dio en el marco de un clima poco favorable, pues como vimos anteriormente, para esos años se había levantado ya desde el gobierno en general y el Ministerio de Educación en particular varios cuestionamientos a la EIB y los *Kukayos pedagógicos*, que dieron la justificación para promulgar el Decreto 1585 tiempo después.

Al año y ocho meses de gestión de Hilda Chaluisa, en febrero de 2009, el gobierno promulgó el Decreto 1585 que, como vimos, provocó la destitución automática del director de la DINEIB y de los directores provinciales. Para el caso de Cotopaxi el Ministerio de Educación decidió ratificar a Hilda Chaluisa como directora provincial, decisión que no fue recibida con beneplácito por la funcionaria por las presiones

174 Como vimos en el capítulo anterior, el Rediseño curricular fue un esfuerzo importante de la DINEIB, conjuntamente con el apoyo de varias instituciones, por aterrizar el MOSEIB en el aula, definiendo objetivos de aprendizaje y contenidos de cada una de las áreas de estudio y para cada uno de los niveles.

175 *Ibíd.*

que había vivido durante los casi dos primeros años de su gestión, pero también por la incertidumbre que había sobre el futuro de la EIB bajo el nuevo marco normativo, en el que las organizaciones habían perdido el control sobre aquella.¹⁷⁶

Los meses que siguieron a la ratificación fueron muy complejos para la DIPEIB-C, pues no solo se intensificaron las iniciativas del ministerio orientadas a fortalecer la educación en clave hispana, sino que se dieron varios pedidos para que la directora y los funcionarios de la dirección apoyaran la campaña del partido de gobierno para las elecciones posaprobación de la Constitución de 2008, poniendo a disposición los autos con los que la dirección contaba, tema este último que fracturó la relación entre la directora provincial y los funcionarios de la planta central del gobierno.

En septiembre de 2009 Hilda Chaluisa presentó su renuncia al cargo. Pasó un mes sin respuesta y en octubre el gobierno aceptó su renuncia, y la reemplazó por Arturo Ashca, docente de la jurisdicción de EIB que, en el momento de la designación, laboraba en una escuela de la parroquia Cochapamba, cantón Saquisilí. Arturo Ashca fue el primer y último director provincial de EIB designado por el ministro de Educación, al amparo del Decreto 1585, puesto que a los dos años de su gestión la dirección dejó de operar por efecto de los cambios propiciados por la LOEI a nivel de su modelo de gestión.

El nombramiento de Arturo Ashca como director de la DIPEIB-C no fue bien recibido por el MICC, no porque tuvieran algo en contra del funcionario, sino por la manera en que se realizó: al margen y sin considerar el parecer de las organizaciones indígenas. El MICC cuestionó públicamente el nombramiento de Arturo Ashca, y dio al funcionario un lapso de tres días para renunciar al cargo, lapso que se fue extendiendo hasta que finalmente el tema pasó al olvido por cuanto no hubo respaldo de los docentes de las escuelas de la jurisdicción para presionar por la salida del funcionario. Arturo Ashca recuerda de la siguiente manera lo vivido durante dichos meses:

176 Ibid.

En mi caso yo no fui nombrado por las organizaciones. Con el acuerdo ministerial, si no me falla la memoria, se dejó insubsistente la potestad que tenían las organizaciones. Entonces, pues, me nombran directamente las autoridades del Ministerio de Educación. Es por eso que tuve algunos cuestionamientos desde la organización, diciendo que yo había entrado por la ventana y que no había respetado las decisiones de la organización, y que me daban plazo de que yo esté aquí en la dirección por un lapso de tres meses. Primero me dijeron tres días, por *La Gazeta* y todo, y luego por tres meses. Entonces, el presidente de ese entonces, del MICC, había dicho que: “Nosotros votamos presidente, no se diga a Arturo”. Entonces, me dieron tres días, luego pasaron a tres meses, luego pasaron a seis meses. Querían mover gente, querían mover profesores, para tomar la dirección, con el objetivo de botarme a mí. Pero, ventajosamente, hubo este apoyo político desde la planta central, desde el Ministerio de Educación en asignarme más partidas, presupuesto para capacitaciones, becas y todo aquello. Y por más que los supervisores mismos, los dirigentes y todos pedían que se levanten los profesores, los profesores se negaron a levantar viendo que estaba haciendo un buen trabajo, una buena gestión y que no era necesario levantar; ese trabajo me ha sostenido hasta la fecha.¹⁷⁷

El trabajo de la dirección durante el período de gestión de Arturo Ashca se centró, como se evidencia en el testimonio, en la capacitación de los docentes de la jurisdicción y en la tramitación de las partidas. Acerca del primer punto, el trabajo se centró en capacitaciones sobre el manejo de la lengua pues, de acuerdo al director en cuestión, aquella era una de las principales falencias de la EIB en la provincia. En cuanto al segundo punto, el Ministerio de Educación destinó 300 partidas nuevas para la jurisdicción de EIB, aspecto que demandó por parte de la Dirección Provincial un trabajo intenso para conseguir los perfiles requeridos. Esta última línea de trabajo fue muy bien recibida por las escuelas interculturales bilingües y los padres de familia, pues muchas de las escuelas requerían, desde hace varios años, el ingreso de nuevos docentes, así como la regularización de otros que venían trabajando por décadas solo como contratados.

177 Arturo Ashca, entrevista personal, 25 de abril de 2013, Latacunga.

Con la expedición de la LOEI la Dirección Provincial quedó sin sustento jurídico y, acorde con lo dispuesto por ella,¹⁷⁸ continuó operando hasta septiembre de 2011, cuando inició la implementación del nuevo sistema de gestión que estaba organizado por zonas, distritos y circuitos educativos.¹⁷⁹

De acuerdo al nuevo sistema la provincia de Cotopaxi pasó a formar parte de la Zona 3, con las provincias de Tungurahua, Chimborazo y Pastaza; y quedó conformada por seis distritos educativos: Latacunga, Pujilí-Saquisilí, La Maná, Pangua, Sigchos y Salcedo. Todos los funcionarios de la DIPEIB-C pasaron a formar parte de la Dirección Distrital Pujilí-Saquisilí, pues era el distrito con mayor porcentaje de población indígena y escuelas de EIB en la provincia.

Arturo Ashca fue nombrado director de dicho distrito y fue posesionado el 1 de octubre de 2011. Al inicio la Dirección Distrital funcionó en el antiguo local de la Dirección Provincial, en la ciudad de Latacunga, pero luego, en 2014, pasó a funcionar en la ciudad de Pujilí.

El trabajo de las direcciones distritales en los años siguientes fue muy fuerte por cuanto tuvieron que ir conformando o reajustando sus respectivos equipos de trabajo (dependiendo de si partieron de cero o si absorbieron a los antiguos funcionarios de las direcciones provinciales), a la par que ir haciéndose cargo de sus respectivas instituciones educativas e impulsando las políticas definidas por el Ministerio de Educación. Los dos últimos procesos implicaron el levantamiento de un contingente enorme de información de la realidad educativa de cada distrito, trabajo en el que fue central el apoyo de los directores de cada escuela, así como visitas permanentes a cada institución educativa con la finalidad de hacer presencia y controlar los cambios propuestos.

178 En la transitoria 1 de la ley se establece lo siguiente: “Dentro de un año contado a partir de la publicación de la ley en el Registro Oficial se crearán los Distritos y Circuito Interculturales y Bilingües. Las direcciones provinciales seguirán cumpliendo sus funciones actuales hasta que éstas sean asumidas por las nuevas instancias desconcentradas”. (Ecuador 2011)

179 Más adelante haremos referencia al modelo de gestión educativa: sus diferentes instancias y atribuciones.

Entre las políticas que las direcciones distritales tuvieron que llevar adelante en los primeros años estaban la regularización de la situación de los docentes de cada distrito, así como la fusión de los establecimientos educativos; políticas que generaron mucho malestar y reacciones en la zona. Hasta el día de hoy Arturo Ashca es recordado por los directivos y docentes de las escuelas indígenas por haber propiciado el programa de fusión de escuelas en la zona de Zumbahua y haber promovido el cierre de las escuelas de las comunidades de Talatac, Yanaturo y Saraucsha.

El trabajo de ciertas direcciones distritales se desarrolló en el marco de mucha inestabilidad. Este fue el caso de la Dirección Distrital de Pujilí Saquisilí, en la que desde octubre de 2011 hasta junio de 2014 hubo cinco directores distritales y cambios recurrentes a nivel de equipo de trabajo. Para junio de 2014 quedaban muy pocos exfuncionarios de la DINEIB que pasaron a esta Dirección Distrital, y de los que quedaban había fuertes rumores de que más temprano que tarde iban a salir de la Dirección Distrital.

Para cerrar este punto conviene decir que una de las tareas pendientes en la implementación del nuevo modelo de gestión en la provincia de Cotopaxi era la conformación de los circuitos educativos, proceso que para junio de 2014 estaba en plena fase de concreción. Para la provincia de Cotopaxi se definió un total de 44 circuitos educativos, siendo el distrito Latacunga el que más circuitos aglutinaba: dieciocho en total, seguido por el distrito Pujilí-Saquisilí con once circuitos, luego por los distritos Sigchos, Salcedo y Pangua, con cuatro circuitos cada uno, y, por último, el distrito La Maná con tres circuitos (Ecuador 2012).

Con el desmantelamiento de la jurisdicción de EIB, las escuelas del SEIC quedaron totalmente expuestas a las decisiones y políticas del ministro de Educación y su equipo, aspecto al que haremos referencia en los siguientes apartados.

Las políticas educativas del Gobierno de la revolución ciudadana

La educación ha sido un ámbito de mucha preocupación para el Gobierno de la revolución ciudadana, aspecto que se expresó no solo en la gran inversión que realizó en este campo, sino incluso en la cantidad

de iniciativas que impulsó a partir de 2007, así como el lugar prioritario que le asignó en el contexto del proyecto general. En este último punto vale decir que en todos los documentos de planificación el gobierno considera a la educación como un elemento central tanto para el cambio de la matriz productiva como para la construcción de una sociedad democrática, equitativa e intercultural.

En sus ocho años de gestión el gobierno impulsó una infinidad de iniciativas en materia educativa que descolocaron el día a día de las instituciones educativas, y provocaron, en más de una ocasión, malestar y resistencia de los diferentes actores de la comunidad educativa. Desde los primeros años ya se pusieron en marcha ciertas iniciativas que rompieron la cotidianeidad educativa, como fue el caso de la ampliación de la jornada laboral de los docentes a ocho horas, o la disposición de que todas las instituciones educativas pasaran a ser mixtas.

Tiempo después se implementó el sistema de evaluación del desempeño docente y la reforma curricular del bachillerato, iniciativas que fueron fuertemente cuestionadas por el magisterio y otras organizaciones vinculadas a la educación; hasta llegar a 2012, año en el que los platos fuertes fueron la implementación del nuevo modelo de gestión y la política de reordenamiento de la oferta educativa vía la fusión de establecimientos; iniciativa, esta última, que provocó fuertes cuestionamientos de la sociedad civil y, especialmente, de las organizaciones indígenas.

Si una cosa hay que rescatar de la inmensa cantidad de iniciativas impulsadas en estos años, es que en su mayoría se enmarcan y responden a los lineamientos de los planes de desarrollo definidos por el mismo gobierno y, en un primer momento, en el Plan Decenal de Educación aprobado en 2006, vía consulta popular.¹⁸⁰

Al hacer un balance general de las iniciativas del gobierno en materia educativa, coincidimos con Luna (2014) que en los ocho años de gestión se dieron importantes avances a nivel de la cobertura de la educación y avances pobres en cuanto a calidad. Sobre el primer punto, los avances

180 El Plan Decenal de Educación fue de suprema importancia en los primeros años de gestión del gobierno y fue el referente central para el proceso de planificación de las políticas educativas, su seguimiento y la evaluación de resultados.

son importantes desde todo punto de vista: se amplió la cobertura de la educación inicial, básica y bachillerato; se redujo el nivel de analfabetismo, así como también la inequidad existente en acceso y escolaridad entre población rural y urbana, y entre los diferentes grupos étnicos.

