



UNIVERSIDAD TÉCNICA DEL NORTE
FACULTAD DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA
CARRERA: INGENIERÍA EN GESTIÓN Y DESARROLLO SOCIAL

TEMA:

“ANÁLISIS DE LA TRAYECTORIA HISTÓRICA DE LA EDUCACIÓN POPULAR EN EL ECUADOR PARA EL DISEÑO DE UN PROGRAMA DE FORMACIÓN PARA UNA ORGANIZACIÓN CAMPESINA E INDÍGENA EN IMBABURA ”

Trabajo de Grado previo a la obtención del título de Ingeniería en Gestión y Desarrollo Social

Línea de investigación:

Desarrollo social y educación

Autora:

Vásquez Pita Monserratte Salomé

Directora:

Toro Mayorga Lorena Isabel PhD

Ibarra, 2020



UNIVERSIDAD TÉCNICA DEL NORTE BIBLIOTECA UNIVERSITARIA

AUTORIZACIÓN DE USO Y PUBLICACIÓN A FAVOR DE LA UNIVERSIDAD TÉCNICA DEL NORTE

1. IDENTIFICACIÓN DE LA OBRA

En cumplimiento del Art. 144 de la Ley de Educación Superior, hago la entrega del presente trabajo a la Universidad Técnica del Norte para que sea publicado en el Repositorio Digital Institucional, para lo cual pongo a disposición la siguiente información:

DATOS DE CONTACTO			
CÉDULA DE IDENTIDAD:	100362683 3		
APELLIDOS Y NOMBRES:	VÁSQUEZ PITA MONSERRATTE SALOMÉ		
DIRECCIÓN:	GERMÁN MARTÍNEZ Y AV. LUIS LEORO FRANCO S/N		
EMAIL:	mvasquezp@utn.edu.ec		
TELÉFONO FIJO:		TELF. MOVIL	0960507907

DATOS DE LA OBRA	
TÍTULO:	"ANÁLISIS DE LA TRAYECTORIA HISTÓRICA DE LA EDUCACIÓN POPULAR EN EL ECUADOR PARA EL DISEÑO DE UN PROGRAMA DE FORMACIÓN PARA UNA ORGANIZACIÓN CAMPESINA E INDÍGENA EN IMBABURA"
AUTOR (ES):	VÁSQUEZ PITA MONSERRATTE SALOMÉ
FECHA: AA/MM/DD	2020/10/07
SOLO PARA TRABAJOS DE GRADO	
PROGRAMA:	<input checked="" type="checkbox"/> PREGRADO <input type="checkbox"/> POSGRADO
TÍTULO POR EL QUE OPTA:	INGENIERA EN GESTIÓN Y DESARROLLO SOCIAL
ASESOR /DIRECTOR:	TORO MAYORGA LORENA ISABEL PhD

2. CONSTANCIAS

La autora manifiesta que la obra objeto de la presente autorización es original y se la desarrolló, sin violar derechos de autor de terceros, por lo tanto la obra es original y que es la titular de los derechos patrimoniales, por lo que asume la responsabilidad sobre el contenido de la misma y saldrá en defensa de la Universidad en caso de reclamación por parte de terceros.

Ibarra, a los 07 días del mes de octubre de 2020

EL AUTOR:

(Firma).....*Monserratte Vázquez*

Nombre: Monserratte Salomé Vázquez Pita

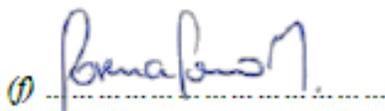
CERTIFICACIÓN DEL DIRECTOR

Ibarra, 28 de Septiembre de 2020

Lorena I. Toro Mayorga
DIRECTOR DEL TRABAJO DE TITULACIÓN

CERTIFICA:

Haber revisado el presente informe final del trabajo de titulación, el mismo que se ajusta a las normas vigentes de la Facultad de Educación, Ciencia y Tecnología (FECYT) de la Universidad Técnica del Norte; en consecuencia, autorizo su presentación para los fines legales pertinentes.



Lorena I. Toro Mayorga
C.C.: 1802569705

APROBACIÓN DEL TRIBUNAL.

El Tribunal Examinador del trabajo de titulación "ANÁLISIS DE LA TRAYECTORIA HISTÓRICA DE LA EDUCACIÓN POPULAR EN EL ECUADOR PARA EL DISEÑO DE UN PROGRAMA DE FORMACIÓN PARA UNA ORGANIZACIÓN CAMPESINA E INDÍGENA EN IMBABURA" elaborado por la señorita Monserrate Salomé Viquez Pita, previo a la obtención del título de Ingeniera en Gestión y Desarrollo Social, aprueba el presente informe de investigación en nombre de la Universidad Técnica del Norte:


Dr. _____
MSc. Jorge Torres
C.C.: 106243422-2


Dr. _____
PhD. Lorena Turo
C.C.: 1802569708


Dr. _____
PhD. Juan Carlos López
C.C.: 0962092674

DEDICATORIA

Dedico este trabajo a mis padres en reconocimiento a su dedicación, quienes con ternura y paciencia me han guiado en el proceso de formación educativa y profesional.

Especialmente a mi madre, por su amor y su luz que me ha sostenido y guiado. Por transmitirme la necesidad de cuestionarme lo socialmente establecido, pero con empatía con el mundo, con los mundos.

A mis hermanas María José y Valeria por su presencia cariñosa y ser las compañeras cómplices del camino.

Dedico además este trabajo a las y los compañeros kichwas y campesinas/os que hacen parte de la Unión de Organizaciones Indígenas y Campesinas de Cotacachi, que sostienen la vida y resguardan los saberes ancestrales, que nos demuestran que otros mundos son posibles y que tienen lugar aquí y ahora

Monseratte

AGRADECIMIENTO

A mi familia por su apoyo y acompañamiento incondicional

A la Universidad Técnica del Norte por abrirme las puertas y seguir completando mi formación académica. Por las redes de conocimiento y de acción que se gestan, por las y los docentes, compañeras y compañeros con quienes cursé esta bonita etapa de la vida.

A la PhD. Lorena Toro, por su sentido y consciente trabajo del saberse docente, por procurar que el conocimiento generado en la academia esté ligado a la realidad social. Por transmitir su conocimiento en las aulas, que me permitió expandir la mirada sobre el mundo. Gracías, por guiarme y acompañarme de manera paciente en desarrollo de este trabajo y en mi paso por la Universidad.

A la Unión de Organizaciones Indígenas y Campesinas de Cotacachi, por permitirme realizar el trabajo de investigación y de esa manera aportar con un granito al gran proceso organizativo que vienen construyendo.

Al Comité Central de Mujeres UNORCAC y de manera especial a la compañera presidenta Magdalena Fures por permitirme aprender de su cosmovisión y como a partir de ella tiene lugar la organización y política. Por su cariñoso acompañamiento y facilidad para la realización del trabajo investigativo.

A la compañera Blanca Chancoso y los compañeros Richard Intriago y Alexis Oviedo que aportaron a este trabajo desde su trayectoria y conocimiento amplio en Educación Intercultural Bilingüe, educación popular y campesina.

A las compañeras y compañeros de activismo, a las y los defensores del territorio, el agua y las semillas con quienes he podido aprender más de la vida y reafirmarme en el camino que quiero recorrer.

RESUMEN

Los procesos de educación popular han sido gestados por movimientos sociales con un enfoque claro de que la educación debe responder a la realidad y necesidades de su comunidad. El caso de Ecuador no ha sido la excepción, las iniciativas de educación popular en su mayoría, estuvieron anexadas a la educación bilingüe como una de las principales reivindicaciones de los Pueblos y Nacionalidades indígenas. Sin embargo, son contadas las iniciativas de educación popular que han logrado sostenerse en el tiempo y como consecuencia de ello, deviene en la pérdida de autonomía de las organizaciones y comunidades y con ello, la posibilidad de generar proyectos propios pensados por y para su buen vivir. En vista de esta problemática, la presente investigación de enfoque mixto que integra datos cualitativos y cuantitativos se desarrolla a nivel descriptivo, de tipo histórico y proyectivo con el objetivo de analizar la trayectoria de la educación popular en Ecuador con miras a plantear estrategias para la implementación de una escuela de formación campesina para las comunidades rurales del cantón Cotacachi. Entre los resultados más relevantes se pudo identificar que existió una mayor afluencia de iniciativas de educación popular en el marco de la educación bilingüe en la región Sierra, estrechamente vinculadas a procesos de reivindicación social. Por otra parte, la institucionalización de la Educación Intercultural Bilingüe por parte del Estado, trajo consigo una pausa en la evolución de las iniciativas de educación popular, marcando así un antes y un después en estos procesos educativos. Actualmente, las iniciativas de educación popular están vinculadas a procesos de agroecología y formación política, gestadas por pocas organizaciones campesinas. Finalmente, esta investigación propone un plan de formación y un proyecto piloto de educación popular para una organización indígena campesina de Imbabura.

Palabras clave: educación popular, educación intercultural bilingüe, escuela de formación campesina, pedagogía de la liberación

ABSTRACT

The processes of popular education have been developed by social movements with a clear idea that education must respond to the communities' realities and needs. The case of Ecuador is not the exception, the majority of popular education initiatives have been attached to bilingual education as one of the main demands of the indigenous peoples and nationalities. However, few popular education initiatives have remained over time and as a result, organizations and communities have less opportunities to foster autonomy and develop their own projects designed for their own good living. In this context, this research work from a mixed approach focus that integrates qualitative and quantitative data, is developed at a descriptive, historical and projective level with the objective of analyzing the trajectory of popular education in Ecuador with a view the aim to propose strategies for the implementation of a peasant training school in the rural communities of Cotacachi city. The most relevant results, show a greater influx of popular education initiatives within the framework of bilingual education in the Sierra region, closely linked to processes of social vindication. On the other hand, the institutionalization of Intercultural Bilingual Education by the State brought paused the emergence of popular education initiatives, marking a before-and-after in the processes of popular education in the country. Nowadays, popular education initiatives are linked to processes of agro-ecology and political formation, managed by campesino organizations. Finally, this research presents a proposal for a training plan and a pilot project designed for a peasant-indigenous organization in Imbabura.

Keywords: popular education, intercultural-bilingual education, peasant training school, liberation pedagogy

SIGLAS Y ACRÓNIMOS

CIEI: Centro de Investigaciones de la Educación Indígena
CONAIE: Confederación de pueblos y Nacionalidades del Ecuador
DINEIB: Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe
DNEIB – B: Dirección Provincial de Educación Intercultural Bilingüe de Bolívar
DIPEIB-C: Dirección Provincial de Educación Intercultural Bilingüe de Cotopaxi
EBJA: Programa Nacional de Educación Básica para Jóvenes y Adultos
ECUARUNARI: Ecuador Runakunapak Rikcharimuy
EIB: Educación Intercultural Bilingüe
EPRE: Escuelas Radiofónicas del Ecuador
FCUNAE: Federación de comunas “Unión de Nativos de la Amazonía Ecuatoriana”
FECAOL: Federación de Centros Agrícolas y Organizaciones campesinas del Litoral
FEI: Federación Ecuatoriana de Indios
ILV: Instituto Lingüístico de Verano
INEPE: Instituto de Investigación, Educación y Promoción Popular del Ecuador
LAE: Liga Nacional de Alfabetizadores
LOEI: Ley Orgánica de Educación Intercultural,
MEC: Ministerio de Educación y Cultura
MICC: Movimiento de Indígenas Campesinos de Cotopaxi
MOSEIB: Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe
MST: Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra
OIT: Organización Internacional del Trabajo
PAEBIC: Proyecto Alternativo de educación Bilingüe de la CONFENIAE
PEBI: Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural
PROCALMUC: Proyecto de Educación y Capacitación para el Mejoramiento de Vida de las Mujeres Campesinas
SEIC: Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi
SERBISH: Sistema Radiofónico Shuar
SOCLA: Sociedad Científica Latinoamericana de Agroecología
SUED: Sistema Universitario de Educación a Distancia Intercultural Bilingüe
UNE: Unión Nacional de Educadores
UNESCO: Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UNICEF: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia
UOCE: Unión de Organizaciones Campesinas de Ecuador
UNP: Unión Nacional de Periodistas

INDICE DE CONTENIDOS

<i>INTRODUCCIÓN</i>	18
Antecedentes.....	18
Problema de investigación.....	19
Formulación del problema:.....	20
Justificación.....	20
Objetivos.....	21
Contenidos del trabajo.....	21
<i>CAPÍTULO I</i>	23
<i>REVISIÓN DE LITERATURA</i>	23
1.1 Pedagogía y educación.....	23
1.2 Educación Formal- ordinaria.....	24
1.3 Educación Popular.....	26
1.4 Pedagogía de la Liberación.....	27
1.5 Metodología y didáctica de la educación popular.....	31
1.6 Educación popular caso Ecuador: Educación Intercultural Bilingüe, EIB.....	33
1.7 Educación Campesina.....	37
<i>CAPITULO II</i>	40
<i>METODOLOGÍA</i>	40
2.1 Tipo de investigación.....	40
2.2. Técnicas e instrumentos de investigación.....	40
2.3 Preguntas de investigación.....	41
2.4 Participantes.....	41
2.5 Procedimiento y plan de análisis de datos.....	42
<i>CAPITULO III</i>	43
<i>ANALISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS</i>	43
3.1 Experiencias de educación popular el Ecuador.....	43
3.2. Iniciativas desde el Estado para la educación popular.....	61
3.3. Potenciales características del programa de formación.....	69
<i>CAPITULO IV</i>	82
<i>PROPUESTA</i>	82
4.1 Antecedentes.....	82

4.2. Base teórica.....	83
4.3. Base Metodológica	84
4.4. Objetivo General.....	85
4.4.1. Objetivos Específicos	85
4.5. Plan Estratégico	85
4.6. Diseño del curso piloto	89
4.6.1. Aspectos generales.....	89
4.6.2. Temáticas a abordar	90
<i>CONCLUSIONES</i>	95
<i>RECOMENDACIONES</i>	98
<i>GLOSARIO</i>	99
<i>BIBLIOGRAFÍA</i>	100
<i>ANEXOS</i>	102

INDICE DE TABLAS

<i>Tabla 1</i>	69
<i>Sexo de la/el encuestado</i>	
<i>Tabla 2</i>	70
<i>Edad de la/el encuestado</i>	
<i>Tabla 3</i>	71
<i>Tiempo esperado</i>	
<i>Tabla 4</i>	72
<i>Día disponible</i>	
<i>Tabla 5</i>	73
<i>Frecuencia asistencia</i>	
<i>Tabla 6</i>	73
<i>Horas disponibles</i>	
<i>Tabla 7</i>	74
<i>Lugar de preferencia</i>	
<i>Tabla 8</i>	75
<i>Temas de interés sugeridos</i>	
<i>Tabla 9</i>	76
<i>Tema de interés</i>	
<i>Tabla 10</i>	77
<i>Método de preferencia</i>	
<i>Tabla 11</i>	78
<i>Preferencia de instructor</i>	78
<i>Tabla 12</i>	79
<i>Utilidad del programa</i>	
<i>Tabla 13</i>	80
<i>Disposición a pagar</i>	
<i>Tabla 14</i>	86
<i>Plan estratégico</i>	
<i>Tabla 15</i>	91
<i>Temáticas a abordar en el curso piloto</i>	

INDICE DE FIGURAS

<i>Figura 1. Línea de tiempo de la trayectoria histórica de experiencias relevantes en educación popular en Ecuador</i>	<i>59</i>
<i>Figura 2. Línea de tiempo de las iniciativas del Estado para la educación popular.....</i>	<i>67</i>

INTRODUCCIÓN

Antecedentes

La educación no solo abarca un proceso mecánico, sino diversos aspectos como la cultura, los saberes, la historia, las expectativas y las proyecciones al futuro en una comunidad determinada. De tal manera que la Educación Popular tiene una connotación de liberación frente a un modelo hegemónico dominante no solamente educativo sino social y político (Moncayo, 2011). En Ecuador, la búsqueda de una educación más ajustada a las necesidades locales con claras diferencias con la educación formal, estuvo marcada por las escuelas bilingües en zonas rurales, gestadas por Dolores Cacungo en la sierra norte, casi a mediados del siglo XX. Desde entonces han surgido varias iniciativas de las que se conoce poco.

Durante los últimos cincuenta años a nivel mundial la migración del campo a la ciudad ha crecido de manera acelerada, siendo la educación uno de los motivos que acelera esta tendencia ya que la población busca mejorar sus oportunidades a través de la educación (Martínez & Alcalá, 2012). Es así que América Latina es considerada como una de las regiones más urbanizadas del mundo, solo en el año 2014 alcanzó el 80% de población urbana, pero así también se configura como una de las más desiguales del mundo (Cielo, 2017). La población rural ecuatoriana superó el promedio latinoamericano con un 36% hasta el año 2014. Sin embargo, según el censo 2010 el 83% de la población rural ecuatoriana se encontraba en condiciones de pobreza por necesidades básicas insatisfechas en contraste con el 46% de la población urbana. Se evidencia entonces gran desigualdad de acceso a servicios sociales de las comunidades rurales respecto a las zonas urbanas del país; lo que por consiguiente alimenta la brecha histórica urbano–rural (Cielo, 2017).

El Estado ecuatoriano, a través de la educación formal, ha ido buscando la manera de llegar a los diversos grupos poblacionales tanto de los sectores urbanos como rurales; un claro ejemplo de ello fue la puesta en marcha del “Plan de Reordenamiento de la Oferta Educativa” que entró en vigencia en el año 2012 en el marco de la suscripción del Ecuador a la Declaración del Milenio 2000 de las Naciones Unidas. Esta declaración tenía por objetivo que todos los niños y niñas del mundo tengan acceso a la educación primaria y secundaria de manera igualitaria y con paridad de género (Calderón, 2015).

A través del plan en el país se procuró el cierre de las instituciones educativas fiscales que no contaran con más de 45 estudiantes para así concentrar estudiantes y no dispersar los recursos de la educación. Esta acción, en consecuencia, repercutió en la migración del campo a la ciudad o en otros casos la deserción estudiantil al suprimirse la cobertura escolar en las comunidades, en lo que respecta a los niveles superiores de la educación general básica. A través del Plan se

pasó de 20.402 planteles existentes hasta 2014 a 5.185 para el año 2017 a través de la fusión y por otro lado la creación de las Unidades Educativas del Milenio (Rodríguez, 2018). Estos antecedentes ponen en evidencia los límites de la educación formal desde los niveles de educación escolar y la necesidad de repensar en alternativas para garantizar la continuidad de la educación en el campo.

Problema de investigación

Para poner en contexto lo antes mencionado, se presentan algunos datos en cuanto a la situación de los resultados de la educación para adultos de sectores rurales, especialmente indígenas, según el informe presentado por Unicef y el Ministerio coordinador de Patrimonio Natural y Cultural en el año 2007. Para el año 2008 en Ecuador el analfabetismo absoluto a nivel nacional bordeaba el 7.6%, que al desagregarlo para el sector rural era de un 15.4% y en el sector urbano de un 4%. Para el mismo año, se contaba con un porcentaje de analfabetismo funcional en los pueblos y nacionalidades indígenas de un 25.8% y un 8.3% en el pueblo afroecuatoriano. Mientras que, para el año 2013 la tasa de analfabetismo a nivel nacional fue del 6.7%, desagregado para el sector rural fue del 12.9% y en el sector urbano de 3.9% (Calderón, 2015).

En materia de escolaridad entre el 2001 y 2008 la media del sector rural era de 5 años. De modo que los pueblos y nacionalidades indígenas alcanzaban a 4 años de formación que, según el informe significa que únicamente llegan a aprender las operaciones matemáticas básicas y tienen un desarrollo lingüístico limitado, mientras que en el caso del pueblo afroecuatoriano alcanza los 6 años de escolaridad. Los datos también muestran que de cada 100 personas pertenecientes a pueblos y nacionalidades únicamente 11 culminan los estudios secundarios y apenas el 3.8% aprueban la educación superior, mientras que en el caso del pueblo afroecuatoriano aprueba el 8.8% (Unicef & Ecuador, 2007).

Así también el mismo informe establece que el 79.4% de miembros de Pueblos y Nacionalidades salen del sistema educativo formal por factores económicos tanto para mantenerse en el sistema como para poder subsistir; así, 8 de cada 10 estudiantes abandonan la escuela por razones económicas. De modo que las barreras socioeconómicas imperantes en mayor medida en los sectores rurales del país, son las que influyen en la deserción estudiantil llevando a que, personas pertenecientes a los Pueblos y Nacionalidades, estén constantemente en el dilema de decidir entre estudiar o trabajar (Unicef & Ecuador, 2007).

Frente a las dificultades para culminar con la educación formal, y probablemente como respuesta a la brecha aún latente entre el sector urbano y rural, en Ecuador se han venido desarrollando experiencias de educación popular, sobre las cuales no se dispone de una información sistematizada que permita dar cuenta de sus características y trayectoria en el tiempo. Este vacío en la sistematización de las iniciativas de educación popular ha limitado de

algún modo, la posibilidad de acompañar y contribuir al sostenimiento procesos de educación popular ya existentes, en base a una referencia histórica, a un entendimiento de sus características y su vigencia. Frente a esta problemática la presente investigación se interesa en las escuelas populares del Ecuador para crear un cuerpo descriptivo que reúna información dispersa. Se busca entender además quienes han sido los actores protagonistas o gestores detrás de este tipo de educación para disponer de una memoria de las iniciativas más relevantes desde su aparición hasta la actualidad. Esta información es importante, de otro lado, para plantear las características de un programa de educación popular para una organización campesina-indígena que tenga mayores posibilidades de sostenerse en el tiempo y de ajustarse a las necesidades de una población que históricamente ha tenido restringidas sus oportunidades de acceso a la educación.

De tal modo que esta investigación consiste en encontrar las respuestas más pertinentes a las siguientes preguntas:

Formulación del problema:

¿Cuál ha sido la trayectoria histórica de la educación popular en Ecuador y su vinculación con la formación de campesinos- pobladores rurales contemporáneos?

En base a la experiencia histórica en Ecuador de la educación popular, ¿cuáles son las estrategias más adecuadas para implementar un programa de formación campesina en la Sierra Norte del Ecuador?

Justificación

Debido a que la investigadora desarrolla sus estudios en torno a las ciencias sociales, el proyecto de investigación propuesto se justifica por la importancia que tiene en el fortalecimiento cultural, político y comunitario para la generación de capacidades de autogestión y autonomía de una organización en particular. Se trata de la Unión de Organizaciones Campesinas Indígenas de Cotacachi, UNORCAC, que ha sido incluida en varios proyectos de la universidad relacionados con la contribución al mejoramiento de su calidad de vida y al desarrollo local.

Por otro lado, es pertinente realizar un estudio histórico de la trayectoria de educación popular del Ecuador para estructurar la información que se encuentra diseminada, en torno a una periodización histórica, por la importancia que tiene la educación para el desarrollo del país, especialmente en los entornos rurales. De modo que apuntala el objetivo 6 del Plan Nacional de Desarrollo 2017 – 2021 - Toda Una Vida enfocado en “Desarrollar las capacidades productivas y del entorno para lograr la soberanía alimentaria y el Buen Vivir rural” (2017, p.9).

La incidencia de la investigación tiene trascendencia tanto a nivel social como institucional, puesto que la generación de un programa de formación elaborado desde la perspectiva de los actores que forman parte de la organización contribuirá al desarrollo social del cantón Cotacachi. Además, en la última reunión de la organización de jóvenes UNORCAC se estableció como uno de sus principales requerimientos la creación de una escuela de formación de líderes por lo tanto esta investigación, así como la propuesta puede contribuir de manera directa a la necesidad mencionada. Por otra parte, la investigación sobre la trayectoria histórica de la educación popular del Ecuador puede ser útil para otras investigaciones relacionadas al tema.

Objetivos

Objetivos General

Proponer un programa de formación para una organización indígena de Imbabura con base en la experiencia histórica de la educación popular del Ecuador.

Objetivos Específicos

- Realizar una periodización histórica sobre las iniciativas de educación popular en Ecuador a través de un análisis histórico bibliográfico.
- Establecer potenciales características que debería tener un programa de formación en la actualidad desde la perspectiva de los actores que hacen parte una organización campesina de Cotacachi.
- Generar un plan estratégico para un programa de formación y un curso piloto acorde al contexto actual.

Contenidos del trabajo

Este trabajo de investigación inicia con el Capítulo I, en donde se analiza el entorno de la educación popular, las corrientes de pensamiento imperante, los aspectos que la diferencian de la educación formal, instrumentos, metodología y didáctica, modos de organización y procesos.

El capítulo II aborda la metodología utilizada para este trabajo investigativo, en torno al tipo de investigación, las técnicas e instrumentos utilizados, las preguntas de investigación, así como la población que fue investigada.

El capítulo III contiene la presentación y discusión de resultados que se muestra desarrollada en dos partes, la primera describe experiencias relevantes de educación popular en Ecuador, presentándolas luego un análisis gráfico por medio de una línea de tiempo que ilustra temporalmente el surgimiento y permanencia de las distintas experiencias de educación popular.

La segunda parte describe iniciativas del Estado para la educación popular, de igual modo ubicadas en una línea de tiempo para su análisis temporal.

Finalmente, en el Capítulo IV se desarrolla un plan estratégico programa de formación de líderes indígenas y campesinos y una propuesta de un curso piloto un en base a los requerimientos de los jóvenes que hacen parte de la UNORCAC. De acuerdo a la información obtenida a través de la aplicación de una encuesta, pero también se sustentará el programa en la información que se recoja de tres expertos con una amplia incidencia y trayectoria dentro de la educación popular del Ecuador.

CAPÍTULO I

REVISIÓN DE LITERATURA

1.1 Pedagogía y educación

La educación es el proceso intencional o no intencional que facilita el crecimiento de los seres humanos en cuanto a evolución, desarrollo, adaptación, creación, etc. Dentro del sistema capitalista centrado en la producción mercantil, se genera una separación entre la edad para educarse y aprender las destrezas que permitan al individuo ser eficiente en la producción y la edad para producir. En contrastes con la educación para la transmisión de conocimientos surgen conceptos contemporáneos como la educación liberadora (Lucio, 1989). o la crítica de Enrique Dussel (1980) a una pedagogía moderna que se enfoca en conformar un sistema educativo de alto rendimiento dirigido a alcanzar la eficacia.

Según Abbagnano y Visalberghi (1992) el término pedagogía significa la “guía del niño” que aparte de mantener su estrecha relación con la filosofía de la educación se liga a otras ramas de la ciencia como la psicología y los modos de aprendizaje o la sociología encargada de dar solución a los problemas relacionados con la educación y que juntas, desde la práctica educativa, desarrollan la técnica de la dialéctica. De tal modo que la pedagogía y la filosofía educativa se encargan de determinar las metas y fines de la educación mientras que la psicología, sociología y didáctica se encargan de establecer los medios que permitirán alcanzar los fines y metas esperados.

A la pedagogía le corresponde evitar caer en modelos, métodos, técnica, valores y didáctica fija, y que, se mantenga en un constante juego entre lo nuevo y diverso; es decir, debe mantener su naturaleza filosófica (Abbagnano & Visalberghi, 1992). La pedagogía es una práctica reflexiva de la teoría, que no radica únicamente en la transmisión de conocimiento; por el contrario, se sitúa en las dimensiones de tiempo y espacio de la sociedad, en sus principios, valores y plantea el deber ser de la educación (Liscano, 2007). Para Ricardo Lucio (1989) la pedagogía no es otra cosa que el “saber educar”, presente en las practicas educativas de todos los pueblos y que al volverse explicita se convierte en un saber sobre la educación.

La pedagogía es definida también como una ciencia de la educación. Por lo tanto, la educación se da de manera consciente o inconsciente va en un sentido amplio que responde al acto continuo e histórico de educar. Mientras que la pedagogía siempre partirá de un acto reflexivo, relacionado con el saber social y que con la llegada de la modernidad se la ha catalogado como saber científico, su función está ligada a orientar la práctica educativa (Lucio, 1989).

La andragogía proviene del griego *Andros* que significa persona adulta y la terminación *go* que significa guiar. Para María del Pilar Aguilar (2011) la andragogía centra su fundamento en el aprendizaje basado en problemas y se desarrolla entorno a talleres a través de los cuales con la ayuda de un tutor o moderador se intenta buscar las soluciones al respecto. De tal manera considera que la andragogía no se contrapone a la pedagogía, sino más bien se complementan.

Por su parte, Pedro Rodríguez (2003) hace referencia a los postulados del educador venezolano Félix Adam, quien manifiesta que la ciencia de la andragogía es el “marco teórico conceptual” de la educación, existente posterior a la primaria, secundaria y superior. Propone además que la diferencia entre pedagogía y andragogía radica en que la pedagogía centra su atención en el estudiante y no en el docente, mientras que la andragogía establece un vínculo bidireccional estudiante-docente y se establece una relación de espontaneidad, respeto y confianza mutua. Asimila al estudiante como un ser social, pero a la vez individual que posee una experiencia previa y expectativas (Rodríguez, 2003).

El educador alemán Alexander Kapp considera que la pedagogía se limita al proceso educativo de los niños y no a la vida completa del ser humano; así mismo estaría dirigida a transmitir conocimientos y no a construirlos. Por lo tanto, la pedagogía no responde al ser de un adulto quien ya posee un cúmulo de experiencias, por lo que, la cataloga inaplicable a la educación de adultos. Esta postura es respaldada por el sociólogo alemán Eugen Rosenstock, enfatizando en que la educación de adultos no puede reducirse a un aula, sino que está en completa relación con la vida y la formación profesional, de tal modo que sea más fácil aprender las destrezas y desarrollar capacidades necesarias (Alonso, 2012).

1.2 Educación Formal- ordinaria

La popularización de la educación tiene su raíz en un interés burgués como lo muestra Aníbal Ponce “el asalariado no hubiera podido satisfacer a su patrón si se hubiera quedado al margen de una instrucción elemental” (1987, p. 94). Así también, la educación laica tuvo lugar, en torno a una disputa de poder del monopolio pedagógico entre el liberalismo burgués y la iglesia tras el triunfo de la Revolución Francesa. Que tuvo que ver mucho con la presión ejercida por la clase proletaria para hacer cumplir las promesas de la llamada Revolución (Ponce, 1987).

Aníbal Ponce (1987) sostiene que la educación gratuita y popular que se conoce hoy en día en el mundo, tiene una base en el plan “Rapport” en 1792 creado por el filósofo francés Condorcet y por lo tanto en un proyecto educativo burgués. Condorcet en su plan sostuvo que todo el pueblo debía tener la posibilidad de acceder a las luces-conocimiento y que la única diferencia existente entre los humanos giraba en torno al dinero y que por consiguiente el Estado debía garantizar la gratuidad de la educación para los niños.

Para ese entonces Condorcet aseguró que, para existir una libertad plena de los pueblos, la educación no debía ser cooptada por la religión y el Estado. En un contexto del auge creciente de la industria y el capitalismo en el que los niños de cinco años trabajaban para poder subsistir; de tal manera que la gratuidad era intrascendental sobre las masas populares. Una vez que el aparataje del Estado pasó a manos de la burguesía, Condorcet un año más tarde afirmó que la vigilancia del Estado sobre la educación era innecesaria (Ponce, 1987).

En América Latina, la educación formal-ordinaria tuvo lugar el auge del desarrollismo en los años setenta donde se consideraba al desarrollo como un proceso lineal y que las naciones subdesarrolladas debían atravesar algunas etapas para llegar a un último peldaño que era el desarrollo, tal cual las naciones ricas del mundo aparentenme lo habían logrado. Es así que el desarrollismo no solo que incidió en el modelo económico de las naciones sino también en la educación a través pedagogías estandarizadas traídas de países ricos, con un enfoque en el crecimiento económico (Carreño, 2009).

Voces críticas sostienen que la educación formal se encarga de adiestrar la mano de obra adecuada para la industrialización, dejando por fuera las singularidades de cada territorio, además de que no busca cuestionar el contexto histórico, político y las estructuras sociales que imperan en las naciones de América Latina (Carreño, 2009). De acuerdo a Zaylín Brito (2008), las escuelas son el instrumento del capitalismo en el que se reproduce las relaciones de producción y la ideología del sistema, pues en Latinoamérica la dinámica de las escuelas privadas radica en la lógica mercantil de servicio y oferta. Existe una pedagogía dependiente que acoge modelos educativos neoliberales globalizados. A partir de una educación de sistema, basada en la división social del trabajo que ese encarga de generar pocos intelectuales y más empleados subalternos funcionales al mundo empresarial, donde el Estado lo presenta bajo un discurso de participación, inclusión y superación de la pobreza (Medina, 2008).

Una de las voces más críticas de la educación descontextualizada y universal ha sido sin duda Paulo Freire y su obra “Pedagogía del oprimido” se refiere a la educación ordinaria como educación bancaria, en la que el educador es el único capaz de transmitir los conocimientos y los estudiantes son seres pasivos que reciben ese conocimiento y lo archivan. Pues lo mejores estudiantes serán aquellos que permitan de manera fácil llenarlos de conocimiento y aprenden con memorización. A este grupo de estudiantes, Freire los denomina como agentes dóciles de los opresores, al educarse en un medio para ser dominados por los opresores (Ocampo, 2008).