Los problemas aparecen cuando se toman como referencia indicadores que dan cuenta de la calidad de la educación: niveles de deserción, repitencia, rezago educativo, etc., que evidencian avances mínimos y, en ciertos casos, estancamientos si se comparan con la situación anterior a 2007. Asimismo los problemas aparecen cuando se consideran los logros de aprendizaje de los estudiantes y las dimensiones relacionadas con la pertinencia de la educación, donde nuevamente se constatan avances mínimos.

En lo que sigue haremos referencia a aquellas políticas e iniciativas educativas impulsadas por el gobierno que, desde la perspectiva de los educadores de las escuelas del SEIC y la población de la zona (incluido el presidente del MICC), son las que más alteraron la dinámica educativa en las comunidades durante el período objeto de nuestro interés, y que son las siguientes: programa de fusión de establecimientos educativos, programa de las Unidades Educativas del Milenio, unificación del sistema educativo, nuevo modelo de gestión educativa, actualización curricular, evaluación del desempeño de estudiantes y docentes, y definición de nuevos procedimientos para el ingreso al magisterio.

El programa de fusión de establecimientos educativos

Con el propósito de ordenar y racionalizar la oferta educativa del Estado, el gobierno impulsó el programa de fusión de establecimientos educativos que consistió en juntar en un mismo establecimiento educativo a estudiantes y docentes de varios establecimientos pequeños de la misma zona. En el mediano plazo el objetivo era contar con instituciones educativas que contemplen “una oferta educativa completa (Educación Inicial, Educación Básica y Bachillerato), docentes especializados, infraestructura moderna, equipamiento de punta y transporte escolar en zonas dispersas” (Ministerio de Educación 2015 del Ecuador).

Según declaraciones del ministro de Educación, Augusto Espinosa, durante el evento de socialización del programa, la meta era pasar de 19 023 instituciones educativas distribuidas de manera desordenada y sin criterios técnicos, a 5 189 instituciones educativas de calidad y con todos los servicios educativos necesarios, en 2017 (Ministerio de Educación del Ecuador 2013).

Con el programa se buscaba solventar varios problemas de la educación en el país, entre los que destacan: una oferta educativa desordenada y desarticulada que no ha considerado las verdaderas necesidades de la población, instituciones educativas incompletas, instituciones educativas con infraestructura precaria y sin el equipamiento necesario, instituciones con escasez de docentes (Ministerio de Educación del Ecuador 2015).

El proceso contempló analizar la demanda y la oferta educativa en cada distrito y circuito educativo para constatar si había déficit o excedente y definir las “instituciones educativas eje”: a saber, las instituciones educativas que, por cuestiones de su ubicación geográfica, infraestructura y otros factores, podían absorber a los estudiantes de las demás instituciones del circuito y responder a la demanda de formación de la zona (Ministerio de Educación del Ecuador 2012).

En varias zonas del país, especialmente en las rurales e indígenas, el programa de fusión generó mucho malestar y reclamos por parte de la población y las organizaciones indígenas, por cuanto significó el cierre, o la amenaza de cierre, de aquellas escuelas comunitarias que operaron durante décadas atendiendo las demandas de formación puntuales de las comunidades, muchas de las cuales fueron levantadas y sostenidas por las mismas comunidades. Se calcula que entre inicios de 2013 y finales de 2014 se cerraron más de diez mil escuelas pequeñas, entre comunitarias, unidocentes, interculturales bilingües y alternativas (Walsh 2014, 9).

Frente a los reclamos de la población y las organizaciones, el gobierno respondió descalificando a dichas escuelas y a los reclamos sobre ellas, argumentando que se trataba de “escuelas de la pobreza” que contribuyen a reproducir la exclusión (*El Comercio* 2014). Fue en este contexto que se generó y comenzó a circular el imaginario de las escuelas comunitarias como escuelas de segunda, y que requerían cerrarse para dar paso a escuelas completas, modernas y de excelencia; que apostaran

por la formación del recurso humano necesario para propiciar la transformación económica, política y social del país.

Como veremos más adelante la zona de nuestro interés también fue blanco del programa de fusión de establecimientos, y para el mes de junio de 2014 se habían cerrado tres escuelas comunitarias en la zona de Zumbahua, y muchas más estaban en lista de espera.

Las Unidades Educativas del Milenio

Conectado con el tema anterior está el programa de las Unidades Educativas del Milenio. Esta iniciativa se originó en junio de 2008, con el objetivo de contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación en el país, vía la construcción de unidades educativas de primer orden, tanto a nivel de infraestructura y equipamiento como de modelo de gestión y oferta educativa (Minteguiaga 2014).

Este programa fue considerado por el gobierno como el referente de la nueva educación fiscal en el país, y como la iniciativa, por excelencia, que contribuyó a concretar los derechos y las garantías definidos en la Constitución, los compromisos internacionales, las políticas del Estado, el Plan Decenal de Educación, y los objetivos y planes trazados por el gobierno (Luna 2014).

De acuerdo a información difundida por el Ministerio de Educación en junio de 2015, se habían construido y estaban en funcionamiento un total de 52 unidades educativas, en construcción 34 unidades, y a nivel de proyecto 207 unidades más. En la planificación del gobierno se contemplaba la construcción de un total de 900 unidades del milenio nuevas hasta 2017, a las que hay que añadir lo que se conoce como las repotenciaciones, que consiste en implementar adecuaciones a unidades educativas ya existentes (Ministerio de Educación del Ecuador 2015).

Decíamos, al inicio, que esta iniciativa estaba conectada con el programa de fusión de establecimientos, pues desde un inicio las Unidades del Milenio fueron contempladas para absorber a los estudiantes de instituciones educativas menores que operaban en la misma zona. De hecho, el fin último del programa de fusión era que todos los establecimientos ejes terminaran convirtiéndose en unidades del milenio de diferente tamaño: las “mayores” que acogerían hasta 2 880 estudiantes en

doble jornada, las “menores” que acogerían hasta 1 140 en doble jornada, y las de “excepción” que acogerían menos de 500 estudiantes (Ministerio de Educación del Ecuador 2015).

Mucho se ha discutido sobre las Unidades del Milenio en el país y su impacto, y aunque no hay evaluaciones y estudios sistemáticos sobre el tema, por testimonios de docentes y académicos que visitaron algunas,¹⁸¹ da la impresión que en ellas primó más la dimensión material que la calidad educativa: infraestructura de primera, laboratorios sofisticados, equipamiento de última tecnología, etc.; que las dimensiones que hacen alusión al modelo educativo mismo y sus diferentes componentes.

Con el pasar de los años se han levantado serios cuestionamientos al programa Unidades del Milenio tanto por la estandarización del modelo educativo que aquel provocó (Torres 2014) como por la masificación que propicia y los efectos nocivos que aquello supone para los grupos culturales subalternos y la construcción de una sociedad verdaderamente intercultural (Walsh 2014).

Para junio de 2014, en la zona de nuestro interés, estaba en plena operación una de ellas: la Unidad Educativa Cacique Tumbalá, en la parroquia Zumbahua, y dos unidades más estaban en proceso de construcción: la Unidad Educativa Chone, en la parroquia Angamarca, y la Unidad Educativa Canchagua en la parroquia del mismo nombre.¹⁸² Como veremos más adelante, la Unidad Educativa Cacique Tumbalá fue la que absorbió a los estudiantes y docentes de las dos escuelas comunitarias de la zona de Zumbahua, que fueron cerradas en el marco del programa de fusión de establecimientos.

El nuevo modelo de gestión educativa

En tercer lugar se encuentra el cambio de modelo de gestión de la educación. El nuevo modelo de gestión educativa se enmarca dentro del proceso de reforma del Estado que tiene como propósito “incrementar los niveles de eficiencia, agilidad y articulación de las entidades públicas,

181 Entre estos destacan los testimonios de Rosa María Torres: “Adiós a la educación comunitaria y alternativa”, *La línea de fuego* (2013) y “Visita a una Unidad Educativa del Milenio” (<https://otra-educacion.blogspot.com>, s. f.).

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

priorizando temas estructurales de interés nacional, tales como la educación” (Ministerio de Educación del Ecuador 2012).

A diferencia del modelo de gestión anterior que contemplaba dos niveles de gestión: el central y el provincial, el nuevo modelo contempla cuatro niveles distintos con atribuciones diferenciadas: el central, el zonal, el distrital y el circuital. El nivel central es el encargado de la rectoría, planificación, regulación y control de la educación. El nivel zonal define la planificación y la coordinación de los distritos, y, en términos territoriales, agrupa a varias provincias. El nivel distrital asegura la cobertura y calidad necesarias en las instituciones educativas, atiende las particularidades culturales y lingüísticas, realiza los trámites y brinda atención a la ciudadanía y, por lo general, se corresponde con los cantones. Por último, el nivel circuital contempla al conjunto de instituciones educativas que ofertan el servicio educativo normalmente en una parroquia (Ministerio de Educación del Ecuador 2012).

Desde la perspectiva del gobierno el nuevo modelo de gestión, a la par que contribuye a consolidar la autoridad y la rectoría del Estado sobre la educación, asegura un acceso fácil y rápido de la población de cada localidad a los servicios educativos; aspecto, este último, que no era posible con el modelo de gestión anterior por cuanto las direcciones provinciales estaban muy alejadas de la gente y de la dinámica del día a día de la educación (Ministerio de Educación del Ecuador 2012).

Como vimos arriba, con el nuevo modelo de gestión, la provincia de Cotopaxi quedó adscrita a la Zona 3, junto con las provincias de Tungurahua, Chimborazo y Pastaza; y conformada por seis distritos: Latacunga, La Maná, Pujilí-Saquisilí, Sigchos, Salcedo y Pangua. Para junio de 2014 había concluido la conformación de las direcciones distritales en la provincia, y estaba en pleno proceso la conformación de los circuitos educativos al interior de cada uno de los distritos.

Como veremos más adelante el proceso de implementación del nuevo modelo de gestión en la provincia implicó cambios fuertes para el día a día de las escuelas indígenas, pues no solo demandó un trabajo titánico de generación y sistematización de información de la realidad educativa de cada uno de los nuevos distritos —proceso en el que fue central el

aporte de las escuelas—, sino incluso por los cambios que implicó a nivel del control del trabajo tanto de los directivos como de los docentes.

La unificación del sistema educativo

Conectado con el punto anterior está el tema de la unificación del sistema educativo, aspecto promovido por la LOEI. A diferencia de las dos décadas anteriores en las que el sistema educativo estaba compuesto por dos subsistemas: el de la educación hispana y el de la EIB, el Gobierno de la revolución ciudadana, mediante la ley, promovió que ambos subsistemas formaran un solo sistema.

Esto ya lo discutimos en el apartado de arriba, cuando hicimos referencia al desmantelamiento de la jurisdicción de EIB tanto a nivel nacional como en cada provincia. En esta parte nos interesa únicamente insistir en que el proceso de unificación no significó la creación de una estructura educativa nueva que aglutinara de manera creativa a los dos subsistemas existentes ni a los dos modelos educativos; sino que significó, en la práctica, que un subsistema (educación hispana) absorbiera al otro (EIB).

Insistimos en este punto por cuanto aquello tuvo, como veremos más adelante, una repercusión importante en el proyecto educativo de las escuelas indígenas interculturales bilingües y de las escuelas del SEIC, en particular, pues su propuesta educativa terminó estandarizándose bajo los criterios de la educación hispana.

La reforma del currículo de la educación básica hispana

En el marco de la reforma curricular, junto con la reforma del currículo del bachillerato y la definición del currículo de la educación inicial, destaca el proceso de reforma del currículo de la educación básica hispana impulsado durante los primeros años de gestión del gobierno, y que se conoce en Ecuador como la Actualización y fortalecimiento curricular de la educación general básica.

El proceso de reforma del currículo de la educación básica hispana es una iniciativa que se enmarca dentro de los lineamientos del Plan Decenal y que responde de manera puntual a la política de mejoramiento de la calidad de la educación. La reforma buscó resolver los problemas

diagnosticados en la implementación del currículo de la educación básica, y, de manera especial, las situaciones que, desde el punto de vista de los docentes, obstaculizaron el cumplimiento de los objetivos curriculares, entre los que destacan: “la desarticulación entre los niveles, la insuficiente precisión de los temas que debían ser enseñados en cada año de estudio, la falta de claridad de las destrezas que debían ser desarrolladas, y la carencia de criterios e indicadores esenciales de evaluación” (Ministerio de Educación del Ecuador 2010).