Según Isabel Gonzales (2014) la escuela en el contexto latinoamericano, históricamente funcionó a manera de un dispositivo para que el diferente, el “bárbaro” se instruya de acuerdo a la cultura blanco – mestiza y marcara una severa diferencia con el saber ancestral a tal punto de repudiarlo. De acuerdo a Fernández (2008) el sistema fundacional de la educación se centraba en la homogenización de las diferencias y la normalización, de tal manera que considera

anómala la diferencia y quien se salga de la norma, requiere ser corregido. Por consiguiente, da paso a la creación del “alumno” del deber ser, de tal modo que se generaron prácticas pedagógicas que contribuyan a su infantilización y a la creación de una ilusión infante-alumno que vendría a justificar la existencia de la pedagogía y la educación.

La expansión de la educación escolar en el mundo y su incidencia en el desarrollo personal y social en la mayor parte de los países del mundo, ha conllevado a la infravaloración de otras prácticas educativas que tienen lugar en torno al grupo familiar, comunitario, laboral o social. Como consecuencia surge en la sociedad una des - responsabilización de la educación y en el imaginario social surge la idea de que la formación y educación de las personas, recae únicamente sobre las instituciones educativas y debe ser asumida exclusivamente por los docentes de las instituciones (Coll, 2004).

1.3 Educación Popular

La Educación Popular es una corriente educativa gestada en América Latina, tiene sus orígenes hace casi 200 años, su antecedente parte con Simón Rodríguez quien fue maestro de Simón Bolívar, Rodríguez manifestaba que se debía construir una educación que nos haga más americanos y no europeos. Así como Elizardo Pérez, fundador de la educación campesina de Bolivia, quien propuso que la educación debe ser organizada en torno a un proyecto social, político y económico que responda a la realidad de la población que está en procesos de educación (Mejía, 2015).

A la Educación Popular no se le puede atribuir un momento inicial de propuesta de fundamentos teóricos o bases conceptuales para que posteriormente estas sean aplicadas, más bien es una corriente educativa que está en transformación continua y se adapta con el paso del tiempo a los diversos contextos de la sociedad. Sin reconocimiento formal de la Educación Popular ya tenía lugar en las prácticas de la izquierda latinoamericana que se remontan aproximadamente a mediados del siglo XX (Moro, s.f).

Según Moro (s.f.) se puede mencionar algunos hitos globales que fueron configurando la Educación Popular, como es el triunfo de la revolución cubana en 1959 que llevó a la posibilidad de pensar una Latinoamérica socialista tomando los postulados de la teoría marxista. Otro hito es el surgimiento de la Teología de la Liberación que desde el cristianismo interpeló a los movimientos de izquierda a conjugar su construcción política con los sectores populares y sus demandas, así como la crisis del modelo soviético que facultó la reconfiguración del socialismo desde la democracia y la organización.

Pero si se trata de establecer un momento histórico y un contexto de su aparición se puede decir que tomó auge en los años 1970´s e inicios de los 1980´s, simultáneamente a los procesos de

lucha contra las dictaduras y por la democratización de las naciones latinoamericanas (Moro, s.f). Fue a partir de los años 1960's donde se empezó a hablar de Educación Popular reconociéndola como una corriente educativa y que además iba tomando fuerza en algunos sectores de las sociedades latinoamericanas. El mayor exponente contemporáneo es el pedagogo brasileño Paulo Freire, quien no hacía mención propiamente a la Educación Popular sino a la educación para la libertad, educación concientizadora o educación dialogal (Moro, s.f.).

La Educación Popular ha pretendido fundar un movimiento pedagógico que edifique una propuesta política a través de la educación al servicio de los movimientos y sectores populares como una propuesta hegemónica dentro del sistema capitalista; por lo cual, Hernández agrega que “La idea de toda actividad educativa es política, por más pretensión que haya de una educación única, neutra y universal, no existe práctica pedagógica que no sea a su vez una práctica política” (2014, s/p). Según Torres (2018) a pesar de que la Educación Popular fue una de las corrientes pedagógicas más influyentes de América Latina hoy en día ha sido expulsada de la escuela.

La Educación Popular apunta a la construcción de un nuevo paradigma educacional en contraposición del modelo educativo reproductivista y autoritario, que crea un abismo entre la teoría y la práctica (Jara, 2018). La riqueza y valor de la Educación Popular está en la praxis centrada en el sujeto educativo. Se opone a la educación neoliberal que busca educar para adaptar a la ciudadanía a las propuestas económicas de libre mercado basado en la competencia y el consumo, lejos de construir pensamientos autónomos y críticos de la realidad social. Es una educación pensada entre sujetos que abre paso a la pluralidad de formas de pensamiento y de vida para cuestionar y desnaturalizar lo socialmente normalizado y las lógicas homogenizantes (Cappellacci, et ál., 2018).

1.4 Pedagogía de la Liberación

La pedagogía de la liberación, desarrollada por el educador brasileño Paulo Freire, surge como una propuesta política dirigida a los países del llamado Tercer Mundo, donde existen poblaciones que por su condición de clase son excluidas de las garantías sociales que les permite subsistir. A partir de este postulado, Freire sostenía que la sociedad está dividida entre opresores, que son las minorías dominantes, y oprimidos que son las clases sociales más bajas y por ende dominadas. En tales circunstancias, la educación liberadora sería la herramienta para que los oprimidos analfabetos puedan ser conscientes sobre su realidad social y estén en condiciones de transformarla a través de una revolución de las masas populares (Ocampo, 2008), reconociendo su situación de clase, de tal manera que el proceso de educación no reproduzca las injusticias sociales, sino que desarrolle una práctica crítica entorno a la educación (Hernandez, 2014).

De acuerdo a Ana Masi (2008) en su artículo titulado “El concepto de praxis de Paulo Freire”, algunas figuras influenciaron el pensamiento de Freire, entre ellos Hegel, quien desde la dialéctica ya hacía mención a un hombre oprimido como un ser para otro y no para sí mismo. Se encuentra también Husserl quien proponía que la educación debía ser un proceso intuitivo donde la conciencia no solo adopta esencias puras sino existencias, en otras palabras, conlleva a tener visión de fondo y problematizar la realidad. Por otra parte, está Marx quien acoge la filosofía hegeliana para llevarla a la praxis, o en otras palabras lo que significaría subordinar el pensamiento a la acción; además hacia énfasis en el papel activo que debían tener los sujetos sobre la construcción del conocimiento.

En relación al nexo existente entre la educación popular y el trabajo, Marx así como Freire establecen la existencia de una estrecha relación entre el trabajo como condición humana y la educación, para lo que se hace muy necesaria dentro de la educación formal y no formal, su vinculación con el hacer humano y no se replique lo que sucede en las sociedades capitalistas donde al individuo empobrecido se lo margina y expulsa de la fuerza de trabajo. Lejos de caer sobre criterios de que el trabajo dignifica y de ese modo proveer al capitalismo una fuerza de trabajo adoctrinada para su servicio (Hernández M. , 2008).

La Educación Popular parte también de los preceptos de la Teoría de la Dependencia que hace referencia a la dependencia histórica que América Latina ha debido asumir desde el tiempo de la colonia. Donde el norte global viene absorbiendo todos los recursos del sur y por consecuencia las naciones del sur deben cumplir con los mandatos, decisiones y medidas económicas dictadas por los países del norte para sostener sus economías. La teoría sostiene que el subdesarrollo no se lo puede superar adoptando modelos económicos de países “desarrollados”, sino transformando las relaciones de dominio que ejerce el norte sobre el sur (Carreño, 2009). Freire, conjuga esta teoría con la pedagogía popular aplicándola a la realidad latinoamericana: “es imposible que comprendamos el fenómeno del subdesarrollo sin tener una percepción crítica de la categoría de dependencia. El subdesarrollo, en realidad, no tiene su «razón» en sí mismo, sino que, al contrario, su «razón» está en el desarrollo” (Carreño, 2009, p. 197).

De modo que, esta manera de interpretar la economía latinoamericana se enlaza a las tendencias de la pedagogía de la liberación, que fue desarrollada en algunos lugares del mundo que hicieron eco con la dependencia que cumplían dentro de la geopolítica. Por su parte, a Paulo Freire se le atribuye el haber desnaturalizado la pobreza, el analfabetismo, la desigualdad y la injusticia social, desenmascaró a los responsables de la opresión y dejó al descubierto la invención del “destino” como generador de la exclusión social (Carreño, 2009). La pedagogía de Freire es crítica, liberadora y problematizadora de la educación y la sociedad; desde la cual se cuestiona la relación educador – educando en torno a un sujeto que narra y unos objetos oyentes. Dentro del concepto problematizador en base a un dialogo entre el educador y educando, para que los educandos en su proceso de asimilación del mundo lo consideren como una realidad sujeta a

transformaciones y no como un ente estático. De tal manera que los educandos (oprimidos) puedan apropiarse de esta realidad histórica y que puede ser transformada por ellos mismo, es decir interpretar el mundo viviendo (Hernandez, 2014).

La pedagogía propuesta por Freire se basa sobre dos ejes principales que son la concientización y la participación popular. La que da paso a la redefinición de la participación y funciones de los actores, rompiendo con la estructura e institucionalidad establecida en el ámbito educativo y que por el contrario distribuye el poder de los sectores populares y se apertura el acceso público y participativo a la educación (Brito, 2008).

Para la alfabetización, el método utilizado es el reconocimiento de las palabras que más se pronuncian en torno a la comunidad de los alfabetizandos, así como el vocabulario que usan ya que muestra la realidad y problemas que se vive en su medio. De esta manera a través de encuestas o entrevistas se busca otras palabras clave que van a resultar de las respuestas que den personas que estén al tanto de los problemas que atraviesan las comunidades que serán alfabetizadas y a su vez permiten dar cuenta de otras palabras que avizoran las problemáticas regionales. Posteriormente se crea contenidos audiovisuales que facilitaran los diálogos con la gente que se alfabetizará. Se aplica la semántica entre palabra y objeto se busca las familias fonéticas y se señala las nuevas palabras que mostrarán los problemas que vive la sociedad en su entorno (Carreño, 2009).

A continuación, desde los aportes de Paulo Freire se amplían varios modelos pedagógicos en torno a la Educación Popular:

1.4.1. Pedagogía de la insumisión

La pedagogía de la insumisión aparece como una propuesta de educación popular en la que no está en contra ni a favor de la institucionalización sino lo que busca es arrebatar al capitalismo todos los espacios de educación posibles. La problematización permite reconocer el carácter histórico de las poblaciones y comunidades, donde el capitalismo pretende ocultarlas (Hernández M. , 2008). Hace un llamado también a la autonomía desde los espacios educacionales para que estos puedan decidir los contenidos que impartirán, puedan cumplir con su proceso emancipatorio y que no sean definidos desde las instancias estatales respondiendo a intereses que no pertenecen al pueblo. Freire denominaba como parcelación del conocimiento la especialización entorno a la división social de trabajo estableciendo así a los profesionales formados en disciplinas sociales y técnicas en posiciones antagónicas (Torres, 2018).

1.4.2. Pedagogía del oprimido

La educación es una de las causas principales para la situación de las poblaciones marginadas o de los oprimidos - como los llamaría Freire -, en América Latina. Hace una crítica a la educación bancaria basada únicamente en la transferencia del conocimiento y descripción de la realidad lejos de desarrollar una conciencia crítica en los educandos; por el contrario, se encarga de reforzar la alienación y el analfabetismo político. De tal modo que las poblaciones pasan a tener una visión ingenua de la realidad social, los seres humanos y sus relaciones con el mundo asumiendo como un hecho dado e imposible de ser transformado en su propio beneficio (Medina, 2008).

El sujeto oprimido no alcanza su liberación a través de un proceso educativo sino en el cambio que este genere en las estructuras sociales existentes y relaciones de poder. Freire (como se citó en Brito 2008) sostuvo que “ahí radica la gran tarea humanista e histórica de los oprimidos: liberarse a sí mismos y liberar a los opresores” (p.32). Pues la Educación Popular como un espacio para resignificar la realidad social e histórica desde las transformaciones sociales, económicos, políticos y culturales de la América Latina.

1.4.3. Pedagogía Crítica

El pensamiento crítico se lo tiende a vincular con la Escuela crítica de Frankfurt, sin embargo, la crítica se remonta a filósofos como Kant que lo elevó a un cuestionamiento filosófico sobre los límites de la ciencia, la ética el arte y hasta de la filosofía misma. Pero a lo largo del siglo XX, Marx y su crítica a la filosofía, a las nacientes ideologías y al sistema capitalista, fue fundando al marxismo como el pensamiento crítico por excelencia que transitaba de una crítica intelectual hacia una praxis revolucionaria (Torres, 2018).

Por su parte la pedagogía crítica no solo que abre un espacio de reflexión crítica, sino que permite una intervención crítica, más aún en la educación popular basada en la praxis (Cappellacci et al., 2018). La crítica está dirigida a la relación existente entre el poder y el conocimiento, que no se la hace únicamente a escala intelectual sino inclusive en prácticas culturales, sociales y educativas. En América Latina se puede observar la criticidad en torno a prácticas alternativas, entre ellas están los medios de comunicación alternativos, la teología de la liberación, la educación popular, entre otros. Pero también están los movimientos sociales de procesos organizativos populares que vinculados al pensamiento marxista se configuran como alternativos, entre ellos están los diversos movimientos feministas, ambientalistas, ecología política, interculturalidad crítica, etc. (Torres, 2018).

1.4.4. Método Freire de la pedagogía liberadora

Javier Ocampo (2008) en el artículo “Paulo Freire y la pedagogía del oprimido”, saca a relucir que la alfabetización debe transgredir la mera enseñanza de las letras y la escritura para

integrarlo con la cultura desde sus propias vivencias “concientizar para liberar”, donde el conocimiento y la praxis sea una aproximación crítica de la realidad. Por lo tanto, la educación debía considerar al humano como sujeto - y no como un objeto - capaz de reflexionar sobre sí mismo, ser consciente de su situación económica y social y crear cultura (Carreño, 2009).

Para Freire, la palabra no debía ser ajena a la experiencia y realidad de las personas, por lo que no era participe de separar al analfabeto con su realidad, algo común dentro de la educación tradicional (Carreño, 2009). Tampoco esta debía dictarse como si fuera una donación o una imposición, sino que su proceso debía ser de dentro hacia afuera de tal manera que la persona que se alfabetiza sea la protagonista y no espectadora de este proceso y el educador sea un colaborador en este proceso.

La propuesta educativa de Freire brinda mayor importancia sobre los educandos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, de tal manera que el papel de los educadores como el de los educandos se intercambian entre sí, ambos enseñan y aprenden en el proceso educativo. Por lo tanto, los educadores dejan de ser los mensajeros de los opresores (Ocampo, 2008).

El dialogo es esencial para comprender la realidad y socializar el conocimiento, por lo que debe tener lugar con un lenguaje popular y no demasiado intelectual, de esa forma se garantiza la interacción con las masas populares y un mejor acercamiento entre educador y educandos. Por consiguiente, serán las masas populares quienes propongan las soluciones a los problemas y sin imponerles formas de pensar y mirar el mundo (Ocampo, 2008). Por su parte el dialogo y la investigación están estrechamente ligados, pues es necesario conocer la historia para ejercer plenamente una educación liberadora, en la que el educando pueda concientizar la realidad y transformarla, luchando por la justicia social.

1.5 Metodología y didáctica de la educación popular

La Educación Popular es una construcción colectiva que no tiene una metodología única, pero hace real la producción de saber y conocimiento. Algunas de sus herramientas metodológicas permiten identificar las diversas formas sociales de identidad, que abarcan factores como: el espacio geográfico y territorial, la historicidad del sujeto, la memoria histórica e individual, la personalidad y su socialización. Se considera además la especificidad de la población con quien se va a trabajar puesto que este factor influye en el programa, la metodología, el horario considerando que si los estudiantes son adultos ellos serán además trabajadores, madres y padres (Hernandez, 2014).

Por ello Freire, en su metodología parte del sujeto participante el cual plasma su biografía para internalizarse en su historia personal, tradiciones y cultura que a partir de estos aspectos los educandos pueden vivenciar su proceso educacional y se convierten en protagonistas de su

educación. Se buscan métodos enfocados a rescatar y revalorizar las tradiciones populares y las identidades culturales. El proceso educativo debe enfocarse, más allá de procesos cognoscitivos en la generación de experiencias políticas, ideológicas, culturales y éticas, de tal manera que los educandos tengan la posibilidad de resignificar y transformar su realidad social. Es decir, una educación que articule las prácticas y saberes populares y culturales cotidianos con la aportación de un aprendizaje diverso comprometido con las realidades sociales (Hernandez, 2014).