En consonancia con los problemas diagnosticados y con miras a poner al día al currículo, la reforma contempló los siguientes objetivos:

- Actualizar el currículo de 1996 en sus proyecciones social, científica y pedagógica.
- Especificar, hasta un nivel mesocurricular, las habilidades y conocimientos que los estudiantes deberán aprender, por área y por año.
- Ofrecer orientaciones metodológicas viables para la enseñanza y el aprendizaje, a fin de contribuir al desempeño profesional docente.
- Formular indicadores esenciales de evaluación que permitan comprobar los aprendizajes estudiantiles, así como el cumplimiento de los objetivos planteados por área y por año.
- Promover, desde la proyección curricular, un proceso educativo inclusivo, fortalecer la formación de una ciudadanía para el Buen Vivir, en el contexto de una sociedad intercultural y plurinacional. (Ministerio de Educación del Ecuador 2010)

Con miras a apoyar y asegurar la implementación de la nueva propuesta curricular, el proceso de reforma contempló la elaboración de textos escolares para cada nivel y área de estudio, así como guías de trabajo para los docentes.

Sin lugar a dudas, esta es una iniciativa de suprema importancia para el tema que nos compete, pues como veremos después, el proceso de estandarización educativa impulsado en las escuelas del SEIC se hizo con base en los resultados de este proceso de reforma. Para junio de 2014 las escuelas del SEIC estaban alineadas con el nuevo currículo y

tanto sus docentes como sus estudiantes estaban usando los textos y las guías de trabajo desarrolladas por el ministerio.

La evaluación de los estudiantes y los docentes, la formación de los docentes y el ingreso al magisterio

Hemos hecho alusión a las grandes iniciativas del gobierno en materia educativa. Sin embargo, este impulsó otras iniciativas de menor magnitud y que también provocaron cambios en el día a día de las escuelas del SEIC. Entre ellas constan la evaluación del desempeño de los estudiantes y los docentes, la formación y desarrollo profesional de los docentes, y la implementación de un nuevo procedimiento para el ingreso al magisterio. En lo que sigue haremos alusión a la evaluación de los estudiantes y docentes; las otras dos iniciativas las explicaremos en el siguiente apartado.

A partir de 2009 el Ministerio de Educación implementó un sistema para evaluar el desempeño de los estudiantes y docentes,¹⁸³ cuya finalidad era generar información precisa y fidedigna sobre su desempeño, y que permitiera, a su vez, implementar “acciones didáctico-pedagógicas que favorezcan los procesos de aprendizaje de los estudiantes, y el mejoramiento de la formación inicial docente, así como su desarrollo profesional” (Ministerio de Educación del Ecuador 2015).

En el caso de los estudiantes la evaluación se aplica en el cuarto, el séptimo y décimo nivel de educación básica, y consiste en la rendición de pruebas automatizadas sobre las diferentes áreas de estudio. En el caso de los docentes, la evaluación contempla dos momentos: la evaluación interna que consiste en una valoración del desempeño del docente por parte de los diferentes actores educativos: estudiantes, docentes, directores y padres de familia; y una evaluación externa que consiste en rendir una prueba de conocimientos generales, conocimientos específicos y de habilidad lectora (Ministerio de Educación del Ecuador 2015).

La implementación de la evaluación docente generó mucha resistencia del magisterio, en especial, en los primeros momentos, pues se

183 Además, el sistema contempló la evaluación del desempeño de los directivos de las escuelas, pero en nuestro caso solo nos interesa la evaluación de los estudiantes y los docentes.

la consideró un procedimiento con fines punitivos, antes que uno para propiciar el mejoramiento de su desempeño y la calidad de la educación. La medida llegó, inclusive, a provocar una huelga indefinida de los docentes protagonizada por la UNE, pero un proceso de negociación entre esta y el gobierno logró que el procedimiento de evaluación se institucionalizara en el país (Luna 2014).

El impacto de las políticas del gobierno en las escuelas del SEIC

¿Cómo vivieron las escuelas del SEIC el nuevo escenario educativo propiciado por la revolución ciudadana?, ¿de qué manera los cambios impulsados por el gobierno alteraron tanto la rutina de directivos y docentes de las escuelas como la de estudiantes y padres de familia?, ¿cuál fue el impacto que las iniciativas descritas tuvieron en el día a día de las escuelas y, de manera especial, en su proyecto educativo? En lo que sigue trataremos de dar respuesta a estas preguntas y otras relacionadas.

El impacto en los actores

De entrada podemos decir que los cambios impulsados por el Gobierno de la revolución ciudadana fueron vividos por los actores vinculados a las escuelas del SEIC como un verdadero cataclismo, pues no solo alteraron su rutina y vida cotidianas al interior de las instituciones educativas, sino incluso ciertos componentes medulares de su proyecto educativo. En la vida cotidiana los cambios provocaron mucha incertidumbre en los actores educativos, acompañada de una sobrecarga de trabajo y mayores niveles de control.

Si hay algo que marcó el día a día de los diferentes actores de las escuelas del SEIC, desde 2007 en adelante, fue una profunda incertidumbre respecto a su futuro y el de las escuelas. Cuando decimos “incertidumbre con relación a su futuro” nos referimos tanto al futuro mediato como al superinmediato, pues hubo momentos en los que los docentes no sabían ni siquiera qué iba a pasar con ellos y las escuelas al día siguiente, mucho menos lo que iba ocurrir en el siguiente mes o año lectivo.

Dos elementos fueron los principales detonantes de dicha incertidumbre: el proceso de evaluación docente, por un lado, y el proceso

de fusión de las escuelas, por el otro. Respecto al primer factor, como ya vimos, a partir de 2009 se implementó desde el gobierno el proceso evaluación docente que tenía como objetivo valorar el desempeño de los docentes de todo el país, que desató mucha resistencia del magisterio por considerarlo un procedimiento con fines punitivos.

En el caso de los docentes del SEIC el proceso de evaluación generó mucha incertidumbre, pues junto con la noticia de la implementación de la evaluación y su carácter obligatorio, comenzó a circular en la zona la información de que de sus resultados dependía su permanencia en el magisterio. Con el tiempo, la incertidumbre creció aún más cuando algunos docentes de las escuelas interculturales bilingües y del mismo SEIC terminaron saliendo del magisterio debido a que no lograron alcanzar, en la segunda opción, el puntaje mínimo requerido.¹⁸⁴

Para junio de 2014 los ánimos se encontraban más calmados en cuanto al tema, pues el grueso de los docentes ya había rendido la segunda prueba y había obtenido un puntaje superior a la de la primera (a la mayoría de docentes les fue mal en la primera prueba), y ya no tenían riesgo de salir del magisterio, al menos por este tema.

Desde el punto de vista de los docentes, el problema mayor con las pruebas diseñadas por el ministerio era que no consideraban las particularidades del trabajo docente en la zona y que se focalizaban en evaluar únicamente conocimientos generales sobre pedagogía y psicología. Al referirse a la evaluación de los docentes y los textos escolares del gobierno, José María Pilaguano comenta:

Los textos que quiere que se aplique no toman en cuenta nada de lo que es la realidad de las comunidades de aquí. Igual, lo mismo pasa con la evaluación de los docentes. La evaluación no toma en cuenta cómo trabajamos en nuestras zonas, la realidad de las comunidades. La evaluación es muy general, solo evalúa cosas generales de pedagogía, de teorías de psicología y cosas así. Deberían tomarse evaluaciones que vayan con la realidad de cada zona, que evalúen la forma como trabajamos.¹⁸⁵

184 Rafael Unaicho, entrevista personal, 22 de mayo de 2015, Latacunga.

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

El otro factor que contribuyó a generar incertidumbre en los directivos, docentes y padres de familia fue el tema de la fusión de las escuelas. Hasta junio de 2014 se habían cerrado tres escuelas interculturales bilingües en la zona de nuestro interés por efecto de esta fusión, y estaban en lista de espera, de acuerdo a información que circulaba en la zona, una gran cantidad de escuelas más.

En el caso de los directivos y docentes el cierre de las escuelas generaba incertidumbre no solo sobre su futuro laboral (según algunos de ellos, se quería aprovechar el cierre de las escuelas para despedirlos), sino también sobre la institución a la que serían transferidos en caso de mantener su cargo, pues, como era de conocimiento público en la zona, los docentes de la escuelas de las comunidades de Talatac y Yanaturu fueron transferidos a la Unidad Educativa del Milenio de Zumbahua.

Si bien la incertidumbre tenía como base factores reales, igualmente es cierto que aquella era potenciada por la ausencia de una política de información eficaz por parte de las direcciones distritales, situación que dio lugar a distorsiones de todo tipo y también a malos entendidos. Cuando uno conversaba con los directivos y docentes de las escuelas era común escuchar frases como “parece que”, “dicen que”, “hay el rumor de que”, para referirse a las iniciativas del gobierno en materia educativa.

Esta incertidumbre fue estimulada, además, por los continuos cambios a nivel de directores y funcionarios de ciertos distritos. Este fue el caso, como vimos, de la Dirección del distrito Pujilí-Saquisilí que en el lapso de dos años (desde su creación hasta junio de 2014) tuvo un total de cinco directores. Lo mismo sucedió a nivel administrativo, que también cambiaba continuamente: en 2014 salieron más de seis funcionarios que venían trabajando desde la antigua Dirección Provincial. El cambio de director y funcionarios significó, muchas veces, cambio en la información que se proveía a los directivos y docentes sobre los procesos en marcha y planes por venir.

Los cambios no solo provocaron mucha incertidumbre en la zona, sino que significaron, tanto para los directivos como para los docentes, un incremento notable de su carga de trabajo: todos los directivos y docentes

entrevistados pusieron sobre la mesa esta sobrecarga, con el añadido de que la mayor parte no entendía su sentido ni finalidad.

La sobrecarga de trabajo se explica por dos factores: la ampliación de la jornada de trabajo de los docentes y la implementación del nuevo modelo de gestión. Con relación al primer punto, como vimos en el acápite anterior, uno de los primeros cambios impulsados por el Gobierno en materia educativa fue el incremento de la jornada de trabajo a ocho horas diarias, con la finalidad de asegurar mayores niveles de calidad en el servicio educativo.

Al igual que para el resto de docentes, esta decisión causó malestar y afectó fuertemente a los docentes del SEIC por cuanto no solo significó un aumento de tres horas de trabajo en su jornada diaria, sino que les quitó tiempo para las otras actividades a las que se dedicaban normalmente en las tardes, entre las que constaban las agropecuarias. Al conversar sobre los cambios vividos con el Gobierno de la revolución ciudadana, Ernesto Baltazaca los vio así:

El horario también ha cambiado con el Correa. Por ejemplo, ahora entramos a las 7 de la mañana, estamos saliendo a las 15:30, 15:45. A eso también nos obligan ahora. Antes era de 8:00 a 13:00. Entonces en la casa también teníamos que hacer alguito, trabajar en la tierra, por lo menos ver a los animalitos, o ir a comprar en Zumbahua lo que se necesitaba. Ahora se llega a las 16:00, ya bien tarde, y no hay tiempo para nada.¹⁸⁶

Si bien algunos educadores señalaron que para ellos no fue nada nuevo pasar a trabajar la jornada completa, por cuanto en tiempos pasados trabajaban ocho horas y más (era el tiempo en que se trabaja en tres jornadas: en la mañana con los niños, en la tarde alfabetizando a adultos y en la noche con los comuneros), en el fondo se trata de un cambio que sí les afectó, pues para ese momento habían pasado ya más de veinte años desde que aquella modalidad concluyó y un tiempo similar en que estuvieron acostumbrados a salir de las escuelas a la una de la tarde para dedicarse a otras actividades.

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

El otro factor que contribuyó a incrementar la carga laboral tiene que ver con el trabajo administrativo exigido por las direcciones distritales, tema que fue evidenciado por todos los docentes entrevistados y enfatizado, de manera especial, por los directores de escuela. Y es que la implementación y operación del nuevo sistema de gestión demandó generar y sistematizar abundante información sobre diferentes aspectos del quehacer educativo por parte de los directores de las escuelas, y su envío a las direcciones distritales.

El cumplimiento de los requerimientos de las direcciones distritales, de por sí fuerte por la cantidad de información que se debía recolectar y sistematizar, se complicaba aún más por cuanto la mayor cantidad de veces la información fue solicitada de un rato para el otro pero, además, debido a los problemas de conectividad que se vivía en las zonas donde estaban ubicadas las escuelas del SEIC, lo que provocaba que frecuentemente directores y docentes tuvieran que estar esperando, al frente del monitor, a que llegaran las solicitudes y formatos desde las direcciones distritales, o estar a la espera de que volviera el servicio de internet para enviar la información solicitada (por disposición de la direcciones todo debía hacerse por internet). Juliana Vega se refiere al tema de la siguiente manera:

Todo el rato (las direcciones distritales) están pidiendo documentos, pidiendo información. A veces piden a las 10:00 y quieren que a las 12:00 ya mandemos los documentos. Entonces ellos están pensando como en una ciudad. ¿A qué hora vamos a hacer? Si a las 10:00 mandan y nosotros recién estamos saliendo a la 1:00 de la tarde. Además, aquí el internet no es ágil. A veces hay, a veces no hay. Entonces ellos quieren que se envíe de inmediato y no hay cómo. Y si no se envía, ¡sanción!, ¡sanción! Entonces, si no fuera porque hemos estado acostumbrados al trabajo, y les hemos aguantado, uno pensaría a veces en dejar botando esto.¹⁸⁷

Lo anteriormente analizado no constituye un tema menor, pues, en el día a día, buena parte de la jornada de directivos y docentes de las escuelas del SEIC se dedicaba a cumplir los requerimientos de las direcciones distritales, que era una actividad más de carácter administrativo,

187 Juliana Vega, entrevista personal, 12 de mayo de 2015, Quito.

a expensas del trabajo educativo-pedagógico que, en el caso de los directores, se tradujo en menos tiempo para la gestión educativa; en el de los docentes, menos tiempo para preparar clase; y en algunos casos de emergencia (cuando había que enviar información solicitada con urgencia) menos tiempo inclusive para el trabajo en el aula.¹⁸⁸

Si bien es cierto que la demanda de información fue un tema recurrente desde que las direcciones distritales se crearon, asimismo es cierto que el requerimiento fue mucho más frecuente e intenso durante la fase de su consolidación, pues dicho proceso requería no solo la información normalmente necesaria para el seguimiento y gestión, sino también aquella información relevante para pasar a tomar el control de los establecimientos educativos de sus respectivos distritos: ¿cuántas y cuáles escuelas forman parte del distrito?, ¿dónde se ubican?, ¿con qué tipo de infraestructura y equipamiento cuentan?, ¿cuántos docentes hay en el distrito?, ¿de ellos cuántos son contratados y cuántos tienen nombramiento?, ¿número de estudiantes del distrito?, etc. Al referirse al tema, Ángel Tipantuña Vega, director del distrito Pujilí-Saquisilí, comenta:

Podríamos decir que en estos primeros años los distritos hemos vivido una fase de transición, de paso de las funciones de las exdirecciones provinciales a las direcciones distritales: pagos, contratos y todo lo demás. Para eso hemos tenido que levantar mucha información. La información ha sido clave para la conformación de los distritos y para hacernos cargo de las escuelas de la zona y los profesores. Necesitábamos saber con qué escuelas y colegios cuenta cada distrito, pero no solo las bilingües sino también las hispanas, no ve que ahora está unificado y en cada distrito están juntas las escuelas bilingües y las hispanas. Hemos tenido que unificar la información porque antes había tres matrices: la de las escuelas de la jurisdicción de EIB, la de las escuelas del SEIC y las hispanas. Ahora tenemos que manejar una sola matriz, la del distrito [...]. Necesitamos saber la infraestructura de las escuelas, con cuántos docentes contamos, si son contratados o no, si tienen nombramiento y todo ese tipo de información. También necesitábamos tener información sobre los estudiantes: cuántos por cada escuela, sus edades, etc. Y esa información toca pedir a las escuelas, que son las que tienen.¹⁸⁹

188 *Ibíd.*

189 Ángel Tipantuña, entrevista personal, 18 de junio de 2014, Latacunga.

El otro tema importante es el que tiene que ver con la vigilancia y el control. La implementación del nuevo modelo de gestión significó el incremento del control por parte del Estado sobre la dinámica del día a día de las escuelas. Ciertamente, a diferencia del momento anterior en el que el control por parte de la Dirección Provincial era esporádico, en el nuevo contexto las escuelas del SEIC y sus actores pasaron a estar expuestos a un control permanente por parte de las direcciones distritales y sus diferentes funcionarios, lo cual era compatible con las intenciones del gobierno en materia educativa, pues no olvidemos que una de las razones para el cambio del modelo de gestión era la necesidad de asumir la rectoría y el control de la educación en el país.¹⁹⁰

Se implementó el control con dos modalidades, fundamentalmente: las visitas *in situ* y la demanda permanente de información. En cuanto a la primera, en el marco del nuevo contexto se inició una política de visitas frecuentes a las escuelas por parte de los funcionarios de la Dirección Distrital, entre los que se incluía el mismo director distrital; una experiencia nueva para las escuelas, por cuanto como vimos en el capítulo anterior, en el tiempo de la DINEIB los supervisores solo llegaban de vez en cuando a las escuelas.

La mayoría de visitas se realizaban sin previo aviso, y en cualquier día y hora de la semana. Si bien las visitas se justificaban por temas de coordinación y seguimiento del proceso educativo, el propósito real, desde la perspectiva de los directivos y docentes, era verificar si estos estaban cumpliendo con sus responsabilidades y funciones: si estaba al día la planificación de la institución, si se contaba con las planificaciones de cada nivel, si estaban asistiendo regularmente los docentes, si los docentes que habían faltado contaban con justificaciones adecuadas y si las instalaciones estaban bien mantenidas, entre otras.¹⁹¹

190 Al revisar los informes anuales de rendición de cuentas del MEC, se puede apreciar que uno de sus objetivos consiste en “incrementar de la rectoría del Ministerio”, y que el nivel de avance de este objetivo se lo mide mediante la implementación del nuevo modelo de gestión.

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

Además, se ejercía el control mediante el pedido permanente de información a los directores y a los docentes, lo que permitía al distrito también hacer un seguimiento del trabajo y los avances de cada institución, pero a costo, como vimos, de una sobrecarga de trabajo administrativo tanto para los primeros como para los segundos.

Conectado con el tema del control está el tema del estilo de gestión. Y es que en el nuevo escenario las escuelas pasaron no solo a estar expuestas a un control permanente y meticuloso por parte de las direcciones distritales, sino incluso a un estilo de gestión vertical, al cual los directivos y docentes no estaban acostumbrados. Un estilo de gestión, como veremos más adelante, cuando hablemos de los cambios impulsados en materia educativa y pedagógica, en el que primó la imposición y la sanción, por encima del argumento y las razones o disposiciones justificadas por esloganes sin mayor sentido, al estilo: “Es necesario dar las clases en español y no en kichwa porque ahora todo el sistema es intercultural”.

Uno de los indicadores de lo dicho es el poco conocimiento que los directivos y docentes tenían sobre los procesos impulsados por los distritos y el ministerio, así como sobre los planes en materia educativa en el corto, mediano y largo plazos; situación que da cuenta de un estilo de gestión en el que poco interesa que los actores estén informados y mucho menos su parecer sobre lo que se hace y se piensa hacer.¹⁹²

Hasta aquí hemos hecho referencia al impacto de los cambios en el día a día de los actores educativos. Pero, ¿cuál fue el impacto de las iniciativas del gobierno en la dinámica de funcionamiento del SEIC y su proyecto educativo? En términos generales, podemos decir que los cambios impulsados por el gobierno en materia educativa provocaron el desmantelamiento del proyecto educativo del SEIC, situación que se expresó en tres situaciones puntuales: 1. La pérdida total de control sobre el proceso educativo por parte de los directivos y educadores; 2. La estandarización

192 Es cierto que a nivel de la gestión pública es difícil mantener, de manera permanente, contacto directo con los actores involucrados y lograr consensos sobre las acciones a ser implementadas; pero sí se pueden pensar estrategias de comunicación creativas que al menos les mantengan informados sobre lo que se busca hacer, la manera en que se lo va a realizar, así como las razones que lo justifican.

de la propuesta educativa basada en los parámetros de la antes llamada educación hispana, y 3. El cierre y amenaza de cierre de sus escuelas. Pasemos a analizar cada uno de estos puntos.

Las escuelas pierden el control sobre la educación

“Todo nos viene desde arriba, ya nada se decide acá abajo” es la frase con la que Ernesto Baltazaca concluye su explicación sobre los cambios que se vivieron en las escuelas del SEIC en el contexto de la revolución ciudadana.¹⁹³ Es que desde 2007 en adelante las escuelas indígenas vivieron un proceso gradual, pero sostenido, de pérdida de las atribuciones que ganaron en el contexto del proyecto de las R-CECIB.

Como vimos en el capítulo anterior, en el marco de este proyecto, las escuelas del SEIC recuperaron el control sobre varios aspectos del ámbito educativo: selección y capacitación de docentes y seguimiento académico, entre otros; situación que les permitió dar curso a varias iniciativas que habían estado represadas durante años. De hecho, el objetivo del proyecto de las R-CECIB era justo ese: que se asumiera en el nivel local la gestión de las dimensiones clave del proceso educativo.

Con la implementación del nuevo modelo de gestión el SEIC perdió todas aquellas atribuciones y su función se limitó a lo estrictamente educativo, aunque, como veremos más adelante, bajo las condiciones y directrices establecidas por el ministerio del ramo.

Desde un inicio ni la dirección zonal ni las direcciones distritales reconocieron a las redes ni a sus instancias representativas, a pesar de que estas nunca fueron disueltas jurídicamente y a pesar de que sus funcionarios mantuvieron el nombramiento hasta junio de 2014. El desconocimiento de las redes supuso no solo el no considerar a sus representantes como interlocutores válidos para la planificación de las diferentes iniciativas que se impulsaban desde el nivel distrital, sino también el hacer tabla rasa de las decisiones que las redes tomaban.

Al poco tiempo de creadas las direcciones distritales, todas las funciones de las redes se concentraron nuevamente en el ministerio, con

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

excepción de aquella que tenía que ver con el pago de los docentes; pues hacerse cargo de aquello implicaba, entre otras cosas, que las direcciones distritales tuvieran al día la nómina de docentes, aspecto que a su vez implicaba contar con la lista definitiva de las instituciones educativas que formaban parte de cada uno de los distritos.

Uno de los ámbitos sensibles sobre el que el SEIC perdió el control fue el de la selección de docentes, ámbito muypreciado tanto por los directivos de las escuelas como por los comuneros por cuanto les permitía asegurar que los nuevos docentes cumplieran aquellos requisitos considerados básicos desde el inicio de la experiencia educativa: ser indígenas, oriundos de la comunidad, vinculados al trabajo de esta y que hablaran kichwa.

Con el nuevo modelo de gestión el proceso de selección de los docentes pasó a manos del Ministerio de Educación y a tramitarse mediante un procedimiento especial definido para ello. De acuerdo a este, la institución educativa que demandaba un docente debía reportar a la Dirección Distrital respectiva el requerimiento (recordemos que para ese tiempo, todavía no estaba en operación el nivel intermedio entre las escuelas y las direcciones distritales: los circuitos educativos), luego de lo cual, el ministerio hacía una convocatoria pública para llenar la vacante.

Los interesados en la vacante debían inscribirse y participar en un concurso de méritos y oposición que contemplaba tres pasos: rendir una prueba de conocimientos y habilidades, que equivalía al 55 % la calificación final; la valoración de sus méritos (títulos, cursos y experiencias) por parte del distrito respectivo y que equivalía al 35 %; y, por último, dar una clase demostrativa en la institución educativa que generó el requerimiento, y que tenía un valor del 10 % (Ministerio de Educación del Ecuador 2011).

En el caso de que se tratara de una vacante en una institución educativa intercultural bilingüe, el procedimiento de selección incluía un paso más: dar una prueba de la lengua indígena predominante en la zona donde se hallaba ubicada la escuela, aunque el resultado obtenido en ella no constituía, necesariamente, un requisito para cubrir la vacante, pues si se daba el caso de que ninguno de los postulantes alcanzaba el puntaje mínimo, el postulante con el mejor puntaje en el resto de

ítems podía pasar a ocupar la vacante, pero con contrato provisional, hasta que rindieran y aprobara la prueba de bilingüismo (Ministerio de Educación del Ecuador 2011).