La Educación Popular no es un modelo educativo estandarizado, tiende a variar según el espacio geográfico, la sociedad y los participantes; por ende, sus métodos están sujetos a variación, los contenidos responden a la identidad del grupo social y a la finalidad de las propuestas que necesariamente deben nacer desde los propios sectores populares, solo así tiene la condición para llamarse popular. Cuando la educación popular está centrada en los grupos sociales populares la metodología es de carácter inductivo centrandolo en la gestación, producción, distribución y consumo del conocimiento. Mientras que, al estar centrada en el proyecto ideológico o político, la metodología es de carácter deductivo enfocados a divulgar los conocimientos que según los facilitadores contribuirían a una transformación social (Moro, s.f.).

1.5.1 Método dialéctico

El método dialéctico que tiene su origen en los postulados de Hegel en el marco de la dialéctica y su énfasis en la crítica enfocada en ver la negación en todo lo que existe y, por consiguiente, permite entender las contradicciones del desarrollo capitalista (Astarita, 2018). Por lo que el método dialéctico dentro de la Educación Popular desarrolla un papel fundamental en el proceso del saber popular hacia una teorización sistémica y ordenada al ritmo de los participantes, de manera que el conocimiento no se desligue de la práctica (Moro, s.f.).

Es así que, a partir de la práctica, se genera conocimiento y sirve de base a la teoría, pero esta segunda permite a la práctica entenderla y transformarla, y volver a ella. “El núcleo del método dialéctico acción-reflexión-acción o práctica-teoría-práctica- se ha complejizado y enriquecido con elementos como la cultura, lo subjetivo, lo particular, las estrategias de aprendizaje, de construcción de conocimientos y de valores, etc.” (Moro, s.f, p. 10).

La Educación Popular metodológicamente se sustenta en técnicas participativas, activas y dialógicas en cuanto a saberes y culturas.

Al respecto Moro (s.f.) afirma que:

Pone en importancia el romper con el verticalismo y el verbalismo de la educación bancaria, se busca a través de dinámicas grupales trabajar los temas, llevar el mensaje. De esta forma se busca que la metodología de trabajo no sea a partir de los objetivos previamente trazados

por otros, sino que se busca un diálogo y un protagonismo de todos en la formación de una idea (p. 5).

Mientras más relación haya entre el modelo pedagógico con la experiencia y la vivencia en los entornos en los que el educando se desarrolle se posibilitará un mayor reconocimiento de la identidad popular y cultural de cada persona y grupo social (Brito, 2008). En este sentido vienen a cumplir un papel fundamental los métodos educativos que rescatan y revalorizan las tradiciones culturales y populares que garantizan procesos de formación desde la integración de la identidad cultural de los educandos. Entre varias de las propuestas de Freire esta la *investigación participante* en la que las políticas sociales y el desarrollo comunitario sean propuestas por el pueblo y por ende respondan a los intereses del pueblo. Y así también el dialogo de saberes que consiste en construir el conocimiento por y con el pueblo (Medina, 2008).

1.6 Educación popular caso Ecuador: Educación Intercultural Bilingüe, EIB.

Siendo la educación popular aquella centrada en el sujeto, que se abre a la pluralidad de formas de pensamiento, en el caso de Ecuador, la educación popular tiene como exponente a la Educación Intercultural Bilingüe, EIB, que tiene su origen en las así llamadas “escuelas clandestinas” gestadas en Cayambe, por Dolores Cacuango a mediados del siglo XX.¹ Su aparición llega en un momento en el que el Estado imponía una educación civilizatoria, enfocada en instruir a los indígenas en lo que respectaba a una educación blanca y occidental. Alexis Oviedo (2019) cataloga a este modelo educativo como una herramienta para transmitir las normas constitucionales básicas y preceptos morales y religiosos del Estado – nación. En ese contexto, las escuelas bilingües se posicionaron como un proyecto alternativo germinado por los mismos indígenas, dictado en su idioma ancestral que revalorizaba además sus prácticas culturales y saberes ancestrales (González, 2015).

En 1906 Ecuador asumió la educación laica y esta pasó a manos de los dueños de las haciendas, quienes debían velar por la asistencia a la escuela de los niños indígenas. Sin embargo, los pueblos indígenas eran negados el acceso a la educación, peor aún en su propio idioma (Oviedo, 2019). Dolores Cacuango era consciente de la importancia de que los indígenas aprendieran las letras en kichwa y castellano - el idioma del patrón -, eso les permitiría enfrentarlo. Líderes indígenas como Transito Amaguaña y Jesús Gualavisí también acompañaron la gestación de las escuelas bilingües de la mano de la Federación de Indios, FEI sindicatos agrícolas y el Partido Comunista (Vergara 2017).

¹ Esta experiencia, de la es escuelas bilingües de Cayambe se tratará en el siguiente capítulo como una experiencia relevante de educación popular en Ecuador.

En 1945 por primera vez en la Constitución se mencionaba en la educación el idioma kichwa o aborígen además del castellano, como herramienta para la alfabetización (Krainer, 1996). De ese modo los maestros indígenas generaban empatía con los educandos, quienes tenían mayor confianza para expresarse y participar. Que la educación impartida entorno a su cultura y conocimiento ancestral, sea en su propio idioma generaba en los niños y niñas indígenas mayor gusto por asistir a la escuela. Las materias dictadas dentro de las escuelas tenían la intención de familiarizar con el entorno sociocultural de los niños y niñas, las temáticas impartidas giraban en torno a la naturaleza, agricultura y tejido. En 1963 las escuelas indígenas gestadas por Dolores Cacuango, fueron destruidas por la dictadura militar bajo el supuesto de ser focos comunistas (González, 2015).

En 1979 tras el regreso de la democracia, Ecuador contaba con una altísima cifra de analfabetismo concentrado en las poblaciones indígenas; así, en 1980 desde el Ministerio de Educación se llevó a cabo el Subprograma de Alfabetización Bilingüe en cooperación con el Centro de Investigación para la Educación Indígena de la Universidad Católica y la Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO. Según Encalada, Fernando y Ivarsdotter (1999) este proyecto no contribuyó mayoritariamente a la reducción de analfabetismo, sino que puso en el centro la necesidad urgente de dar paso a un programa de educación bilingüe reconocido y financiado por el Estado.

El cierre de las escuelas bilingües no significó el fin del proceso reivindicativo que habían iniciado los pueblos indígenas, sino más bien fue la semilla para que la Confederación de pueblos y Nacionalidades del Ecuador, CONAIE estableciera a la EIB como una de sus principales demandas planteadas al Estado ecuatoriano. Este trajinar arranca a inicios de los años ochenta con la creación de Instituciones Normales Bilingües con el fin de formar maestros rurales kichwas. Durante esa misma década se estableció en la Constitución que en las áreas de población predominantemente indígena se impartirá la educación en idioma kichwa y el castellano será un idioma de relación intercultural (Krainer, 1996).

El 12 de enero del año 1982 se promulgó bajo Acuerdo Ministerial la oficialización de la EIB, dentro de la cual se establecía que en los territorios con predominancia de población indígena las instituciones educativas de primaria y media debían impartir clases en kichwa o la lengua materna y castellano. Más tarde el 15 de noviembre de 1988 por decreto presidencial 203 se hizo una reforma a la Ley de Educación, a través de la cual se institucionalizó la EIB (Conejo, 2008).

Además, la CONAIE propuso que la educación intercultural bilingüe podía funcionar de manera más eficiente a través de un órgano nacional de educación intercultural que estuviera dirigido por las organizaciones indígenas, por lo que en 1988 se creó la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, DINEIB donde la organización indígena pasó a gestionar la educación

junto al Estado. De ese modo pudo generar currículos que respondían a la realidad sociocultural del mundo indígena, propiciando así un diálogo y confrontación con el conocimiento y prácticas indígenas (González, 2015). La dirección estuvo presente en 16 provincias del Ecuador con la existencia de 1 681 escuelas y 88 colegios, en aquel entonces representaba a nivel nacional un 9.7% de las escuelas y 2.7% de los colegios (Encalada et al., 1999).

Entre los principios de la EIB se enmarcan que la lengua nativa deberá ser la lengua principal en la educación y el español es la segunda lengua como relación intercultural; los conocimientos y prácticas culturales de los pueblos indígenas constituyen el Sistema Intercultural Bilingüe, mismo que se encargará de recuperar la calidad de vida de la población de manera integral; el currículo deberá estar adaptado a las características socio-culturales de los pueblos y nacionalidades (Conejo, 2008). Dentro de la EIB se desarrollan programas de formación técnica y profesional, así como de investigación en torno a la ciencia, la tecnología y la cultura de los pueblos y nacionalidades. Entre sus finalidades se encuentra la formación de profesionales enfocados a aplicar los conocimientos del mundo indígena aprovechando los recursos locales. Alberto Conejo (2008) cataloga a la enseñanza en lengua indígena como una interculturalización pedagógica en un contexto de descolonización y un diálogo de saberes de varias realidades y entre pueblos diferentes. Los grandes sabios de la comunidad son los ancianos en su mayoría no saben leer ni escribir, sin embargo, dentro de la EIB no son considerados como analfabetos, pues se aprende de acuerdo a la metodología de “aprender haciendo”.

Así también las escuelas radiofónicas gestadas por Monseñor Leonidas Proaño marcaron un hito importante en la conquista de los derechos de los pueblos indígenas entre ellos el de una educación que responda a su propia necesidad y realidad (Oviedo, 2019). Por su parte, Ilicachi y Valtierra (2018) sostienen que para varios indígenas el proyecto EPRE sentó las bases para el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe, MOSEIB. Mientras que para, Isabel Gonzales (2015) la experiencia de las escuelas clandestinas forjó el diseño de la EIB en 1988 que se posicionó como el primer sistema de educación de carácter estatal dirigido y diseñado por movimientos indígenas en América. Así mismo se refiere a la interculturalidad como un planteamiento de los pueblos indígenas desde una perspectiva crítica que conlleva a poner de manera equitativa las prácticas, lógicas, pensamientos, acciones y vivencias; donde plantean nuevas formas de ser y estar, en un contexto de exclusión y discriminación histórica.

En la Constitución 2008 en el artículo 57, numeral 14 se establece que la educación superior debe apuntalar al MOSEIB y que los principales actores sociales del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe son los pueblos y nacionalidades (Vernimmen, 2019). En el año 2010 se aprobó la Ley Orgánica de Educación intercultural basada en el respeto y reconocimiento del sistema de conocimientos de los pueblos y nacionalidades de Ecuador, así como la valoración de los saberes ancestrales para así propiciar un diálogo intercultural (Villarreal, 2015).

En el marco de las limitaciones de la EIB acogida por el Estado, Jorge Villaroel (2015), afirma que la interculturalidad por parte del Estado ha sido asimilada como la introducción de contenidos de manera superficial, impartida desde la propia perspectiva de los hacedores del currículo y lo que ellos consideren que debe dictarse en las aulas, dejando ver su etnocentrismo cultural. De modo que, Guadalupe Vernimmen (2019) asegura que en Ecuador se vive la multiculturalidad, que consiste en la convergencia de las culturas donde no necesariamente conviven en armonía unas con otras. Por el contrario la interculturalidad como un proyecto en construcción que se refiere al diálogo con la diferencia cultural y la transformación de las estructuras coloniales. Un verdadero diálogo intercultural radica en vivir con el otro y no solo conocer como vive el otro (Villarroel, 2015).

La Organización Internacional del Trabajo, OIT bajo el acuerdo firmado con Ecuador en 1989 respecto de los derechos de los Pueblos Indígenas y Tribales, viene realizando una constante exigibilidad al cumplimiento del acuerdo a través del cual el Estado se comprometía a otorgar apoyo y autonomía a los pueblos indígenas para desarrollar sus propios programas educativos. A pesar de ello, la interculturalidad no ha logrado aún calar en las agendas de los gobiernos de turno (Vernimmen, 2019).

Por su parte Jorge Villaroel (2015) afirma que en Ecuador el desempeño de la escuela, históricamente ha ido en contra de la Constitución y leyes educativas, desde la educación formal se transmite la cultura como una acumulación de conocimiento independiente al contexto histórico, social y étnico desde la cual se lo produce. Es decir que, en las instituciones educativas abundan obras de pensadores europeos y norteamericanos, lo que no obras de pensadores indígenas, montuvios o negros, deja en evidencia que en las instituciones educativas aún impera la colonialidad del pensamiento (Villarroel, 2015).

Para López y Küper (1999) la educación popular junto con la intercultural bilingüe se caracterizan por innovar la educación en América Latina. Enfocadas en la búsqueda de mejorar la calidad educativa en tanto que responda a las realidades y necesidades de los pueblos, en el marco de una equidad en el acceso a la educación. Asumen que la apropiación de la educación es una respuesta a la focalización de este servicio en ciertos sectores poblacionales y el abandono de otros.

De modo que la EIB recibió una estocada final con la creación de las escuelas del milenio en el gobierno de Rafael Correa. Su creación tiene base en la suscripción del Ecuador en el año 2005 a la Declaración del Milenio 2000 de las Naciones Unidas, que tiene por objetivo que todos los niños y niñas del mundo tengan acceso a la educación primaria y secundaria de manera igualitaria y con paridad de género (Calderón, Situación de la educación rural en Ecuador, 2015). Se crearon aproximadamente 53 unidades educativas del milenio, 266 fueron repotenciadas y 37 estaban en construcción. Las condiciones para su localización era la atención

a los sectores históricamente rezagados, satisfacción de la demanda estudiantil urbana y rural, mejorar las condiciones locales y calidad académica y los niveles de pobreza de la población. Lo que por consecuencia tuvo el cierre de las escuelas comunitarias bilingües a lo largo del país (Calderón, Situación de la educación rural en Ecuador, 2015).

1.7 Educación Campesina

En América Latina la educación en los sectores rurales es muy deteriorada y se agudiza en el caso de comunidades con poblaciones indígenas, por lo que han surgido varios procesos en educación rural no formal. Diaz, Ortiz, y Núñez (2004) afirman que los productores tienen total capacidad para generar y transmitir conocimientos, acumular experiencia, explorar, inventar e innovar en referencia a los imaginarios de la inferioridad de los sectores rurales en el campo técnico e investigativo respecto de los centros urbanos. Así, se plantean cuatro tipos de conocimientos que adquieren los campesinos: geográfico, ecográfico, físico y biológico. Cabe recalcar que el sistema de conocimientos campesinos no es cerrado, sino que este es acoplable a saberes y conocimientos que le permitan la resolución de problemas (Diaz, Ortiz, & Núñez, 2004).

Cabe recalcar la trayectoria de dos casos trascendentales a nivel de América Latina en torno a la educación campesina: el Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra en Brasil, MST y las Escuelas Secundarias Rebeldes Autónomas Zapatistas en México.

1.7.1 Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra caso Brasil

Es el caso del MST un ejemplo de educación campesina donde la lucha por la tierra a la vez generaba la pauta para establecer espacios educativos para los niños y niñas, donde la lucha por la escuela paso a ser parte de la lucha por la tierra. El primer trabajo de educación tuvo lugar en un campamento en el año 1981 en articulación con la iglesia y el movimiento sindical, tomando como modelo educativo la pedagogía del oprimido (De Souza, 2015).

Desde el movimiento, comprendían la necesidad de crear una escuela desde donde se contemple su experiencia de lucha, desde donde sea valorizada y recordada, pero también estaban claros en que la designación de maestros por parte del Estado significaba un obstáculo para tal lucha, por lo que emprendieron un proceso de formación de maestros. Otro factor que cabe recalcar es que el movimiento amplió la concepción de derecho, pues no consideraba únicamente derecho a la educación sino a la posibilidad de que las familias y la comunidad pueda ser parte de una construcción activa de la escuela como parte de su identidad (Michi, 2010).

El MST durante 30 años ha disputado el método y contenido de la educación y asegura que una educación propia no significa remplazar el Estado. Si bien las escuelas se encuentran dentro del

sistema de educación pública, sugiere que su lucha sería un fracaso si una vez alcanzada la educación, esta se la deje en manos del Estado. “Comprendemos que el Estado debe asegurar el derecho a la educación, pero que no puede ser el educador del pueblo” (De Souza, 2015, p. 22).

El MTS ha articulado en su proceso de formación la pedagogía socialista que tiene su base en el materialismo histórico y la crítica dialéctica. Se vincula la educación con la formación humana y el trabajo, asume la defensa de la educación como una práctica emancipadora (De Souza, 2015). Los contenidos de la educación están vinculados a temáticas como la soberanía alimentaria, energética e hídrica, a la biodiversidad, a la agroecología y agricultura familiar campesina, a la economía social, a la cultura, a la salud, a la comunicación y trabajo asociado (Elbirt, 2014). El MST se ha planteado defender la educación popular como estrategia de los trabajadores en su formación política de clase y como medio para la emancipación humana (De Souza, 2015).