A primera vista da la impresión de que se trataba de un procedimiento adecuado para elegir al mejor postulante, y que podría haber contribuido a fortalecer los equipos docentes de las escuelas del SEIC, pero en la práctica no fue así, pues dicho procedimiento tuvo más efectos negativos que positivos, porque no solo complicó el ingreso de los comuneros al equipo docente de las escuelas de sus respectivas comunidades, sino que propició la llegada a la zona de docentes sin ningún tipo de vinculación con las comunidades, y que nada tenían que ver con la EIB y el mundo indígena.

Sobre el primer punto varios de los profesores entrevistados hicieron referencia a las dificultades que los aspirantes indígenas de la zona tuvieron para ingresar a las escuelas del SEIC mediante el procedimiento fijado por el ministerio. Las dificultades tenían que ver, fundamentalmente, con el nivel de complejidad del examen de ingreso, aunque a veces incluso tenía que ver con los escasos “méritos” de los aspirantes, sobre todo de los más jóvenes. A lo anterior se suma que, a diferencia de los procedimientos anteriores de ingreso, con el nuevo los postulantes de la zona entraban a competir con otros de diferentes zonas, filiación étnica, clase social y trayectoria; aspecto que muchas veces, por un tema histórico, les ponía en desventaja.

Lo anterior nos remite al tema de los efectos no intencionados de los procedimientos de selección de carácter meritocrático, legitimados hasta el cansancio por el Gobierno de la revolución ciudadana. Y es que en contextos de asimetría social, la meritocracia es un sistema que, lejos de propiciar la igualdad de oportunidades, termina beneficiando a aquellos individuos que han podido capitalizar los méritos valorados; individuos que para el caso de nuestro país, por lo general, no pertenecen a la población indígena de la clase baja.

Debido a las complicaciones que encontraron los postulantes de la zona para acceder a las vacantes, el procedimiento terminó propiciando el reclutamiento de docentes que no tenían ninguna vinculación con las comunidades y el mundo indígena, y menos aún experiencia en el ámbito de

la EIB.¹⁹⁴ Esto fue lo que ocurrió, por ejemplo, en la escuela de la comunidad de Guayama San Pedro, donde la vacante fue llenada por un profesor mestizo oriundo de Santo Domingo de los Tsáchilas. El profesor, además de no manejar el kichwa, elemento básico para la vida en la comunidad y el trabajo con los niños, no tenía ninguna experiencia de trabajo con población indígena y menos aún experiencia en procesos de EIB.¹⁹⁵

Es decir, vemos que el nuevo procedimiento de selección de docentes contribuyó a minar una de las dimensiones centrales que, con altos y bajos, el SEIC logró mantener por cerca de tres décadas, a saber: contar con docentes indígenas oriundos de las comunidades de la zona, conocedores de sus problemáticas y proyectos, cercanos a la organización y bilingües; dimensión que, junto con otras, permitió asegurar la pertinencia cultural, social y política del proyecto educativo.

Para cerrar este punto vale decir que en el marco del nuevo contexto las escuelas del SEIC también perdieron la potestad de despedirlos, aspecto delicado y de mucho impacto, como pudimos ver en el capítulo anterior. A lo mucho, lo que las escuelas estaban en condiciones de hacer, frente a un docente que no cumplía con sus funciones, era reportar a la Dirección Distrital sus malas prácticas; y era la dirección la que iniciaba el procedimiento, que no necesariamente terminaba con el despido del docente.

El otro ámbito sobre el que las escuelas perdieron el control fue el de la capacitación docente. Como vimos en el primer capítulo, desde sus orígenes, la capacitación fue un ámbito prioritario para el SEIC, pues constituía una de las estrategias centrales por medio de las cuales se aseguraba que los educadores comunitarios desarrollaran las habilidades clave para el desempeño de las múltiples funciones que exigía el proyecto. A pesar de que en el primer momento de la institucionalización hubo tensiones y conflictos con la DIPEIB-C, el SEIC logró mantener los procesos de capacitación propios, aspecto que fue potenciado en el período del proyecto de las R-CECIB.

194 Rafael Unaicho, entrevista personal, 22 de mayo de 2015, Latacunga.

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

Bajo el nuevo escenario el SEIC perdió la capacidad para organizar sus propios procesos de formación, pues la capacitación se centralizó, en su totalidad, en el Ministerio de Educación, bajo la figura de “formación continua” que, a su vez, formaba parte de la línea de “desarrollo profesional” de aquel. De acuerdo con la normativa del momento, el ministerio era el responsable exclusivo de la formación de los docentes.

Para ello el ministerio contemplaba un paquete variado de cursos que cubría todas las áreas del currículo nacional. Así, se contemplaban cursos relacionados con la educación inicial, sobre las áreas de conocimiento de la educación básica, sobre las materias de especialidad de bachillerato: ciencias naturales, matemáticas, etc. A estos cursos se sumaban otros que abordaban temas transversales: inclusión y diversidades, o prevención de la violencia/educación para la paz, etc. Por último, estaban aquellos cursos que trabajaban áreas especiales como educación especial e inclusiva e informática (Ministerio de Educación del Ecuador 2015).

Los cursos no eran de carácter obligatorio, pero más temprano que tarde los docentes tenían que tomarlos por la insistencia de las direcciones distritales, pero también para subir en el escalafón: uno de cuyos requisitos era aprobar ciertos cursos de formación continua ofrecidos por el ministerio.

Si bien la mayor parte de los docentes entrevistados reconoció que los cursos del ministerio que tomaron abordaban temas relevantes y que fueron de utilidad para el trabajo en el aula, asimismo planteó que los cursos, en la medida en que se ceñían a la malla curricular estándar, no consideraban el enfoque ni las particularidades de la EIB. En efecto, si se revisa con detalle los cursos ofertados por el ministerio, se puede constatar que aquella contemplaba un solo curso relacionado con la temática, que lleva el nombre de “educación intercultural bilingüe”, que se encuentra dentro de la categoría de “cursos especiales” junto con el de educación inclusiva, informática y psicología.

Lo anteriormente dicho constituye, sin lugar a dudas, un indicador que dice mucho sobre el enfoque unificador por el que apostaba el ministerio en materia educativa, enfoque al que haremos alusión más adelante. Y es que, en el nuevo escenario, la EIB dejó de ser un modelo

educativo diferenciado y pasó a ser un simple anexo del modelo educativo estándar, es decir, del modelo hispano.

Ahora bien, con el nuevo escenario, no solo se centralizó la formación continua de los docentes, sino que se cortaron las condiciones para que el SEIC continuara realizando sus capacitaciones. Como vimos en el capítulo anterior, a pesar de los problemas con la DIPEIB-C, en el período en el que estuvo vigente la jurisdicción de EIB, el SEIC logró mantener las reuniones mensuales entre todos los docentes con el objetivo de evaluar y planificar el trabajo, pero también para capacitar docentes, eventos que eran muy valorados por estos. Con la instauración del proyecto de la R-CECIB, dichas reuniones se potenciaron y se hicieron regulares por cuanto dependían de la decisión del gobierno de las redes.

A partir de 2007 dichas reuniones se hicieron cada vez más difíciles por el trámite que significaba solicitar permiso a la Dirección Provincial, en un primer momento, y luego a las direcciones distritales respectivas, en un segundo momento; pero, además, por la negativa de dichas direcciones para concederlos. El argumento de ambas direcciones era que se perdían horas de clases y que los niños quedaban solos. Rafael Unaicho se refiere al tema en los siguientes términos:

El primer año mantuvimos las reuniones, pero ya teníamos problemas porque había que pedir permiso y eso era solo problemas. No querían dar permiso diciendo que se dejaba a los niños solos, que perdían clase. Todo el rato había problemas con los permisos. En tiempo de las redes no debíamos pedir permiso a nadie, era una decisión de las redes. El primer año seguimos haciendo las reuniones pero después ya se dejaron.¹⁹⁶

Hasta que, finalmente, los educadores del SEIC optaron por cortar las reuniones mensuales. Para junio de 2014 los docentes no se habían reunido desde julio del año anterior, y añoraban dichas reuniones por la retroalimentación y aporte que aquellas significan para su trabajo diario.¹⁹⁷

Para cerrar este apartado concluimos diciendo que en el nuevo escenario las escuelas del SEIC no solo perdieron las atribuciones que

196 Rafael Unaicho, entrevista personal, 22 de mayo de 2015, Latacunga.

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

recuperaron en el contexto del proyecto de la R-CECIB, sino que también perdieron la capacidad para agenciar iniciativas por cuenta propia con el apoyo de la comunidad y/o la cooperación internacional. Esto constituye un tema de suprema importancia por cuanto, como vimos en los capítulos anteriores, el trabajo de los comuneros, por un lado, y el aporte de la cooperación internacional, por el otro, constituyeron siempre un soporte central para el sostenimiento de las escuelas y de los mismos docentes (sobre todo en los primeros momentos), así como para el desarrollo de diferentes tipos de iniciativas orientadas al fortalecimiento del proyecto educativo: refacción y ampliación de la infraestructura, dotación de equipamiento y material didáctico y capacitación de docentes, entre otras.

En el marco del nuevo escenario, previo al desarrollo de cualquier iniciativa por cuenta propia, las escuelas tenían que poner la propuesta a consideración de la Dirección Distrital respectiva y contar con la autorización de la dirección zonal, pues era la dirección zonal la que tenía potestad para autorizar y firmar convenios de cooperación. En caso de que no se procediera de esa manera, las escuelas estaban sujetas a sanciones. Este fue lo que ocurrió, por ejemplo, con la escuela de la comunidad de Sarahuasi, que recibió una sanción por parte de la dirección zonal por haber construido un cuarto para los docentes de la escuela (la mayor parte de los profesores no son oriundos de la zona y se quedaban a dormir en la comunidad durante la semana) sin la debida autorización. Francisco Pilaguano se refiere al suceso de la siguiente manera:

En caso de Sarahuasi, por necesidad los padres de familia construyen una casita, y los de la zonal van y dicen: “esto no está así señores”, y sancionó. La casita era el dormitorio de los profesores, como la mayoría de los docentes de Sarahuasi somos de afuera, no somos de la comunidad, de la comunidad más bien recién van incrementando los profesores. Entonces por eso hicieron la construcción. Después cae la sanción al director de la escuela. Que no habíamos pedido permiso dijeron, que para hacer estas cosas debemos pedir permiso. Nosotros hicimos el cuartito no porque queríamos hacer lo que nos da la gana, sino porque la necesidad

obliga. Con las redes, antes, hubiéramos podido nomás hacer estas cosas sin problema, ahora no se puede.¹⁹⁸

Con este antecedente, que era de total conocimiento en la zona, las escuelas comenzaron a pensar dos veces antes de impulsar cualquier iniciativa por cuenta propia, sea de carácter de infraestructura o de carácter pedagógico, pues sabían que necesariamente debían pasar por los filtros de la Dirección Distrital y zonal, y que aquello podía demorar varios meses y sin la certeza de que la iniciativa fuera a ser aprobada. Con el tiempo, las escuelas optaron más bien por no impulsar iniciativas propias ni tramitar convenios con la cooperación internacional.¹⁹⁹

La estandarización del proyecto educativo

Hasta aquí hemos hecho referencia a la pérdida de potestad de las escuelas sobre dos aspectos centrales para el proceso educativo como son la selección de docentes y su capacitación. La pérdida no solo se dio en dichos ámbitos, sino sobre el proceso educativo mismo. En términos generales, podemos decir que en el marco del nuevo escenario las escuelas vivieron un proceso de estandarización de su proyecto educativo impulsado desde el ministerio, y que dicho proceso significó, en la práctica, la conclusión del proyecto educativo del SEIC. Pasemos a revisar los elementos más relevantes de aquel.

Uno de los efectos centrales de las políticas del gobierno en materia educativa fue que las escuelas interculturales bilingües y las del SEIC, en particular, tuvieron que dejar de lado sus propuestas educativas para asumir la malla curricular de la educación hispana y, de manera especial, la que fue generada en el proceso de actualización y fortalecimiento curricular impulsado por el ministerio en 2007.