1.7.2. Escuelas Secundarias Rebeldes Autónomas Zapatistas caso México

Las Escuelas Secundarias Rebeldes Autónomas Zapatistas surgieron en 1998 con el objetivo de transmitir a la población la importancia del autogobierno, la equidad de género, la autonomía alimentaria y la defensa del territorio. El lema de las escuelas zapatistas era: “Que haya una educación real y que sea para todos” (Silva, 2019, p. 115). Se alinea a la pedagogía crítica y radical para la praxis desde una diversidad lingüística y cultural con dirección hacia la paz y la formación ciudadana que vaya construyendo poder comunitario (Silva, 2019). La demanda de la educación autónoma por parte del movimiento zapatista tiene lugar frente al rotundo rechazo a nivel social, cultural y político de la gestión de la educación pública (Árevalo, Ledesma, Pérez, & García, 2016).

Según César Silva (2019), si se pretende caracterizar a la educación zapatista se puede partir por la educación popular propuesta por Freire de acuerdo con la pedagogía de la liberación y el pensamiento de Karl Marx quien en 1875 ya había dicho que la educación popular no podía estar en manos del Estado y que más bien el Estado debía ser educado por el pueblo. Los zapatistas conciben a la escuela como un espacio de resistencia y recreación de proyectos comunitarios alternativos al poder del Estado en donde se promueve una educación basada en la autogestión pedagógica, pues busca rescatar las memorias y tradiciones de los pueblos fundamentado en la participación de las familias.

Operacionalmente este tipo de educación se apoyó en la sociedad civil nacional e internacional para elaborar los planes y programas educativos y el material didáctico, prescindieron de boletas de notas, certificados de educación, exámenes y pruebas que midan el conocimiento de los estudiantes, puesto que este debía ser demostrado dentro de un cargo que desempeñen (Arévalo et al., 2016). Uno de los mayores anhelos de las escuelas zapatistas era formar profesionales

indígenas y no indígenas enfocados en construir autonomía política, social y económica de las comunidades (Silva, 2019). Las escuelas son dirigidas y administradas por las autoridades de los pueblos. Cumple con tres preceptos que la distinguen de la globalización del mercado: la educación es pública y concebida desde un derecho humano, es autónoma pues no tiene injerencia del Estado y transnacionales para el diseño del currículo y es gratuita nadie paga por estudiar ni nadie cobra por enseñar, de ese modo se garantiza que la educación no sea una mercancía (Silva, 2019). Según la Plataforma Vasca de Solidaridad con Chiapas (2013) las escuelas no tienen apoyo del Estado mexicano y son víctimas de ataques militares y paramilitares.

Los dos casos presentados, las escuelas del MST de Brasil y las Escuelas Zapatistas de México, muestran que la educación campesina es una arista de la educación popular porque nace desde iniciativas de las poblaciones campesinas, rurales, en condiciones de marginación que han encontrado la necesidad de establecer sus propios centros de educación que se ajusten a sus condiciones territoriales reales. En ambos casos mantienen un distanciamiento con el Estado, en cuanto a ceder el control de sus procesos de educación propios con la finalidad de evitar que los objetivos de la educación del pueblo se direccionen en beneficio de las demandas del capital y así se acentúe su condición de oprimidos.

CAPITULO II

METODOLOGÍA

2.1 Tipo de investigación

Para este trabajo se realizó una investigación de enfoque mixto a nivel descriptivo que, según Hernández, “busca especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis” (2014, p.92). De modo que se especificaron las propiedades y características de la educación popular en torno a las escuelas campesinas y escuelas bilingües, para luego ser descritas a través de su trayectoria histórica hasta la actualidad. Fue de tipo proyectiva porque la intención de describir la trayectoria histórica de las escuelas populares, se orientó a planificar una propuesta actual para contribuir al mejoramiento de la calidad de vida de las comunidades que conforman la UNORCAC y por ende del cantón Cotacachi. Finalmente fue de tipo histórico porque se recolectó información de hechos pasados para construir una periodización con base en fuentes primarias como entrevistas a especialistas y fuentes secundarias como documentos publicados sobre el tema.

El enfoque utilizado fue mixto, puesto que se integró datos cualitativos y cuantitativos para la investigación con el fin de obtener mayor perspectiva sobre el fenómeno de estudio (Hernández R. , 2014), de carácter descriptivo al manejar datos bibliográficos y datos de las encuestas aplicadas a los jóvenes de las comunidades de Cotacachi. Otros datos cualitativos para la elaboración de la propuesta fueron entrevistas realizadas a especialistas con el fin de identificar la pertinencia del programa de formación propuesto.

El diseño de la investigación fue no experimental dado que no se probó o verificó un hecho o fenómeno, sino más bien se analizó y describió los hechos históricos en torno a la trayectoria de las escuelas campesinas y populares de Ecuador, de acuerdo a la información obtenida de fuentes bibliográficas y primarias.

2.2. Técnicas e instrumentos de investigación

En la presente investigación se utilizó tres instrumentos: en un primer momento fichas de contenidos que es una herramienta que permite registrar los fuentes de información, así como la recopilación de datos útiles para la investigación (Robledo, 2003). De este modo, ha facultado la realización de un análisis de los textos seleccionados para elaborar las líneas de tiempo que representan la periodización histórica de las escuelas populares en Ecuador y las iniciativas de educación popular asumidas por el Estado ecuatoriano.

Un segundo instrumento fue un cuestionario, que es el instrumento que contiene preguntas establecidas de manera ordenada y sistemática que formula las mismas preguntas para luego comparar las respuestas (López & Fachelli, 2015). Se aplicó una encuesta (Anexo 1) que estuvo dirigida a las y los jóvenes de la UNORCAC, que brindaron información requerida para la propuesta basada en la elaboración de un programa de capacitación popular y campesino de liderazgo para jóvenes. Finalmente, en un tercer instrumento fue de una guía para entrevista (ANEXO 2), que fue aplicada a un grupo de expertos en torno al proceso histórico de las escuelas campesinas, así como un análisis a la propuesta elaborada respecto de su pertinencia en el contexto sociopolítico actual.

2.3 Preguntas de investigación

¿Cuál ha sido la trayectoria histórica de la educación popular en Ecuador y cómo se vincula con la formación de campesinos- pobladores rurales contemporáneos?

¿En base a la experiencia histórica en Ecuador de la educación popular, cuáles son las estrategias más adecuadas para implementar una escuela de formación campesina en la Sierra Norte del Ecuador?

2.4 Participantes

La investigación tuvo dos categorías de informantes por un lado estuvieron cinco expertos miembros de organizaciones campesinas e indígenas y académicos que han tenido incidencia en escuelas campesinas del Ecuador. Por otro lado, estuvieron los jóvenes que hacen parte de la UNORCAC. Durante la realización de la investigación, la organización no disponía de un censo de los jóvenes de la organización, ni tampoco de las familias que lo conforman. Por lo que se tomó información del Comité Central de Mujeres UNORCAC y el registro de las familias que hacen parte de la Feria agroecológica “La Pachamama Nos Alimenta” al ser un dato cuantificado, que se encontraba actualizado hasta el año 2017. El registro contaba con un total de 272 familias, de manera que se procedió a trabajar con los jóvenes hijos de las familias productoras de la feria. Finalmente se logró aplicar la encuesta a 99 jóvenes.

Fue una muestra no probabilística por conveniencia, puesto que son 45 comunidades adscritas a la organización, de las cuales varias son rurales y la movilización es complicada. Para la aplicación del instrumento se visitó las comunidades del cantón Cotacachi, que son de mayor cercanía al casco urbano. Se asistió a dos reuniones de cabildo y se realizó tres visitas aleatorias a la Feria agroecológica “La Pachamama Nos Alimenta”.

2.5 Procedimiento y plan de análisis de datos

En un primer momento se procedió a recabar la información en torno a las experiencias de educación popular en Ecuador, de modo que posteriormente se pueda clasificarla en dos grupos: por un lado, las experiencias de educación popular y por otro las iniciativas desde el Estado para la educación popular. Con el objetivo de convertir esta información en una comprensión más didáctica se procedió a realizar dos líneas de tiempo dentro de la cual se ubique cada experiencia de educación popular en orden cronológico.

Las líneas de tiempo son representaciones gráficas que permiten dimensionar la secuencia temporal de diversos hechos o fenómenos, que por medio de distintas marcas va mostrando los sucesos o elementos que fueron teniendo lugar en un tiempo determinado y que posteriormente permitirán realizar un análisis global (Castillero, s.f.). De esta manera, el diseño de ambas líneas de tiempo permite además visualizar la sostenibilidad que han tenido en el tiempo estas experiencias de educación popular, las etapas de mayor auge y también del descenso en la gestación de las mismas.

CAPITULO III

ANALISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En esta sección se desarrollan dos partes, la primera describe experiencias relevantes de educación popular en Ecuador, presentándolas luego un análisis gráfico por medio de una línea de tiempo para establecer tendencias temporales. La segunda parte describe iniciativas del Estado para la educación popular, de igual modo ubicadas en una línea de tiempo para su análisis temporal.

3.1 Experiencias de educación popular el Ecuador

3.1.1. Campaña de Alfabetización de la LAE y la UNP

La campaña de alfabetización de la Liga Nacional de Alfabetizadores, LAE y la Unión Nacional de Periodistas, UNP fue gestada en 1944 por intelectuales de la Costa. Surgió como una iniciativa cívica cuando uno de cada dos ecuatorianos no sabía leer y escribir, con amplia incidencia en territorios de la Costa, Sierra y Oriente. Así, a partir de 1945 bajo, decreto legislativo, tuvo lugar la primera campaña nacional de alfabetización, de carácter masivo sin establecimiento de límites ni prioridades de población que acceda al proceso de alfabetización. Una de las críticas que se ha hecho a esta campaña ha sido en cuanto a la metodología utilizada que no respondió a la realidad y necesidad de los adultos, pues fue de carácter escolarizante, en la que imperaba la memoria al razonamiento (Pérez, 1991).

En la campaña se realizaron algunas acciones sostenidas hasta la actualidad como pintar los buses de colores distintivos para ser identificados por las personas iletradas, así como colocar rótulos grandes que muestren lo que se expende en cada tienda. Según información de la UNP y LAE, la campaña llegó a alfabetizar a 180 y 190 mil personas. Sin embargo, por la inexistencia de programas de post alfabetización se estima que aproximadamente el 60% de ellos, no logró superar el analfabetismo. La campaña no consideró alfabetización kichwa, puesto que se consideraba que la población indígena si hablaba castellano. Tuvo lugar hasta el año 1962, posteriormente el Estado se comprometió con la alfabetización como un derecho que le correspondía garantizar (Pérez, 1991).

3.1.2. Escuelas indígenas de Cayambe

La hacienda fue la institución colonial que tuvo gran injerencia en la educación y el bienestar de las familias hasta los años 1940, cuando las familias indígenas aun vivían en concertaje,

manteniendo un pedazo de tierra dentro de la hacienda del patrón que les serviría para su manutención a cambio de lo cual debían trabajar en la producción agrícola de la hacienda.

La Educación Intercultural Bilingüe (EIB) tiene su origen en las así llamadas “escuelas clandestinas” gestadas en Cayambe, por Dolores Cacuango a mediados del siglo XX. Su aparición llega en un momento en el que el Estado imponía una educación civilizatoria. Alexis Oviedo (2019) cataloga a este modelo educativo como una herramienta para transmitir las normas constitucionales básicas y preceptos morales y religiosos del Estado – nación. En ese contexto, las escuelas bilingües se posicionaron como un proyecto alternativo germinado por los mismos indígenas, dictado en su idioma ancestral que revalorizaba además sus prácticas culturales y saberes ancestrales (González, 2015).

Dolores Cacuango, junto al trabajo mancomunado de la recién creada FEI, significaron una propuesta revolucionaria y pionera al enfocar la educación en base al idioma ancestral, conocimiento de la naturaleza y el territorio, con el fin de resguardar y propagar su saber a las generaciones jóvenes. Esta propuesta se estableció con grandes diferencias en relación con la educación tradicional blanco-mestiza ejecutada por el Estado en las zonas rurales, dirigida a la castellanización y civilización desde los valores occidentales, a los pueblos indígenas (González, 2015). Según B. Chancoso, “el bilingüismo no es solo el asunto de idioma, sino la historia misma de los pueblos, es retomar la educación a partir de la historia y desarrollar parte de los saberes de los pueblos” (comunicación personal, 5 de septiembre de 2020).

La primera escuela kichwa se fundó en Yanahuaico en 1946, después se establecieron otras tres: en Chimba, San Pablo Urco y Pesillo en Cayambe, territorios pertenecientes a la provincia de Pichincha, posteriormente la experiencia se fue replicada en otros lugares de la sierra, donde se enseñaba el castellano, pero a partir del kichwa (Gonzalez, Las escuelas clandestinas de Ecuador. Raíces de la educación indígena intercultural, 2015). Según Isabel González (2014), los dueños de hacienda tenían la obligación constitucional de otorgar la educación a los hijos de los indígenas, sin embargo jamás mostraron voluntad en establecer los espacios de enseñanza, consideraban que un “indio” era más productivo trabajando la tierra.

La experiencia fue muy mal vista no solo porque se estaban alfabetizando los indígenas sino, porque además se estaban organizando y en lo posterior eso podría estar poniendo en riesgo sus propiedades. Los hacendados prohibieron con severos castigos que los indígenas aprendieran a leer y escribir, persiguieron y castigaron incluso a los docentes quienes apoyaban la educación indígena y la alfabetización; a pesar de que la persecución duró algunos años, ésta no detuvo la continuidad de las escuelas bilingües (González, 2015).

Cabe desatacar a la vez la participación de la maestra Luisa Gómez De La Torre quien se convirtió en una aliada importante en el proceso, educando de manera voluntaria en las escuelas.

Junto a Dolores desarrollaron estrategias que les permitiera continuar el proceso educativo sin que este fuera detenido porque los patrones lo hubiesen descubierto. Las condiciones en las que se desarrollaban las escuelas eran complejas, no disponían de una infraestructura por lo que las chozas de cada indígena secuencialmente se convertían en aulas, los materiales debían ser desarmados para que no quedara rastro, las clases tenían lugar en la noche luego del trabajo y todas las chozas permanecían con las luces encendidas para no levantar sospecha (González, 2015).

Tanto para el Estado, como para los hacendados la propuesta educativa era ilegal, fue criticada por los maestros fiscales por no tener el aval del Ministerio de Educación y por carecer de la dotación necesaria para atender a los niños (González, 2015). A pesar de ello, las escuelas bilingües no solo estuvieron presentes en Cayambe, sino también en comunidades de las provincias de Chimborazo y Bolívar, con el importante apoyo de la iglesia, los sindicatos y el Partido Comunista Ecuatoriano para la difusión y sostenimiento de las escuelas. La FEI empezó a perder fuerza y las escuelas entraron en crisis, su destrucción estuvo basada en el discurso de que eran focos comunistas, la última escuela dejó de funcionar con la Junta Militar en 1963.

3.1.3. El Instituto Lingüístico de Verano (ILV)

El Instituto Lingüístico de Verano, ILV fue una organización de fe que trabajó con las comunidades amazónicas desde 1952 evangelizando a la población y traduciendo la biblia a las lenguas indígenas (Cornejo, 2008). A partir de 1970 existieron diversas críticas al ILV, resultado de aquello fue la suspensión del convenio por parte del Estado ecuatoriano en 1981. Fue acusado de realizar actos inaceptables que no estaban acordados en el contrato, como fue la evangelización agresiva camuflada en alfabetización, contribuyó a la desaparición de comunidades indígenas para facilitar el ingreso a su territorio a empresas petroleras y la esterilización obligada (De La Torre, Morales, & Navarrete, 2015).

El ILV era una extensión de la Universidad de Oklahoma y su propósito estaba basado en conducir a las culturas orales a escritas a través de la elaboración de alfabetos, obras de literatura y alfabetización. En el primer contrato firmado en 1956 con el Estado ecuatoriano se reconocía al trabajo del Instituto como un importante servicio en la investigación indígena ecuatoriana. Se establecieron lineamientos de investigación en torno a: estudio de lenguas aborígenes, recopilación de datos antropológicos y saberes en torno a plantas medicinales. Mientras que en el segundo contrato firmado en 1971 se lo reconocía como importantes servicios referente a investigación lingüística, civilizaciones y educación en las comunidades indígenas (De La Torre, et ál., 2015).

El Instituto se consideraba un puente entre los grupos dominantes y los grupos minoritarios, para propiciar un diálogo entre iguales. Sin embargo, la paradoja radicaba en el hecho de que el

instituto tenía un convenio previo con el Estado y por ende debía responder a los intereses de este. En 1961 en el gobierno de Velasco Ibarra, se configuró el camino para lo que él llamaba una “revolución política” que significaba la conquista moderna de la Amazonía, a través de un desarrollo capitalista y extractivista. De esta manera reconocía el trabajo fundamental que desplegarían en el campo los militares, colonos y misioneros primordialmente quienes conformaban el ILV (Flores, 2017).

José Flores (2017) coincide con que el proyecto de la ILV tenía claras intenciones de asimilación de la cultura occidental enfocada en la modernización de los Estado, a lo que agrega, hubo un vaciamiento de la cultura indígena para insertar perspectivas de un desarrollo extractivista. Existieron denuncias desde los territorios amazónicos quienes aseguraban que el Instituto de manera camuflada realizó todos los estudios que facultaban a las empresas petroleras el ingreso en las tierras amazónicas.

En 1981 el presidente Jaime Roldós a través de un decreto ejecutivo dio por terminado el contrato entre el ILV y el Estado ecuatoriano. Las causales estaban relacionadas con aspectos de corte político e ideológico antimperialista, así como el hecho de que el Instituto haya trabajado únicamente con personas extranjeras, limitando la participación de la población indígena a la función de informantes. El presidente de ese entonces, manifestó que era obligación del gobierno nacional garantizar el desarrollo de las minorías étnicas de acuerdo a sus propias iniciativas (Flores, 2017).

3.1.4. Misión Andina

En 1949 luego de la IV Conferencia Regional Americana, la OIT decide crear una comisión enfocada a mejorar las condiciones de trabajo de los pueblos indígenas, dando lugar a la creación de Misión de Asistencia Técnica en el Altiplano Andino que más tarde pasó a llamarse Misión Andina que estuvo presente en Ecuador, Perú y Bolivia. La cooperación se sustenta dentro de una supuesta petición de intervención extranjera por parte de los gobiernos de los países mencionados que presentan un desarrollo insuficiente (Toro, 2018). En 1956 se fundó en Ecuador Misión Andina dirigida a la población de la serranía, consideraron importante saber el idioma de los territorios indígenas para poder operar sobre ellos y llegaron con materiales educativos audiovisuales (Krainer, 1996).

Misión Andina operó varios proyectos pilotos enmarcados en temas de desarrollo comunitario, educación, salud, asistencia agrícola y ganadera, formación artesanal, industria rural, ingeniería civil, servicios sociales, capacitación de personal en las provincias de Imbabura, Chimborazo y Loja, los lugares donde tuvo incidencia no presentaban previas intervenciones estatales lo que les permitió establecer una relación más directa con las poblaciones. Este programa no puede ser catalogado como educación popular, puesto que tenía una clara estrategia civilizatoria de

modo que abordó no solo cuestiones de educación sino infraestructura, vivienda, producción, etc. (Toro, 2018). Se llevó a cabo una propuesta de castellanización dirigida a las poblaciones indígenas que tuvo lugar hasta la segunda mitad del siglo XX, para que en 1964 la Junta Militar nacionalizara a la Misión Andina y le encargó la ejecución del programa de desarrollo rural del Plan Nacional de Desarrollo (Cornejo, 2008).

3.1.5. Escuelas Radiofónicas Populares del Ecuador (ERPE)

Las EPRE tuvieron lugar el 1962 a cargo del Obispo Monseñor Leonidas Proaño que estaban dirigidas hacia las poblaciones indígenas y rurales con programas de alfabetización y evangelización en kichwa y castellano.

A 2750 m. de altitud en Riobamba se instala un transmisor de 1 Kw de potencia con alcance nacional. Estos cursos eran dirigidos por 5 profesores en docencia y comunicación, quienes además hablaban quichua. Existían alrededor de 350 Escuelas Radiofónicas que contaban con un receptor de sintonía fija, cada escuela estaba equipada con un pizarrón, lápices, cuadernos, una lámpara y un reloj (Pupiales, 2013, p. 16).

Leonidas Proaño figura un papel importante en la educación popular en Ecuador, aproximadamente a inicios de la reforma agraria desarrolló su propuesta liberadora, trascendental en el marco de la defensa de los derechos de los pueblos indígenas frente a la histórica marginación que obligadamente debieron atravesar. Desde las escuelas radiofónicas, impartía el evangelio y la educación liberadora, convirtiéndose en una herramienta fundamental para que los pueblos indígenas fueran conscientes de su identidad individual y colectiva (Oviedo, 2019).

Proaño no se consideraba un maestro por el contrario se asumía como “un aprendiz de las prácticas de los pueblos indios y aprendiz cristiano” (Oviedo, 2019, p. 22). Más tarde la propuesta trascendió la alfabetización y aritmética en kichwa, para continuar con procesos de formación en torno a las prácticas agrícolas, cuidado del hogar, higiene, deportes y entretenimiento. Este tipo de formación permitió que las comunidades indígenas tuvieran la capacidad de cuestionar la realidad local, regional, nacional y hasta incluso mundial (Oviedo, 2019).

Según Ilicachi y Valtierra (2018) las escuelas radiofónicas gestadas por los pueblos y nacionalidades indígenas fueron una plataforma de lucha contra la necroepistemología que amenaza la soberanía epistémica desde la cual se decide que conocimientos son válidos, cuales están destinados a morir y perderse en el tiempo y cuales perdurar. Alexis Oviedo (2019) plantea que el proyecto emancipatorio a cargo de Monseñor Leonidas Proaño en torno a las Escuelas

Radiofónicas del Ecuador, EPRE forma parte de todo el entramado de acciones conjuntas a favor de la conquista de derechos de los pueblos indígenas. Entre ellos, uno de los más importantes, el reconocimiento oficial del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe en el año de 1989, a través del cual se garantizaba el derecho a estudiar en su propio idioma y a utilizar el español como nexo intercultural.

Según datos de la “Fundación ERPE” se conoce que tuvieron un alcance de 20 000 indígenas y campesinos en el programa que duro de 1962 a 1974 teniendo un alcance en 13 provincias de Ecuador. Pero así también hubo otros programas como el Sistema de Teleducación en 1975 a 1986 del que fueron participes 16 000 indígenas y campesinos. Así como 18 horas diarias de programas radiales educativos, culturales, religiosos y musicales en kichwa y castellano. A partir de la muerte de Leonidas Proaño EPRE se convirtió en una Fundación sin fines de lucro, actualmente está vinculado en torno a proyectos de Desarrollo local y telecentros comunitarios (Fundación ERPE, 2018).

3.1.6. Fundación Fe y Alegría

En 1955 nace el movimiento Fe y Alegría en Venezuela y se extendió por varios países de América Latina, inclusive hacia España; en 1987 se convirtió en federación Internacional. Es una propuesta pedagógica, ética, política pues conjuga la espiritualidad cristiana con la educación popular y la promoción social con una perspectiva de espiritualidad transformadora (Narvaez, Calderón, & Palop, 2015).

En el año 1964 la Fundación Fe y Alegría llegó a Ecuador con la finalidad de generar las condiciones para la inserción social, educativa y laboral de jóvenes y adultos excluidos del sistema educativo formal. Actualmente se conoce que son beneficiarios 27.280 estudiantes en todo el país y cuenta con 1.143 maestros (Narváez, et ál., 2015). La formación académica es presencial y gira entorno a lectura y expresión, pensamiento lógico matemático y formación y conformación de equipos directivos estratégico de educación técnica.

3.1.7. Sistema Radiofónico Shuar (SERBISH)

En 1972 tuvo lugar el SERBISH con el fin de que la población dispersa que habitaba la selva amazónica pueda alfabetizarse y acceda a educación primaria. Tuvo lugar una década después de la creación de Federación de Centros Shuar, que fue propuesta por los salesianos, con la finalidad de proteger a los Shuar y al territorio del proceso de colonización con la llegada de la reforma agraria. El programa de educación constaba de un tele-meastro que dictaba la clase por radio y de un tele-auxiliar que lo reforzaba en las comunidades, era fiscomisional en convenio entre los salesianos y el Estado y era manejado principalmente por los salesianos y en segundo lugar por la organización indígena (Martinez, 2006).

En 1998 tras la creación de la DINEIB se generó una pugna sobre quien debería manejar los sistemas de educación intercultural que existían previamente. Lo que a su vez produjo un conflicto, debido a que la organización indígena tenía el interés de desvincularse de los salesianos, sin embargo, los salesianos apelaron a un acuerdo histórico establecido con el Estado ecuatoriano, así como su derecho de propiedad sobre las instalaciones. Se conoce que los padres de familia Shuar preferían que las escuelas sigan bajo tutela de los salesianos puesto que consideraban que existiría mayor disciplina, supervisión y mejor administración debido a los conflictos internos que suele atravesar la organización indígena (Martinez, 2006). Las escuelas radiofónicas de los pueblos Shuar y Achuar que iniciaron con la primaria y se extendieron a la secundaria, actualmente cuentan también con un Instituto Pedagógico Intercultural Bilingüe (Cornejo, 2008).

3.1.8. Fundación Runacunapac Yachana Huasi

Runacunapac Yachana Huasi traducido al castellano significa Centro de Formación Campesina o Casa del Saber del Indio y está ubicado en Simiatug provincia de Bolívar (Cornejo, 2008). Se creó en 1972 con la finalidad de evitar el éxodo del campo a la ciudad para lo cual era primordial impartir una educación que responda a las necesidades del territorio y que además se la dicte en lengua materna. Estaba dirigida principalmente a niños y disponía de maestros indígenas, de tal manera que la comunidad ya no dependía de la educación pública dictada en el casco urbano por maestros mestizos, además de que se sostenía con el aporte de la Casa Campesina (Galarza, 2006).

Años más tarde en 1981 el Ministerio de Educación avaló al Instituto de Capacitación Campesina “Shimi Atuc Jatun Capari” dirigido por la misma organización y se encarga de formar a los futuros educadores bilingües de la comunidad y demás comunidades de la provincia (Galarza, 2006). Los docentes debían cumplir con requisitos como ser de habla bilingüe, haber estudiado en el Instituto Bilingüe y no tener problemas morales. Inicialmente los educadores no eran remunerados, posteriormente se logró que el Estado asumiera ese rubro proveniente del presupuesto de alfabetización, mientras que los padres de familia aportaban con la alimentación y el alojamiento (Sinchigalo, Ayme, & Ayme, 2018).

Sinchigalo et ál. (2018) desatacan dos periodos en el proceso educativo de Simiatug, la primera va de los años 1972 a 1981 con el diseño e implementación de las primeras escuelas y un segundo momento a partir de 1981 hasta la actualidad a partir de la creación de la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe donde la educación gestada desde las comunidades se articuló con el Sistema Nacional de Educación Intercultural Bilingüe. En 1982 se firmó un convenio entre la Dirección Provincial de Educación Intercultural Bilingüe de Bolívar, DNEIB – B y la Fundación Runacunapac Yachana Huasi - como representante de las escuelas - y el Instituto Bilingüe Shimi Atuc Jatun Capari.

Actualmente la Fundación Runacunapac Yachana Huasi cuenta con 25 centros educativos comunitarios correspondientes a nivel primario. En lo que respecta a la educación secundaria en el Instituto Bilingüe Shimi Atuc Jatun Capari se han graduado a nueve generaciones desde 1981, en especialidades como desarrollo comunitario y agropecuaria. Todos los egresados se encuentran insertados como educadores en la educación primaria y secundaria de la provincia. Mientras que, respecto del nivel superior en 1996 se firmó un convenio entre la Fundación, el Instituto Bilingüe, la DNEIB – B y la Universidad Estatal de Bolívar desde donde surgió el Sistema Universitario de Educación a Distancia Intercultural Bilingüe, SUED. Además, la Fundación dispone de 8 centros de alfabetización y 10 centros ocupacionales en materia de artesanía, difusión, cultural, agropecuaria, etc. (Sinchigalo et ál., 2018).

3.1.9. Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi (SEIC)

El SEIC tuvo como una primera etapa de 1975 hasta 1988 donde fue gestada por las propias comunidades indígenas en la región occidental de la provincia de Cotopaxi, actuales parroquias de Zumbahua y Chugchilán. Contaron con el apoyo de religiosos salesianos identificados con la “Teología de la Liberación” la cual propone que es posible la salvación cristiana, si va de la mano de la liberación económica, política social e ideológica de la persona. El SEIC inicialmente funcionaba a través de centros de alfabetización bilingüe de los que participaban personas de todas las edades, posteriormente tras el incremento de la demanda se crearon las escuelas (Poaquiza, 2013).

Las escuelas eran sostenidas y dirigidas por los comuneros, de esa manera se garantizaba el desarrollo de una educación propia, basada en el respeto y trato digno de las niñas y niños. Además, se compartía el conocimiento necesario para que puedan defenderse de la explotación del patrón. Al ser una educación que respondía a la necesidad de las comunidades, era esencial contar con maestros bilingües de la misma comunidad. Las actividades escolares estaban enfocadas a huertos escolares, elaboración de artesanías y crianza de especies menores (Poaquiza, 2013).

Un segundo momento del SIEC parte desde 1989, con la institucionalización de las escuelas bilingües al ser parte del Sistema Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, este proceso de institucionalización garantizó la sostenibilidad del SEIC en el tiempo (Granda, 2016). A partir de ello, se legalizó el proyecto educativo y la titulación, los docentes tenían acceso a nombramiento y las escuelas campesinas alcanzaran mayor prestigio que las escuelas hispanas. Pero a su vez este hecho significó la pérdida de control por parte de las comunidades indígenas, los educadores y el equipo de gestión sobre el proceso educativo.

Sebastián Granda (2016), establece tres momentos que pueden caracterizar esta pérdida de control: en primer lugar, está el traspaso de todo el control sobre la gestión educativa a manos del Estado y sus distintas direcciones entre ellas la Dirección Provincial de Educación Intercultural Bilingüe de Cotopaxi, DIPEIB-C. En segundo lugar, está la ejecución del proyecto de descentralización educativa “Manos Amigas 2000-2007”, en este caso el equipo de gestión tuvo la posibilidad de recuperar algunas funciones como selección de educadores, capacitación y seguimiento. Y, en tercer lugar, se encuentra la pérdida de la autoridad de la EIB y su desmantelamiento en el año 2008, que de forma definitiva dejó por fuera al equipo de gestión sobre la iniciativa educativa que en su momento impulsaron.

Así, se cristalizó un nuevo modelo educativo de habla hispana impuesto por el Ministerio de Educación que desmontaba el proyecto de educación bilingüe gestado a mediados del siglo XX por los pueblos indígenas organizados. El caso del SEIC muestra de la Educación Intercultural Bilingüe, luego de treinta años de institucionalización, ha sido un proceso de cooptación de la educación por parte del Estado, que acarreó la obstrucción de proyectos educativos con sus motivaciones y características iniciales (Granda, 2016).

3.1.10. Escuelas bilingües de la Federación de comunas “Unión de Nativos de la Amazonía Ecuatoriana” (FCUNAE)

En el año de 1975 se crearon varias escuelas en las comunidades pertenecientes a la Fundación, aproximadamente en 50 de ellas. Impulsó la formación de docentes bilingües, formaron maestros de las propias comunidades y se impartió una educación bilingüe, de tal manera que produjeron material didáctico en lengua kichwa para niños, pero también realizaron investigaciones en el campo de la historia (Cornejo, 2008).

3.1.11. Programa Nacional de Alfabetización kichwa

Tuvo lugar en el periodo 1978 y 1986 tras el programa de Licenciatura en Lingüística kichwa por la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, el cual estaba dirigido por el Centro de Investigación para la Educación Indígena. Simultáneamente en 1980 se elaboró el modelo educativo “Macac” la cual disponía de material para alfabetización en lenguas kichwa, secoya, siona, huao y chachi. Así como material para la post alfabetización y del castellano impartido como segunda lengua de los niños kichwa hablantes. El proyecto tuvo un alcance a nivel nacional donde el idioma kichwa se configuró como lengua oficial y el castellano como lengua secundaria de relación intercultural (Yumbay, 2008).

Cabe mencionar también el Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural, PEBI que tuvo lugar en 1985 luego de que Ecuador acogió la Educación Intercultural Bilingüe dentro del sistema de educación oficial, el convenio fue firmado por el Gobierno ecuatoriano y la República Federal

de Alemania. El proyecto estaba dirigido a niñas y niños de la educación primaria con el objetivo de impartir la educación en su propio idioma y dotar un ambiente acorde a la vivencia comunitaria. Contribuyó a la promoción educativa y cultural a través de una propuesta curricular y material didáctico de educación primaria kichwa (Cornejo, 2008).

A través del proyecto que llevó el nombre de Bilingüismo de mantenimiento, se discutía conjuntamente con los dirigentes indígenas el modelo de Educación Bilingüe kichwa-castellano, se elaboró el perfil que debían tener los maestros bilingües y se diseñó el currículo educativo. La selección de las escuelas piloto para la aplicación del proyecto estaba condicionada por las siguientes características: escuelas ubicadas en comunidades muy apartadas de las carreteras, de modo que el uso del castellano fuera poco; escuelas menos apartadas con acceso a mercados y convivencia con algunas poblaciones mestizas; escuelas ubicadas en áreas de gran influencia con presencia de con poblaciones hispanohablantes (Krainer, 1996).