Como vimos en el capítulo anterior, en el contexto de la jurisdicción de EIB, tanto en el primer como el segundo momentos, el SEIC logró mantener su propuesta educativa propia que, con el paso de los años, vivió ciertos cambios con el objetivo de adecuarla a los nuevos

198 Francisco Pilaguano, entrevista personal, 21 de julio de 2015, Latacunga.

199 Juliana Vega, entrevista personal, 12 de mayo de 2015, Quito.

requerimientos del contexto. En 2011, luego de concluido el proceso de actualización curricular, se dispuso desde el ministerio que todas las escuelas interculturales bilingües, incluidas las del SEIC, debían asumir la malla curricular nueva.²⁰⁰

El argumento utilizado por el ministerio hacía alusión a la baja calidad de la EIB en la provincia, en general, y a los bajos resultados de aprendizaje de las escuelas de la zona, en particular. Para ese momento, el ministerio ya había aplicado en la zona la primera batería de exámenes de logros de aprendizaje, y los resultados fueron bajos. En ese contexto, la disposición de asumir la malla de la educación hispana era considerada una medida orientada a propiciar el mejoramiento de la calidad de la oferta educativa de las escuelas interculturales bilingües.²⁰¹

A manera de paréntesis, vale decir que el tema de la baja calidad ha sido un fantasma que ha perseguido a la EIB desde sus orígenes, y que, al amparo de dicho fantasma, el Estado ha impulsado varias iniciativas ya sea para mejorar su calidad, para mermar el control que las organizaciones tenían sobre aquella o para simplemente clausurarla. Más allá de la discusión sobre si, en efecto, la EIB ha sido de baja calidad o no, que de por sí es una discusión compleja y que amerita un tratamiento profundo, nos interesa destacar el uso político que se ha hecho del tema de su calidad en las últimas décadas y, de manera especial, en el marco del Gobierno de la revolución ciudadana.

La disposición del ministerio generó malestar a nivel de docentes de las escuelas del SEIC, pues significaba un cambio radical en lo que venían haciendo tanto a nivel de la planificación de las clases como en el trabajo en el aula y la evaluación de los aprendizajes. Malestar que se acrecentó el momento en que comenzaron a aplicar la malla, por cuanto varios de los temas les resultaban difíciles y, muchas veces, simplemente incomprensibles. Al referirse a la aplicación de la malla de la educación hispana en las escuelas del SEIC, Juliana Vega comenta lo siguiente:

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

201 Rafael Unaicho, entrevista personal, 22 de mayo de 2015, Latacunga.

¡Chuta!, para nosotros todo era nuevo. No podíamos adaptar el modelo de planificación que usábamos antes, teníamos que planificar de otra manera. Los contenidos cambiaban con la malla del ministerio [...]. También era difícil por los contenidos, no los entendíamos. Claro que estaba casi parecido a lo que daba capacitación la Universidad Andina, el Programa de Escuelas Lectoras, sí. Pero eso era en lenguaje. En matemáticas, ciencias naturales y ciencias sociales era bastante difícil, había muchos temas que ni nosotros sabíamos qué significaban.²⁰²

Un tema que vale destacar en este punto es que el ministerio organizó un paquete de cursos de capacitación, con el objetivo de apoyar a los docentes en la comprensión y manejo de la actualización curricular y su concreción en el aula. El problema fue que los docentes del SEIC nunca pudieron acceder y participar en ellos, pues cada vez que viajaban a Latacunga o Ambato para inscribirse, por lo general, ya no había cupos.²⁰³

En un inicio los docentes del SEIC no acataron la disposición y siguieron trabajando con la malla propia, pero al poco tiempo tuvieron que acatarla, pues no solo que se intensificaron las visitas y el control por parte de los supervisores de las direcciones distritales, sino que los docentes sabían que el ministerio iba a seguir evaluando a sus estudiantes con base en los parámetros de la nueva malla y, que aquello, más temprano que tarde, iba a tener repercusiones negativas sobre ellos mismos, si los estudiantes continuaban obteniendo resultados bajos.²⁰⁴

En este punto vale recordar que la evaluación de los logros de aprendizaje de los estudiantes estaba conectada con otra iniciativa impulsada por el Ministerio de Educación la definición de los estándares de aprendizaje, que consistió en describir los logros de aprendizaje que los estudiantes debían alcanzar a lo largo de su trayectoria escolar (Ministerio de Educación del Ecuador s. f.). Las pruebas de logros de aprendizaje fueron preparadas con base en dichos estándares.

En el proceso de implementación de la nueva malla fueron clave los textos escolares generados por el ministerio. A la par de la dis-

202 Juliana Vega, entrevista personal, 12 de mayo de 2015, Quito.

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

204 Rafael Unaicho, entrevista personal, 22 de mayo de 2015, Latacunga.

posición de que se implementara la nueva malla, comenzaron a llegar regularmente a las escuelas textos escolares y guías de trabajo para las diferentes áreas y niveles, tanto para los estudiantes como para los docentes. Los textos y las guías de trabajo, como explicamos arriba, eran materiales estructurados sobre la base de los contenidos del proceso de actualización y fortalecimiento curricular de la educación básica, y fueron los que terminaron comandando lo que se trabajaba en el día a día y en cada una de las materias.²⁰⁵

El impacto del cambio de malla a nivel de los estudiantes fue muy fuerte no solo por la cantidad y complejidad de los contenidos sino, además, por la nueva forma de trabajar en el aula que aquella llevaba implícita. Con relación a lo primero, la nueva malla significó para los estudiantes no solo un incremento importante de la cantidad de contenidos a ser aprendidos en cada año lectivo, sino también un mayor nivel de complejidad de estos, en especial del área de matemáticas. Ambos cambios demandaron un esfuerzo importante por parte de los estudiantes, y provocaron, en no pocas ocasiones, que varios de ellos se fueran quedando en el camino y optaran por abandonar la escuela.²⁰⁶

En cuanto al segundo punto la aplicación de la malla significó un cambio radical a nivel del trabajo diario en el aula, pues a diferencia de la malla del SEIC que propiciaba un trabajo articulado entre las diferentes áreas y basado en problemáticas del contexto, la nueva malla propiciaba un trabajo desarticulado entre las materias y centrado en el conocimiento disciplinario, aspecto que hacía que muchas veces los estudiantes no entendieran el sentido de lo que aprendían.²⁰⁷

A lo anterior se suma, como veremos más adelante, que el proceso de enseñanza pasó a realizarse en español, aspecto que elevó el nivel de dificultad en la comprensión de los contenidos, por cuanto la lengua materna de la mayor parte de los niños era el kichwa.

205 Francisco Pilaguano, entrevista personal, 21 de julio de 2015, Latacunga.

206 Rafael Unaicho, entrevista personal, 22 de mayo de 2015, Latacunga; y Francisco Pilaguano, entrevista personal, 21 de julio de 2015, Latacunga.

207 Juliana Vega, entrevista personal, 12 de mayo de 2015, Quito.

Un dato interesante a comentar y que suena a primera vista contradictorio con lo que hemos analizado hasta aquí, es que en diciembre de 2013 el Ministerio de Educación emitió el Acuerdo 0440-13, que dispuso fortalecer e implementar el MOSEIB en el país, y en el que se delegó a la Subsecretaría de Educación Intercultural Bilingüe el diseño del currículo y los respectivos instrumentos curriculares para la implementación de dicho modelo. El acuerdo, además, estipulaba como obligatoria la implementación del MOSEIB en todos los centros educativos interculturales bilingües (2013).

En febrero de 2014 el ministerio organizó un evento público en la ciudad del Tena, en el que socializó la versión actualizada del MOSEIB y en el que se realizó una devolución simbólica de dicho modelo a los pueblos y nacionalidades indígenas de Ecuador. En su versión actualizada, se definen las políticas del Estado respecto al sistema de EIB, así como sus principios, objetivos, estrategias y bases curriculares.

Hasta junio de 2014, mes de corte de la esta investigación, no se había realizado ningún avance en materia de aplicación del MOSEIB a nivel de las escuelas del SEIC, ni tampoco se había informado sobre ningún cambio o innovación en materia curricular para el siguiente año lectivo: 2014-2015. La consigna del momento seguía siendo que las escuelas debían trabajar con la malla de la educación hispana y utilizar los textos escolares preparados con base en ella.

Damos este dato por cuanto muestra la tónica de lo que ha ocurrido en el país durante los últimos años, y es que mientras en el discurso y la documentación oficiales se constata una apuesta seria por el fortalecimiento de la EIB, en la práctica las iniciativas van por un camino diametralmente opuesto, y se promueve más bien su desmantelamiento.

El otro tema de relevancia con relación al proyecto educativo tiene que ver con la lengua de enseñanza. Conjuntamente con la disposición de aplicar la malla de la educación hispana, desde el ministerio se dio la disposición de que se trabajara en español. Los argumentos fueron varios, pero los más frecuentes fueron aquellos que hacían alusión, nuevamente, a la calidad de la EIB, pero asimismo al nuevo contexto que vivía la educación en el país.

En cuanto al primer punto, al igual que en el caso de la disposición de la aplicación de la malla de la educación hispana, la disposición de que se trabajara en español se justificó con el argumento de que la calidad de la educación en la zona era baja y de que aquello tenía que ver, entre otras cosas, con el hecho de que los estudiantes no entendían la lengua con la que se les estaba enseñando: el kichwa;²⁰⁸ argumento que puede haber sido válido para un porcentaje muy pequeño de estudiantes, pero no para el grueso ellos, cuya lengua materna seguía siendo el kichwa.

El otro argumento utilizado era que, de acuerdo a la LOEI, el sistema educativo era uno solo y que ya no debía haber diferencias a nivel de la lengua que se usaba en la enseñanza, aludiendo con ello a que todas las escuelas debían trabajar en español. Juliana Vega recuerda el tema de la siguiente manera:

Cuando recién creaban los distritos llegaron y preguntaban: “¿ustedes de qué institución educativa son?”. Yo respondía: “del Sistema de Escuelas Indígenas, del SEIC”, siempre. Entonces, ellos decían: “ahora ya no hay diferencias y ustedes tienen que ir adaptándose al nuevo modelo”. Decíamos nosotros: “¿cuál es ese nuevo modelo?”. Entonces, decían: “ustedes tienen que enseñarles a los niños en castellano, ya no queremos escuchar clases en kichwa”. Entonces yo le dije: “pero aquí los niños son kichwa hablantes”. Entonces, decían que, “sí, hasta aquí ha habido diferencias, pero que ahora hay un solo sistema educativo y que para próximos años vendrán unos profesores mestizos”, dijo, “blancos”, y ustedes tienen que adaptarse a recibir todo tipo de personajes, que ahora sí va a ser una verdadera educación intercultural”, así nos dijo.²⁰⁹

La alusión al tema de “la verdadera educación intercultural” es interesante por cuanto da cuenta de la visión que tenían los funcionarios sobre las escuelas interculturales bilingües, visión que se ha vuelto hegemónica en ciertos sectores del Estado. Para los funcionarios de la Dirección Distrital la verdadera educación intercultural es aquella en la que participan indígenas y mestizos, de manera simultánea, y en la que se trabaja en español y desde los referentes de la cultura blanco-mestiza.

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

209 Juliana Vega, entrevista personal, 12 de mayo de 2015, Quito.

Desde esta visión el SEIC y su modelo educativo no era intercultural, sino monocultural, por cuanto eran escuelas en las que participan solo indígenas y en las que se enseñaba fundamentalmente en kichwa y solo temas de los indígenas.

La disposición de trabajar en español es de una relevancia única no solo porque atenta contra la realidad de la zona, sino porque va en contra de la normativa que reconoce al kichwa como lengua de enseñanza en las escuelas interculturales bilingües, y toda la normativa generada desde 2007 que plantea, de manera reiterada, que la población indígena tiene derecho a educarse en su lengua materna y aprender, además, el español y una lengua extranjera. Va en contra también del Acuerdo 0440-13 al que hicimos alusión arriba, que en su artículo 3, relacionado con la utilización de la lengua, establece que los docentes del Sistema de EIB deben usar en 100 % la lengua materna de los estudiantes en la educación inicial, entre 45 % y el 75 % dependiendo del nivel, en la educación básica, y 40 % a nivel del bachillerato (Ministerio de Educación del Ecuador 2013).