El PEBI inició en 73 escuelas ubicadas en 8 provincias. Como resultado, para 1996 se había capacitado a 250 maestros que laboraban en 53 escuelas piloto de la EIB, ubicadas en 7 provincias de la sierra de Ecuador (Krainer, 1996). Las organizaciones kichwas locales y regionales, conjuntamente con la Universidad de Cuenca participaron en la capacitación de dos promociones de docentes (DINEIB, 1994). Entre los logros del PEBI cabe mencionar que los niños tenían un buen desenvolvimiento hablando la lengua materna, los educandos y educadores ya no tenían que hacer esfuerzo en el proceso educativo y se fortaleció la identidad de las y los niños kichwa. Además, bajó la tasa de abandono escolar y propició la participación activa de los padres de familia y las comunidades en la gestión de la educación.

El Colegio Nacional “Macac” fue creado en 1986 a raíz de la puesta en marcha del Modelo Educativo “Macac” dando paso a la sección secundaria a través de una formación práctica y técnica de los bachilleres. La corporación Macac realiza investigación permanente enfocada a la mejora del modelo educativo, metodología y materiales didácticos, pero además fomenta la revalorización cultural a la vez que profundiza el conocimiento científico (Yumbay, 2008). Además, dispone de un programa de educación desescolarizada independientemente de la edad, conocimiento y nivel educativo (DINEIB, 1994).

Anita Krainer (1996) afirma que el programa a cargo del Centro de Investigaciones de la Educación Indígena, CIEI se dividió en dos subprogramas de alfabetización castellano y otro en kichwa. De modo que en el caso de la alfabetización kichwa el programa se dividía en tres fases: primero la alfabetización con la enseñanza de la lectura, escritura y cálculo básico en kichwa, segundo la post-alfabetización enseñanza de castellano básico y otras materias y tercero la educación primaria. La efectividad del programa fue cuestionada porque los tiempos de aprobación de cada fase se extendieron y los participantes no lograron aprobar la primera fase, mucho menos aprender el castellano. Por lo que el programa de la CIEI fue suspendido en varias

comunidades por las organizaciones indígenas, retomando ellas los procesos de alfabetización, en algunos casos con la ayuda de organizaciones no gubernamentales (Krainer, 1996).

3.1.12. El Instituto de Investigación, Educación y Promoción Popular del Ecuador (INEPE)

Fue creado en 1985 en Chilibulo al sur occidente de Quito, un sector urbano marginal. Es una propuesta educativa alternativa que busca construir el Buen Vivir frente a la crisis que a nivel planetario que vive la sociedad sociedades y practicar con coherencia cotidiana la propuesta freiriana: sentir ternura hacia la casa común llamada Tierra (Céspedes, 2010). La oferta educativa del instituto se enmarca en desarrollo comunitario, educación popular, formación docente, formación musical, comunicación e investigación educativa y salud comunitaria. Para lo cual ha desarrollado la vivencia de los tres postulados básicos de la Educación Popular: el diálogo, la participación y la solidaridad.

El diálogo de saberes en las aulas desde la pertenencia andina y Latinoamericana, pero a su vez en la práctica pedagógica y en el diseño de currículos formales para niños, jóvenes y docentes de los diferentes niveles educativos del país con lo mejor del pensamiento y sentimiento de occidente (Céspedes, 2010). Pero a la vez se da paso a un diálogo entre el ser humano y la naturaleza a través de la gimnasia y ritual matutina que es un encuentro entre el cuerpo, la respiración, la flexibilidad y el equilibrio. La expresión infantil y juvenil se fundamenta en el respeto de manera profunda a la forma de ser de cada uno, se da paso al despliegue de su imaginación, curiosidad y todas sus capacidades creadoras. En 1990 se creó la Escuela de formación de Educadores Populares con la intención de autoformación de maestros con excelencia humana y académica.

3.1.13. Proyecto Alternativo de educación Bilingüe de la CONFENIAE (PAEBIC)

Funciona desde 1986, ha trabajado en ocho escuelas de las provincias de Napo y Pastaza, mediante el sistema de escritura unificado se elaboró material educativo para los primeros grados de primaria (Cornejo, 2008).

3.1.14. Escuela Nacional de Mujeres Líderes “Dolores Cacuango”

Fue fundada en 1996 a cargo de la ECUARUNARI, organización perteneciente a la CONAIE, que desde hace mucho tiempo atrás viene desarrollando procesos de formación a mujeres, desde el espacio de dirigencia de mujeres. La escuela surge en vista de la exclusión generalizada que atraviesan las mujeres dentro de la sociedad y se intensifica a razón de ser indígenas y vivir en la ruralidad. Las organizaciones de segundo grado se encargan de delegar a las mujeres que serán parte de la formación, pues deberán haber demostrado su interés y participación en

procesos organizativos comunitarios estudiarán en la escuela de mujeres líderes (Escuela Nacional de Formación de mujeres líderes "Dolores Cacuango", s.f.).

“Fue así que las mujeres tomaron la decisión de crear la escuela, frente a sus necesidades de formarse, porque dadas las circunstancias no tenemos el mismo tiempo para formarnos y movilizarnos como los hombres. Entonces había que crear su propio espacio con sus propios tiempos. Es una escuela que fue reconocida como una de las primeras en el marco de formación política a mujeres a nivel de América Latina. Sin embargo, evidentemente el cambio de dirigencias ha afectado a la sostenibilidad del proceso” (B. Chancoso, comunicación personal, 5 de septiembre de 2020).

La educación impartida es crítica del entorno y la realidad en la que se desenvuelven los pueblos en cuanto al modelo de desarrollo y las relaciones étnicas y de género. Busca la recreación de los conocimientos desde un aprendizaje recíproco maestros – estudiantes, su enfoque está dirigido hacia la organización social y generación de liderazgos indígenas y campesinos. En cuanto a la metodología utilizada se puede mencionar la discusión permanente y crítica, praxis desde la relación conocimiento y realidad, reflexión colectiva a través de talleres (Escuela Nacional de Formación de mujeres líderes "Dolores Cacuango", s.f.).

3.1.15. Escuela Mujeres de Frente

Tuvo lugar en el 2004 a partir de una posición feminista y educación popular inspirada en Paulo Freire, viene alfabetizando a mujeres de entre los 18 y 30 años. Inicialmente la escuela estaba dirigida a mujeres privadas de la libertad, tras un indulto en 2008 fueron excarceladas varias estudiantes, por lo que se creó un espacio físico de la escuela. Pudieron asistir otras mujeres que no habían tenido la oportunidad de acceder al sistema educativo y eran trabajadoras informales, empleadas domésticas remuneradas y no remuneradas (Cazorla & Gracia, 2014).

La Escuela Mujeres de Frente se define como un espacio político enfocado a la transformación social, la metodología utilizada por la escuela parte de la educación popular y la educación activa. El material didáctico utilizado por la escuela se lo construye con las propias historias contadas por cada una de las estudiantes. Entre las herramientas utilizadas está la problematización de la realidad que cada una de las mujeres vive, donde a través del diálogo se reconoce las experiencias comunes y las alternativas que las conduzcan hacia una vida digna y placentera (Molina, 2018). De ese modo la educación se adecua a sus perspectivas, cuerpos, edades y singularidades. Además, promueve un espacio de valor colectivo, en el que mujeres del sector urbano-marginal y mujeres de la clase media comparten espacios de reflexión de manera horizontal (Cazorla & Gracia, 2014).

El objetivo principal de la escuela, más allá de obtener un título de primaria es el de generar redes de mujeres centrado en el autocuidado y cuidados colectivos, como un espacio además de conocimientos mutuos (Molina, 2018). Las estudiantes pertenecen a estratos populares y dadas sus condiciones de vida existe absentismo. La mayoría de ellas va acompañada de sus hijos y nietos por lo que se ha hecho muy necesario la adecuación de un espacio para el cuidado de los niños (Cazorla & Gracia, 2014).

3.1.16. Escuela de Formación Política del MICC

Creada por el Movimiento de Indígenas Campesinos de Cotopaxi, MICC en el 2006 donde inicialmente se realizaron algunos cursos con el objetivo de brindar formación a sus bases. Más tarde el proceso de la escuela fue sostenido por el Instituto de Estudios Ecuatorianos enfocados a partir de diversos temas abordados contribuir al fortalecimiento organizativo desde la propia realidad de Cotopaxi, las comunidades y organizaciones pertenecientes al MICC. Se desarrolla como una escuela de formación de líderes desde la cual se pretende generar conciencia sobre la situación de los pueblos y nacionalidades indígenas del Ecuador. En la escuela se aborda temáticas desde la reflexión, como los derechos colectivos, identidad, cultura, organización y resistencia (Flores, 2009).

3.1.17. Escuela Binacional de Agroecología

Tiene lugar desde el año 2006 en la zona de frontera Colombo-Ecuatoriana dirigida a campesinos indígenas y afrodescendientes de edad joven y adulta. Tiene su base en la pedagogía liberadora, comunitaria y popular, en lo que respecta a la metodología trabajan en torno al diálogo de saberes, práctica constructiva entre el saber ancestral y las nuevas tecnologías, análisis de coyuntura, etc. Desde 2016 se viene desarrollando de manera continua anualmente con apoyo de la Comunidad Andina y posteriormente con el apoyo de la ONG española “Amigos de la Tierra”. Tiene lugar por sesiones que duran una semana completa y tiene lugar a modo de una convivencia, se realizan tres sesiones en un año rotando en uno de los dos países y la tercera sesión es la graduación de los educandos (Pinzón, 2017).

Eduar Pinzón (2017), quien facilita y apoya el proceso de formación afirma que las escuelas de formación agroecológica generan espacios que contribuyen al interaprendizaje en torno a la soberanía alimentaria, paz territorial, cambio climático, interculturalidad, etc. Además, comenta que cada año la escuela tiene un enfoque particular para ser desarrollado durante las sesiones de formación.

3.1.18. Escuela Nacional Agroecológica

Es desarrollada por la ONG ecuatoriana Heifer, que hace parte de Heifer Internacional enfocada en el desarrollo rural, opera en Ecuador desde 1954. En el 2008 tuvo lugar la Escuela Nacional Agroecológica, basada en los postulados de la educación liberadora propuesta por Paulo Freire, por lo que consideran a la educación un proceso colectivo. Hasta el año 2014 se habían graduado dos promociones de campesinos pertenecientes a organizaciones campesinas, indígenas y de la costa. Una de las estrategias metodológicas de la escuela agroecológica es el diálogo de saberes a través de la cual se logra la concientización sobre la realidad en la que viven en contra posición a su aspiración colectiva (Fundación Heifer, 2014).

El diálogo de saberes da paso a que los educandos inicien procesos de investigación, reflexión y aprendizaje comunitario con el acompañamiento de la escuela. Por ejemplo, en las escuelas agroecológicas desarrolladas en la sierra norte del Ecuador durante el periodo 2008 – 2012 de la que fueron participes 3 promociones de campesinos y campesinas de distintas organizaciones de segundo grado. Se encontró soluciones biológicas para contrarrestar las plagas y enfermedades a los cultivos desde la conjugación de los saberes ancestrales y el conocimiento académico (Fundación Heifer, 2014).

3.1.19. Escuela de Formación Agroecológica "Julio Saltos Bravo"

Fue creada en 2014 por la Federación de Centros Agrícolas y Organizaciones Campesinas del Litoral, FECAOL en el marco de la educación popular agroecológica. La escuela surge frente a la necesidad de formar dirigencias de jóvenes dispuestos a continuar con los procesos de lucha de las organizaciones campesinas, que puedan vincularse con las necesidades y conflictos de las comunidades campesinas. Puesto que, dentro de las propuestas de la educación formal no se contempla este tipo de formación (FECAOL, s.f.). De acuerdo a R. Intriago comenta que la escuela:

Nace con un gran aporte del Movimiento Sin Tierra en Brasil, pues nuestros compañeros se formar primero allá, hemos aprendido mucho de su escuela y su experiencia. Por lo que se la réplica con mucha fuerza y desde nuestra propia realidad aquí en Ecuador, siendo el MST uno de los actores más importantes y constantes porque todos los años van compañeros nuestros a formarse allá y coordinamos algunos de sus cursos. (comunicación personal, 29 de agosto de 2020)

En la escuela trabaja en torno a temas coyunturales y productivos que permitan fortalecer los procesos de agroecología y agricultura orgánica, de modo que contribuya al mejoramiento de la calidad de vida de las familias campesinas. Además, tiene por finalidad, formar personas críticas comprometidas con la construcción de una sociedad justa y solidaria, con principios pedagógicos y políticos para generar una participación activa. En lo que respecta a la metodología se manejan a través del aprender haciendo y la enseñanza de campesino a

campesino. Para el otorgamiento de certificados se ha asociado con la Sociedad Científica Latinoamericana de Agroecología, SOCLA y la Universidad de Guayaquil (FECAOL, s.f.).

Para FECAOL la educación no es una escuela, sino un sistema de formación campesina, por lo que tenemos varias escuelas y en varios niveles. Por ejemplo, escuelas territoriales de agroecología, ya tiene entre 5 y 6 años en la cual participan organizaciones de base de todo el país la formación es por siete meses, cada mes 3 días (un fin de semana), las inscripciones se abren cada año. Tenemos una escuela en el sur para las provincias: El Oro, Azuay, Loja, Zamora Chinchipe. Una escuela del centro para: San Elena, Guayas, Los Ríos, Bolívar, Cotopaxi y una del norte para: Manabí, Esmeraldas, Santo Domingo y parte de Pichincha. Mientras que la Escuela Nacional de Agroecología funciona en Guayaquil y es una escuela diversa que va desde cursos de un mes intensivo hasta cursos de quince días. También hay escuelas internacionales en alianza con otros movimientos populares de América Latina, principalmente el Movimiento Sin Tierra en Brasil, pero también está el Patria Grande en Argentina o el Frente Francisco de Miranda en Venezuela (R. Intriago, comunicación personal, 29 de agosto de 2020).

Por otra parte, R. Intriago afirma que:

Las escuelas nos permitieron realizar una transición en nuestra forma organizativa, porque antes teníamos directiva conformada por presidente, vicepresidente, secretario, como toda organización social. De modo que la escuela permitió que la militancia entendiera que hay otras formas de organización y que había que ir hacia una organización horizontal, donde ya no haya presidente. Hace más o menos año y medio abolimos el presidencialismo, ahora tenemos una dirección nacional colectiva. (R. Intriago, comunicación personal, 29 de agosto de 2020).

3.1.20. Escuela Agroecológica y de Formación Política Justina Quiñónez

Creada en el 2015 por la Unión de Organizaciones Campesinas de Ecuador, UOCE e inició con un total de cuarenta jóvenes que hacen parte de la organización. Entre sus aliados principales está el Colectivo Agroecológico del Ecuador y algunas ONG's (Movimiento Regional Por la Tierra, 2016). Las temáticas tratadas giran en torno a temas de tenencia de tierra, defensa de la soberanía alimentaria y de la tierra, derecho a la alimentación, problemáticas ambientales, etc. Pero además está compuesta por ejes transversales como: agroecología, política, economía y comunicación social; desde el año 2017 se incorporó las temáticas en torno a género (OCARU, s.f.).

Uno de los principales objetivos de la escuela se encuentra la construcción de una sociedad justa y equitativa, así como rescatar las practicas ancestrales y recuperar la producción diversa de los

territorios. Es así que simultáneamente tiene lugar un proyecto práctico donde los jóvenes y las familias crean sus propios huertos comunitarios y agroecológicos, de esa manera se demuestra que no es necesario utilizar insumos químicos y paquetes tecnológicos en la producción agroecológica (Movimiento Regional Por la Tierra, 2016).

Análisis gráfico de las experiencias relevantes de educación popular en Ecuador

Con el objetivo de ilustrar temporalmente el surgimiento y permanencia de las distintas experiencias de educación popular en Ecuador, se ha elaborado una línea de tiempo. En la figura 1 se ubican temporalmente las experiencias educativas de tierras altas, o de la Sierra en la parte superior y en la parte inferior las experiencias educativas en tierras bajas o de la Costa y la Amazonía. Se han graficado con diversos colores para diferenciarlas. Por otra parte, algunas tienen un borde entre cortado para señalar que de acuerdo a la información recabada se logró obtener la fecha de inicio de la experiencia más no su vigencia o la fecha de finalización.