La disposición significó un fuerte cambio para los estudiantes pero incluso para los profesores, y más aún, cuando se trataba de escuelas en las que el kichwa siempre fue la lengua central de enseñanza-aprendizaje, pero también de comunicación. Tanto para los unos como para los otros, el cambio significó dejar su lengua materna y pasar a enseñar y aprender en una segunda lengua que, en algunos casos, y de manera especial en las escuelas de comunidades muy alejadas, era muy poco manejada por los estudiantes y los comuneros.²¹⁰

A lo anterior se suma que los textos escolares entregados por el ministerio eran textos escritos en español, lo que complicaba mucho más la situación, pues los estudiantes no solo debían recibir las clases en español, sino que debían leer y escribir en dicha lengua. De esta manera, las clases se convirtieron en espacios en los que a la par que debían aprender los contenidos de cada materia debían aprender español, pero sin ningún tratamiento especial sobre este, sino mientras aprendían todo lo demás.

210 Rafael Unanuco, entrevista personal, 22 de mayo de 2015, Latacunga.

Frente a esta situación la salida de las escuelas fue convertir al kichwa en una materia. Debido a que la salida no era legal, pues la malla de la educación hispana no contemplaba horas para kichwa ni tampoco era avalada por el ministerio, el número de horas dedicadas al kichwa fueron muy pocas, pues para ello tenían que tomar horas de otras materias. En algunos casos estamos hablando de dos horas a la semana, mientras que en otras apenas de una hora a la semana.²¹¹ Para el trabajo en las escuelas se utilizaba el *Kukayo pedagógico* de kichwa, texto que era repartido todos los años a las escuelas por la DINEIB.²¹²

Es decir, en contextos en los que la lengua materna era el kichwa, la lengua oficial de la educación pasó a ser el español, mientras que la lengua materna quedó reducida a una materia de pocas horas a la semana, aspecto por demás irónico luego de tantas décadas de reivindicaciones y apuestas por el uso de la lengua materna en los procesos educativos.

De acuerdo con Francisco Pilaguano, la salida por la que optaron las escuelas tuvo un impacto muy tenue pues, además de que se trataba de muy pocas horas a la semana, la enseñanza del kichwa se hacía no desde el kichwa sino desde el español, aspecto que muy poco ayudaba para una verdadera apropiación de la lengua. Leamos lo que el mismo Francisco Pilaguano comenta sobre el tema:

Desde hace algunos años el kichwa se ha vuelto una materia. Ya no es como antes que las clases se daban en kichwa y todo se conversaba en kichwa, ahora es una materia [...]. Yo creo que esto no ha ayudado, son muy poquitas horas, a veces ni dos horas a la semana, y hasta a veces ni una, cuando no hay profesor que sepa kichwa. También es el problema de que se enseña kichwa pero en castellano. Con eso no se gana nada, menos en

211 Rosa Ante, entrevista personal, 9 de junio de 2015, comunidad de Cocha Vaquería, parroquia Zumbahua, cantón Pujilí; y Alfonso Patango, 8 de mayo de 2014, comunidad Guayama San Pedro, parroquia Chugchilán, cantón Sigchos.

212 El *Kukayo* de kichwa fue el único texto de todos los que se produjeron en el marco del Rediseño curricular del MOSEIB que se siguió utilizando luego de que la jurisdicción de EIB fuera desmantelada. Los textos de las demás áreas académicas quedaron, como muchos otros materiales generados en el contexto de la EIB, archivados. No debemos olvidar que una de las razones con las que el Gobierno de la revolución ciudadana justificó el Decreto 1585 fue la baja calidad de los *Kukayos* y, de manera especial, los de ciencias sociales por tendenciosos.

una zona donde se habla bastante kichwa. Es como, por ejemplo, que yo me vaya a dar clases de inglés pero en castellano, nunca ha servido eso.²¹³

En ciertos casos y a contracorriente de las disposiciones de la Dirección Distrital, los profesores de las escuelas del SEIC se vieron obligados a mantener el kichwa en sus clases, pues era la única manera de promover el aprendizaje en los niños, sobre todo en aquellas comunidades alejadas, en las que los niños hablaban fundamentalmente kichwa y tenían un manejo muy precario del español.

El cierre de las escuelas comunitarias

Al igual que el resto del país, las zonas rurales de la provincia de Cotopaxi y, de manera especial, las zonas de incidencia del SEIC fueron objeto de intervención del programa de reordenamiento de la oferta educativa pública impulsado por el Ministerio de Educación con el objetivo de fortalecerla y racionalizarla.

Para junio de 2014, fecha en la que se hizo el corte para el análisis, tres escuelas indígenas de la zona habían sido cerradas,²¹⁴ varias más estaban en lista de espera, y era tema de conversación de todos los días en las escuelas y las comunidades. Las escuelas cerradas fueron las de las comunidades de Talatac, Yanaturo y Saraucsha, todas ellas ubicadas en la zona alta de la parroquia Zumbahua. Las tres escuelas pertenecían a la jurisdicción de EIB, pero a diferencia de las dos primeras, que dependían directamente de la DIPEIB-C, la tercera era escuela del SEIC y, en el momento del cierre, formaba parte de la Red Zumac.

Tanto en el caso de la escuela de Talatac como en la de Saraucsha, el cierre fue el resultado de un proceso conflictivo que generó situaciones complejas, muchas de ellas no esperadas, para estudiantes, docentes e inclusive padres de familia. En lo que sigue haremos referencia únicamente a lo ocurrido con las escuelas de Talatac y Saraucsha, pues no contamos con información sobre la manera en que se dio el proceso en la escuela de la comunidad de Yanaturo.

213 Francisco Pilaguano, entrevista personal, 21 de julio de 2015, Latacunga.

214 Si bien desde el Ministerio de Educación se habla de un proceso de fusión de los establecimientos, la gente de la zona lo vivió como el cierre de sus instituciones educativas.

En el caso de la escuela de Talatac, tanto los estudiantes como los docentes fueron trasladados a la Unidad Educativa del Milenio Cacique Tumbalá que se encuentra ubicada en la cabecera de la parroquia Zumbahua. En un inicio la noticia generó malestar en los padres de familia y reacciones de diferente tipo pero, gracias a las explicaciones por parte de los funcionarios de la Dirección Provincial²¹⁵ sobre los beneficios que el cambio iba a traer para los estudiantes, los padres de familia finalmente accedieron al cierre.

Los beneficios que se plantearon en las reuniones de socialización fueron similares a los que el mismo gobierno había difundido mediante su página web y los diferentes medios de comunicación, con uno que otro añadido más. Así, se argumentó que el cambio iba a permitir a los estudiantes asistir a una unidad educativa completa, y no tener que cambiarse de escuela a medio camino; que iban a tener profesores especializados, contar con laboratorios modernos y aprender computación e inglés. Un tema en el que se enfatizó mucho fue en el ofrecimiento de transporte para los estudiantes, pues en la zona en cuestión constituía un tema central por la distancia a la que muchos de los estudiantes estaban de la Unidad del Milenio: en algunos casos hasta dos horas y más caminando desde la casa.²¹⁶

El paso a la Unidad del Milenio significó tanto para los niños como para los docentes un trabajo fuerte de adaptación, aunque en el caso de los primeros el proceso fue mucho más rápido. En el caso de los niños el tema que más les costó fue el español, pues a diferencia de la escuela anterior en la que el grueso de las clases eran en kichwa,²¹⁷ todas las clases en la escuela del milenio eran en español, aspecto que como ya vimos, significó un problema importante para el aprendizaje. Sobre la malla no tuvieron mayores problemas por cuanto ya venían trabajando

215 Tanto la escuela de Talatac como la de Saraucsha fueron cerradas en el momento en el que todavía operaba la DIPEIB, pero con un director seleccionado por el Ministro de Educación, por efecto del Decreto 1585.

216 Elsa Toaquiza, entrevista personal, 5 de junio de 2014, Pujilí.

217 Se trataba de una escuela en la que, a pesar de la disposición, se mantuvo el kichwa en el proceso de enseñanza-aprendizaje por el perfil de los estudiantes, pero también por un tema de convicción de los profesores.

con la malla de la educación básica hispana y con sus textos desde la escuela anterior.²¹⁸

En el caso de los profesores el problema más relevante fue la discriminación que vivieron por parte de docentes y padres de familia de la Unidad Educativa del Milenio, que tenía como base el argumento de que los profesores de las escuelas rurales no eran buenos profesores. Elsa Toaquiza, una de las profesoras de la antigua escuela de la comunidad de Talatac, comenta sobre su experiencia en la Unidad Educativa del Milenio en los siguientes términos:

Al inicio era bien fuerte, para qué le voy a mentir, era duro y, cada día, algo nuevo pasaba. Al inicio sentimos mucha discriminación de parte de los demás profesores, lo mismo de los padres. Piensan que los profesores de las escuelas del campo sabemos menos, que no somos buenos profesores y que no estamos listos para las escuelas del milenio. Poco a poco fueron viendo el trabajo que hacíamos y fueron respetando. Pero no fue fácil, para qué [...]. Los papás ni siquiera querían que nos hagamos cargo de los cursos, preferían que los profesores que venían de Saquisilí o Pujilí si hicieran cargo de los cursos de sus hijos.²¹⁹

La referencia a las “escuelas del campo” se debe a que la Unidad Educativa del Milenio se encuentra ubicada en el poblado de Zumbahua, considerado en el imaginario de la zona como parte de lo urbano.

Más allá de los problemas que se presentaron en cuanto a la adaptación de estudiantes y docentes a la nueva comunidad educativa y a la dinámica del día a día, existen otros temas que generaron malestar en estudiantes y padres de familia. El primero tiene que ver con el tema de la distancia y el otro con los gastos extras que el cambio supuso. Debido al incumplimiento del ofrecimiento de transporte, para muchos niños de la antigua escuela de Talatac, trasladarse a la Unidad Educativa del Milenio significó un viaje a pie extremadamente largo, en algunos casos de hasta dos horas y media para llegar a la escuela y otras dos horas y media más para el retorno.

Preocupados por el tema y el riesgo que aquello suponía especialmente para los niños de los primeros años, varios padres de familia

218 Elsa Toaquiza, entrevista personal, 5 de junio de 2014, Pujilí.

219 *Ibíd.*

terminaron retirando a sus hijos de la Unidad del Milenio, con el firme propósito de esperar hasta que la antigua escuela se reabriera en la comunidad, en algunos casos, o de llevar a sus hijos a estudiar a las ciudades en las que trabajaban de lunes a viernes: Latacunga, Ambato, Quito, en otros casos. Para junio de 2014 varios de los padres de familia que habían optado por llevar a sus hijos a estudiar fuera de la comunidad terminaron, finalmente, llevando a sus hijos a estudiar en las ciudades en las que trabajaban, mientras que los hijos de quienes apostaron por la reapertura de la antigua escuela seguían sin estudiar.²²⁰

El otro problema era el tema de los gastos. La transferencia de los niños a la Unidad del Milenio significó para los padres un fuerte incremento en sus gastos, pues a diferencia del momento anterior, ahora debían destinar recursos para el transporte diario de los niños y para su colación; a lo que se suma que los padres tenían que, de manera regular, “hacer turnos en la cocina” de la unidad educativa para solventar el refrigerio de todos los estudiantes, situación que les tomaba un buen tiempo del día.²²¹

Para junio de 2014 la escuela de Talatac se encontraba custodiada por la comunidad, para evitar que la Dirección Distrital sacara sus muebles y equipamiento (era lo último para concluir con el proceso de cierre de la escuela), pero también para presionar por su reactivación, demanda tardía —desde el punto de vista de la profesora Elsa Toaquiza—²²² pues ya todo estaba consumado.

En la comunidad de Saraucsha el cierre de la escuela tuvo otros matices. En dicha comunidad operaban dos escuelas: una perteneciente a la jurisdicción intercultural bilingüe y la otra a la jurisdicción hispana. Si bien en un inicio el proyecto era que los estudiantes y los docentes pasaran a la Unidad Educativa del Milenio, similar a lo que ocurrió con las otras dos escuelas, aquello no terminó concretándose por la oposición de los comuneros, fundamentalmente por el tema de la distancia

220 Francisco Pilaguano, entrevista personal, 21 de julio de 2015, Latacunga; Elsa Toaquiza, entrevista personal, 5 de julio de 2014, Pujilí; y Rafael Unaicho, entrevista personal, 22 de mayo de 2015, Latacunga.

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

222 Elsa Toaquiza, entrevista personal, 5 de junio de 2014, Pujilí.

pero, además, por la incertidumbre de cómo iba a ser la experiencia de sus hijos en ella.

El hecho de contar con dos escuelas en la misma comunidad no era raro en las zonas rurales de Ecuador, pues muchas veces las escuelas indígenas se crearon en la misma zona en la que ya existía una escuela hispana, y se lo hacía porque la escuela hispana no respondía a las expectativas de los comuneros. Este fue el caso de muchas de las escuelas del SEIC, pues como se pudo analizar en el primer capítulo las escuelas fueron creadas para cubrir la ausencia del Estado, pero también para dar una alternativa educativa a la población de esas zonas en las que sí existía escuela fiscal.

Frente a la oposición de los padres de familia, la Dirección Provincial²²³ decidió no pasar a los estudiantes y docentes a la Unidad del Milenio y optó, más bien, por fusionar las dos escuelas en una sola. En las instalaciones de la escuela intercultural bilingüe pasaron a funcionar séptimo, octavo y noveno niveles; mientras que en la escuela hispana pasó a operar el resto de niveles, incluida la educación inicial. El director de la escuela hispana pasó a ser el director de la nueva institución.

Al igual que en el caso de la escuela de Talatac, la fusión generó malestar en los estudiantes de la escuela intercultural bilingüe e incluso en docentes y padres de familia de las dos escuelas. Con relación a los estudiantes el malestar tenía que ver con la malla de estudios y con la lengua utilizada dentro y fuera de clase, pues la fusión significó un cambio acelerado a la malla del ministerio, el uso de sus textos y la imposición del español como lengua cotidiana de clases, aspecto que, como vimos, trajo diferentes tipos de complicaciones. A diferencia de las otras escuelas en las que el cambio fue gradual y en las que se pudo mantener y generar ciertos espacios para trabajar lo propio, en la nueva institución, el cambio fue radical y total en la medida en que fueron los docentes de la escuela hispana los que pasaron a controlar la nueva institución.

En el caso de los docentes el malestar tuvo que ver con la malla y la lengua de enseñanza, por las razones discutidas, pero también, y de

223 Esta escuela también fue cerrada durante el período en que todavía estaba en operación la DIPEIB-C.

manera especial, por las relaciones con los docentes de la escuela hispana, situación que afectó igualmente a los padres de familia. Y es que el proceso de fusión puso, de un momento a otro, en el mismo espacio, a docentes y padres de familia que vivieron separados por mucho tiempo y en tensión, y a veces en conflicto abierto, por el hecho de pertenecer a escuelas de diferentes jurisdicciones. Con el proceso de fusión se exacerbaron las tensiones, lo que se tradujo en un ambiente incómodo para los docentes pero también para los padres de la escuela intercultural bilingüe. Al referirse al tema Ernesto Baltazaca, docente de la escuela intercultural bilingüe fusionada, comenta lo siguiente:

Otro problema es que entre los educadores no nos llevamos bien. O sea, como que ellos (los educadores de la escuela hispana) siempre quieren sobresalir, como que ellos sienten que son lo mejor, y siempre andan diciendo que nosotros (los profesores de la escuela intercultural bilingüe) no sabemos como ellos, que no somos preparados, y cosas así, todo el tiempo andan diciendo.

También en las reuniones de padres, ellos (los profesores de la escuela hispana) ellos tratan toscamente a los padres. Cuando nosotros teníamos aparte la escuela, y como estábamos solo entre nosotros, el trato era muy diferente. Nosotros hablábamos en kichwa en las reuniones, para que los padres entiendan y también tratábamos bien a los padres. Ahora los profesores solo les hablan en español, y nos toca a nosotros siempre estar traduciendo.²²⁴

Hasta aquí nos hemos referido al proceso de cierre efectivo de las escuelas. Falta, sin embargo, hacer alusión a la amenaza de cierre de muchas escuelas más que se vivía en la zona, pues aquello asimismo provocó malestar, incertidumbre y respuestas de diferente índole.

Para junio de 2014 más de veinte escuelas del SEIC estaban con amenaza de cierre, de acuerdo a las notificaciones de los equipos de las direcciones distritales respectivas. Las notificaciones generaron mucho malestar e incertidumbre en la zona. Nuevamente el tema de la distancia fue uno de los temas que más preocupó a los padres de familia, pues por

224 Ernesto Baltazaca, entrevista personal, 14 de junio de 2014, comunidad de Saruca, parroquia Zumbahua, cantón Pujilí.

experiencias de cierre previas (las de Yanaturo y Talatac) sabían que no iba a haber el transporte por parte del ministerio.

Otro tema que provocó preocupación en los padres era el que sus hijos tuvieran que pasar a estudiar en comunidades que no eran de su agrado. Y es que, similar a lo ocurrido en el resto de zonas rurales del país, en la zona de incidencia del SEIC se habían desarrollado, desde tiempo atrás, diferentes conflictos entre las comunidades, y los padres de familia se resistían a la idea de que sus hijos pasaran a estudiar en aquellas comunidades con las que habían tenido o tenían problemas.²²⁵ Esto fue lo que ocurrió, por ejemplo, en la zona de Chugchilán. Al referirse al proyecto de fusión de las escuelas de la zona en la escuela de Guayama San Pedro, Juliana Vega comenta lo siguiente:

En nuestra escuela sí hay espacio para que vengan los estudiantes, pero no nos quisiéramos pelear entre indígenas y eso es bastante difícil. Por ejemplo, los de Pilapuchín no quieren venir a Guayama, Chaupi tampoco quiere, Guayama Grande lo mismo. Ellos dicen que ya tenemos escuelas en nuestra comunidad y debemos mantener, ellos siguen con eso. Para mí que la unificación no se va a dar porque los dirigentes antiguos, todos ellos, ven que antes, hace unos veinte o treinta años, los de Guayama San Pedro han sabido excluir a las demás comunidades: “si es que no hacen minga en Belén, aquí no va a hacer bautizo, no va a hacer casamiento, no va a hacer nada de esas ceremonias”. Entonces, ahora dicen que “no, más bien nosotros vamos a mantener escuelas en nuestras comunidades. Si es que termina mismo, mejor hemos de mandar a Latacunga o podemos mandar a Chugchilán”, dicen así.

Desde el punto de vista de los directores y docentes entrevistados, tanto la distancia como los conflictos intercomunitarios son temas que no fueron considerados el momento de diseñar el proyecto de fusión, y llevó a más de uno a pensar que el programa de fusión se planificó “desde el escritorio”, sin conocer, de manera directa, la geografía de la zona, su historia ni la dinámica cultural. Respecto al tema de la distancia Francisco Pilaguano comenta lo siguiente:

225 Rafael Unaicho, entrevista personal, 22 de mayo de 2015, Latacunga.

Hay escuelas que están cerca en línea recta, pero cuando uno va no hay cómo, hay una quebrada en la mitad. Bajar por ahí demoraría, facilito, unas dos horas para los niños. Igual pasa con la escuela de Sarahuasi en la que yo trabajo. Para muchos niños el viaje va a ser largo, más de hora media de ida y lo mismo para la vuelta. Con algunos profesores hemos pensado que sería bueno tener internado, como hacían los Mato Grosso. Ahí mismo comerían y todo, y los niños regresarían los fines de semana a sus casas. Es un proyecto soñado.²²⁶

Al igual que en el caso de los padres de familia de las escuelas que se cerraron, entre los padres de las escuelas con riesgo de cerrarse, se barajaban varios proyectos, siendo el más recurrente el de llevar a sus hijos a estudiar en las ciudades a las que migraban por cuestiones laborales.²²⁷ Otro proyecto que comenzó a circular con fuerza en la zona, de manera especial en las comunidades lejanas, y para las que llegar a las escuelas eje hubiera tomado mucho tiempo, era “volver a abrir las escuelas en las mismas comunidades, pero como informales, como fue en el inicio las del SEIC”.²²⁸

Para cerrar este punto vale señalar que tanto el cierre como la amenaza de cierre fue un tema muy sentido en la zona, no solo por todas las razones que hemos expuesto, sino también porque como pudimos ver en el primer capítulo la mayor parte de ellas fueron creadas y sostenidas durante muchos años por las mismas comunidades. El proyecto de cierre fue procesado y vivido por las comunidades como un intento del gobierno por quitarles las escuelas y apropiarse de su educación. Esto, unido a los otros temas, como la pérdida de control, la estandarización de la propuesta educativa y al hecho de que las comunidades sabían que Correa realizó su voluntariado en la zona y estuvo cerca de las escuelas propias, permiten entender los comentarios recurrentes que circulaban en la zona de que el presidente les había traicionado.²²⁹

226 Francisco Pilaguano, entrevista personal, 21 de julio de 2015, Latacunga.

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

228 Rafael Unaicho, entrevista personal, 22 de mayo de 2015, Latacunga.

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

La apuesta por convertirse en circuitos educativos

Para concluir el capítulo conviene anotar que, con el objetivo de subsistir en el marco del nuevo escenario, una de las propuestas que barajó el SEIC era que las cuatro antiguas redes del SEIC: Zumac, Panyatuc, Bajío y Chugchilán, pasarán a ser y a operar como circuitos educativos. Con esta propuesta se buscaba mantener cierto nivel de autonomía y, al mismo tiempo, encajar en el marco del nuevo modelo de gestión educativo impulsado por el Estado.

La propuesta fue puesta a consideración de diferentes autoridades del Estado: ministros y asambleístas, entre otros. Muchas veces las autoridades respondieron en muy buenos términos, haciendo alusión al carácter creativo de la propuesta; sin embargo, en ningún momento hubo iniciativa alguna para que las redes pasaran a ser circuitos educativos. Como vimos, para junio de 2014 los circuitos educativos para los cantones en los que operaba el SEIC ya estaban definidos en el papel y estaban en proceso de conformación.

A primera vista parecía que la propuesta empataba muy bien con el nuevo modelo de gestión. Sin embargo, al revisarla con detenimiento, se puede constatar que transgrede varios pilares sobre los que descansa el nuevo modelo de gestión, pues mientras los circuitos educativos corresponden, en términos geográficos, con las parroquias, e incluyen tanto a las antiguas escuelas hispanas como a las interculturales bilingües, la propuesta del SEIC, en la medida en que se basaba en la estructura de las antiguas redes, contemplaba la creación de circuitos multiparroquiales; además, dejaba por fuera a las escuelas hispanas y a las interculturales bilingües que no pertenecían al SEIC.

Con lo expuesto y discutido en este último acápite, podemos concluir afirmando que los cambios impulsados por el Gobierno de la revolución ciudadana en educación terminaron desmantelando el proyecto educativo del SEIC, donde fue clave no solo el proceso de imposición de la malla y la lengua de la educación hispana, sino también, de manera especial, aquellos procedimientos que contribuyeron a minar el control que los directivos y docentes tenían sobre dos elementos centrales del proceso educativo: la selección de educadores y la definición de la propuesta curricular.

Para junio de 2104 lo que se hacía en las escuelas del SEIC era similar a lo que se hacía en cualquiera de las otras escuelas de la zona. Lo único que les diferenciaba era la presencia de algunos educadores que participaron en la iniciativa desde el inicio de la experiencia en 1975, la memoria de lo que el SEIC fue y significó para la zona en el lapso de sus casi cuarenta años de vida, y el deseo de que vinieran tiempos mejores para la educación, tiempos en los que, como diría Ernesto Baltazaca, “la educación volviera a ser controlada desde abajo”.²³⁰

Intentando hacer un resumen de lo discutido en el capítulo a la luz de la perspectiva de la teoría del control cultural (Bonfil 1991), podemos decir que el desmantelamiento de la jurisdicción de EIB y el reordenamiento de la educación, que obedecían a las políticas del Gobierno de la revolución ciudadana, provocaron no solo un proceso de enajenación del poder que las escuelas del SEIC tenían para decidir sobre ciertos aspectos sensibles de la educación, sino de igual forma un proceso simultáneo de supresión del proyecto e imposición de uno nuevo.

Decimos “un proceso simultáneo de supresión e imposición” por cuanto los cambios impulsados por el gobierno a nivel de la educación significaron no solo desmantelar el proyecto educativo original de la zona, sino, al mismo tiempo, implementar un nuevo: el que, hasta antes de la disolución de la jurisdicción de EIB, constituía el proyecto educativo de la educación hispana.

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