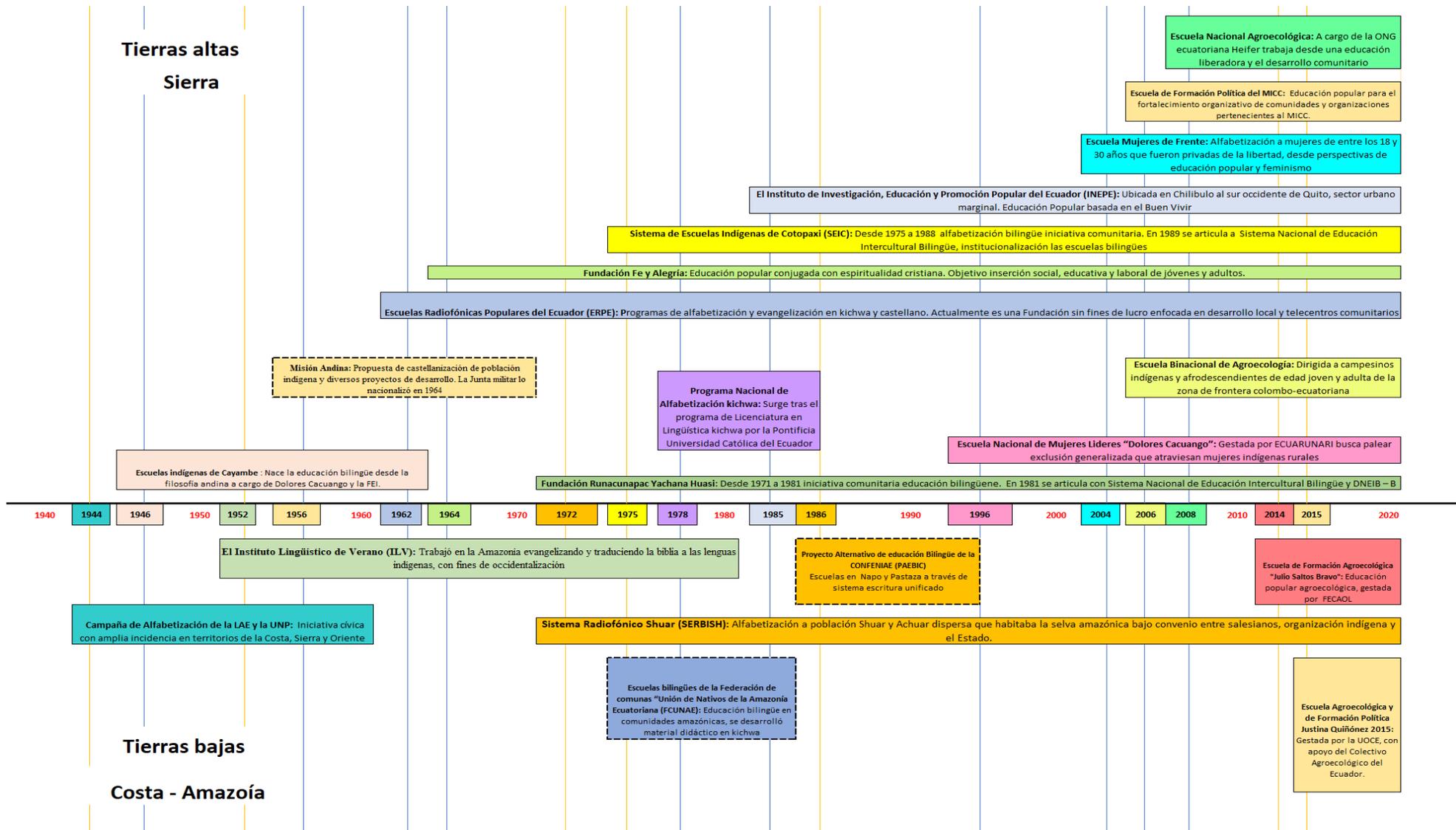


Figura 1. Línea de tiempo de la trayectoria histórica de experiencias relevantes en educación popular en Ecuador

Fuente: Elaboración Propia

En primer lugar, se puede identificar que hay una diferencia entre tierras altas y tierras bajas, la figura 1 nos indica que existieron más iniciativas en la región Sierra, luego en la Amazonía y muy pocas en la Costa. Este hecho se puede atribuir a la presencia de nacionalidades indígenas en ambas zonas, que atrajeron a organizaciones religiosas y de cooperación internacional para llevar adelante procesos de educación bilingüe. Además, se puede notar que existió una relación entre la época de la emergencia de las escuelas populares y la primera reforma agraria en los años 1960's y con ello la visibilidad de organizaciones populares del campo relacionadas a las luchas por la tierra. Aparecen también como una respuesta a la revolución verde y a los inicios del capitalismo agrario. Según A. Oviedo:

Las razones que impidieron desarrollar procesos de educación gestados por y para las poblaciones afroecuatorianas están ligadas a una “estructura de castas, desarrollada en la época colonial y que lastimosamente de una manera muy sutil pervive hasta nuestros días, que consideraba a los afroecuatorianos como el último eslabón. (comunicación personal, 31 de agosto de 2020)

En segundo lugar, la misma figura 1 sugiere que entre los años 1980 y hasta inicios del siglo XXI se da un periodo en el que no aparecen nuevas iniciativas, a excepción de la iniciativa del INEPE y Escuela de Mujeres Dolores Cacuango. Esta pausa en la educación popular coincide con los planes desarrollistas del campo efectuados por el Estado, como fue el Desarrollo Rural Integral, así como la institucionalización de la Educación Intercultural Bilingüe en el año 1988.

Que tuvo lugar como una minga, un trabajo muy fuerte e interesante de las organizaciones indígenas para lograr desarrollar el sistema educativo. Pero a la vez esto significó entrar a la dinámica de la escuela, una dinámica que per se no es una dinámica con natural a la organización con la cultura y la idiosincrasia indígena. La dinámica de la administración y la rectoría de un sistema para normar un proceso, no es parte de estas visiones, la misma perspectiva de interculturalidad es un encargo del gobierno a los indígenas para que desarrollen. (A. Oviedo, comunicación personal, 31 de agosto de 2020).

También, la figura 1 muestra que la educación popular está en transformación continua y se adapta con el paso del tiempo a los diversos contextos y necesidades de la sociedad. Los años ochenta fueron una época de crisis a nivel regional, que desencadenó en un debilitamiento del papel del Estado en cuanto a prestaciones sociales, dando lugar a un cambio en las políticas estatales de décadas anteriores, hacia políticas de corte neoliberal con actores privados como las ONGs que tomaron a su cargo la cuestión social. El ajuste, restringió el gasto público, rebajando sistemáticamente la inversión en educación, lo que además trajo consigo la emergencia del movimiento indígena y de los nuevos movimientos sociales (Vergara, 2017). Paradójicamente, la emergencia del movimiento indígena que cobra visibilidad a partir del levantamiento de 1990 y logra mayor participación política hacia finales del siglo XX no se refleja en renovadas

propuestas de educación popular; una re-emergencia de propuestas nuevas sucederá más tarde, como se explica más adelante.

En tercer lugar, la figura 1 muestra que a partir del año 2004 existe una nueva etapa de emergencia de la educación popular, las temáticas de las iniciativas populares están relacionadas con la agroecología, liderazgos campesinos, feminismo, etc., dirigidas a poblaciones que han sido excluidas del sistema por temas de etnia, género y clase. Pero además se puede inferir que esta emergencia tiene estrecha relación con el fracaso de la institucionalización de las iniciativas populares de educación bilingüe, que de a poco fueron alejándose de las demandas populares y comunitarias para pasar a responder a los intereses del Estado.

El mismo hecho de que el MOSEIB y el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe que como modelo curricular nace desde una matriz filosófica, deba calzar en una propuesta institucional oficial, genera que con el tiempo haya algunos divorcios. Por ejemplo, entre el docente y la comunidad, que en un principio el docente respondía a la comunidad, pero pasó a responder al Ministerio de Educación. Entonces el estar en la oficialidad, hace que esos desarrollos propios a nivel comunitario en materia educativa, ya no sean tomados tan en cuenta, cuanto si la propuesta curricular que debe aterrizar en las comunidades. (A. Oviedo, comunicación personal, 31 de agosto de 2020)

A partir de 2014 la figura 1 da cuenta que las iniciativas trascienden la educación alfabetizadora por la formación en agroecología a cargo de organizaciones campesinas que encuentran la necesidad de concientizar a los sectores populares sobre su papel dentro del capitalismo y el Estado, para poder transformar esa realidad. La figura demuestra una emergencia equitativa de las iniciativas contemporáneas tanto en tierras altas como bajas.

Para A. Oviedo:

La última estocada desde el Estado a la EIB fue la puesta en marcha de la Ley Orgánica de Educación Intercultural, LOEI desarrollada en el gobierno de Correa, desde el 2011 hasta el 2017, que fue un desmoronamiento de las propuestas originales, un maquillaje, una adaptación y mestización de una propuesta que fue propia e interesante. A través de la LOEI se generó toda una normativa que quita la autonomía de la educación intercultural bilingüe y pone todo el aparataje en manos y bajo la rectoría del Estado. Donde el Estado tiene una incidencia mayor e incluso “deseche” las priorizaciones que antes tenían las organizaciones indígenas, tanto en recursos como en propuestas, es decir se subsume totalmente al poder del Ministerio de Educación. (comunicación personal 31 de agosto de 2020)

3.2. Iniciativas desde el Estado para la educación popular

3.2.1. Campaña Nacional de Alfabetización 1963-1972

En la presidencia de Julio Arosemena por primera vez el Estado se hacía cargo de la alfabetización, en aquel entonces el 32.4% de la población mayor de quince años era analfabeta. Tuvo lugar a partir del proceso de Alfabetización Nacional gestada en los años 1945 y 1962 donde se demostró que la alfabetización debía ser asumida por el Estado. Pero también fue promovida por la propuesta de la UNESCO en 1956 hacia el Estado ecuatoriano en el marco del proyecto “Extensión y mejoramiento de la Educación Primaria en América Latina” (Pérez, 1991).

La campaña nacional tenía por objetivo preparar a los adultos para la participación en la vida pública, por lo que se abordó las temáticas de lectura, escritura, cálculo, geografía, historia, civismo, moral e higiene. Se desarrolló bajo un método escolarizado que difiere con la realidad de los adultos alfabetizandos, además al ser de carácter netamente teórico no se garantizó el retorno al analfabetismo (Reinoso 2014).

3.2.2. Programa Nacional de Alfabetización 1972-1979

El programa tuvo la influencia del pensamiento del pedagogo Paulo Freire con la perspectiva psicosocial de la alfabetización, que venía teniendo un resultado favorable en otros países de América Latina. Para ese entonces, el porcentaje de analfabetismo bordeaba el 29.5%. Es así que para 1972 la educación para adultos y la alfabetización adoptó el “Sistema Psicosocial Ecuatoriano” que partiría desde una perspectiva reflexiva, crítica y participativa. Entre los objetivos del programa radicaba en que los alfabetizandos fueran conscientes de su realidad y a su vez se distanciaran de su consciencia “mágico-ingenua” para adquirir una nueva actitud frente a la vida (Pérez, 1991).

Los educadores designados para la alfabetización fueron docentes especializados, voluntarios y extensionistas. El proceso de alfabetización se desarrolló con el cuaderno de trabajo “También yo puedo” que contenía una sección de lecto escritura y otra de situaciones existenciales. Tras la llegada de la dictadura militar se suprimió el Departamento de Alfabetización y Educación para Adultos, institución encargada de desarrollar este programa. Posteriormente en 1974 y 1977 se realizó un convenio con la Universidad de Massachusets en torno a un programa piloto de educación no formal desde una filosofía de adoctrinamiento y masificación (Pérez, 1991).

3.2.3. Programa Nacional de Alfabetización “Jaime Roldós Aguilera” 1980-1984

En la presidencia de Jaime Roldós Aguilera luego del régimen de dictadura militar, la educación fue uno de los ejes principales de su gobierno. Era un programa descentralizado de manera que cada provincia tenía su autonomía para operar de acuerdo a su realidad específica. El enfoque

del programa era crítico y reflexivo, asumiendo a la educación como un acto político, que buscaba trascender el beneficio personal hacia el servicio a la comunidad, de modo que el alfabetizando se convierta en actor político y salga de su posición de objeto funcional al ámbito electoral (Pérez, 1991).

El programa puso en el centro la formación humanística dejando de lado el trabajo y la productividad, pues el objetivo era superar el subdesarrollo y marginalidad a la que se ve abocada la población rural y suburbana. Como educadores estaban vinculados docentes, estudiantes de los últimos años del bachillerato, universitario, la iglesia y miembros de las Fuerzas Armadas. Fue un programa no escolarizado de tal modo que el material didáctico, los horarios y los educadores giraban en torno al ser adulto. Además, alternativamente se desarrollaba el Programa Nacionalidades e Alfabetización kichwa (Vega, 2012)

3.2.4. Programa de Educación Compensatorio 1984 – 1988

En la presidencia de León Febres Cordero, mediante decreto ejecutivo se sustituyó la Dirección Nacional de Educación Permanente y se da paso a la Educación Compensatoria que permitiría ingresar a las personas a la educación regular en cualquier edad. Además, ordenó que se retire todos los materiales utilizados en los programas de alfabetización anteriores y prohibió la metodología crítico – reflexiva. La educación impartida fue de carácter escolarizante, economicista e instruccionalista. La participación estudiantil dentro del proceso estuvo vinculada a construcción de infraestructura en comunidades y la elaboración de material didáctico. El cuaderno de trabajo llamado “Estudio y Trabajo” contenía graves errores ortográficos y de estructura gramatical, las imágenes no propiciaban el dialogo inicial para la alfabetización (Pérez, 1991).

3.2.5. Campaña Nacional de Alfabetización “Monseñor Leonidas Proaño” 1988

En la presidencia de Rodrigo Borja se comprometió con el pueblo ecuatoriano a retomar la alfabetización en el marco de su ofrecimiento de campaña: pagar la deuda social. Empezó una campaña nacional de alfabetización masiva desde la filosofía de Monseñor Leonidas Proaño. Parte desde el principio de que el analfabetismo no es un problema que trasciende lo individual hacia lo colectivo. Entre los principales objetivos se encontraba el integrar a los jóvenes y adultos que se quedaron fuera del sistema de educación formal hacia un espacio de comunicación escrita que les permita conocer mejor la realidad nacional, la diversidad lingüística y cultural, así como las problemáticas sociales y económica (Vega, 2012)

Se brindó importancia a la formación de los educadores a cargo de estudiantes de bachillerato e Institutos normales. Contó con el financiamiento de algunas organizaciones internacionales y tuvo el apoyo de varias instituciones como la iglesia, Fuerzas Armadas, Fondo de las Naciones

Unidas para la Infancia (UNICEF), UNESCO y medios de difusión social. En la campaña se desarrolló en primera instancia la lecto escritura, dejando el cálculo para la post alfabetización bajo el argumento de que no hay analfabetos matemáticos. El cuaderno de trabajo se denominó “Nuestros Derechos” pues su contenido estaba basado en los derechos humanos. Mientras que la cartilla para la alfabetización bilingüe se denominó “Ñunanchi Causai” (Pérez, 1991).

3.2.6. Programa Nacional El Ecuador Estudia 1990-1992

Tiene lugar con la finalidad de dar seguimiento al programa “Monseñor Leonidas Proaño” estaba enmarcado en educación, cultura y ciencia. A partir de este programa se surgió la Educación para adultos que estaba conformado por dos fases: la primera de alfabetización y post alfabetización y la segunda de capacitación ocupacional (Reinoso, 2014).

3.2.7. Proyecto de Educación y Capacitación para el Mejoramiento de Vida de las Mujeres Campesinas (PROCALMUC) 1993-2002

Tuvo lugar en algunas provincias del Ecuador a través de un convenio entre la UNESCO y el Ministerio de Educación y Cultura, bajo la finalidad desarrollar procesos de alfabetización, post alfabetización y capacitación con mayor incidencia en territorios con altos índices de pobreza. El proyecto se articuló a la Educación básica para adultos con enfoque de género, de modo que abordó temáticas en torno a derechos de la mujer, liderazgo, salud, nutrición, organización y producción (Reinoso, 2014).

3.2.8. “Plan Nacional para Todos 2003-2015

Estuvo a cargo del Ministerio de Educación y Cultura, MEC y la Unión Nacional de Educadores, UNE. El objetivo era fortalecer las instituciones educativas para generar procesos alternativos que atiendan a la población excluida por razones individuales, de género, lingüísticas o culturales. Así como la conciencia ciudadana respecto de la participación y beneficio de la ciudadanía analfabeta en programas de alfabetización (Benito, 2017).

3.2.9. Programa Nacional de Alfabetización “Minga por la Esperanza” 2005-2015

Surge como una estrategia del gobierno de Lucio Gutiérrez para contrarrestar en cierta medida la pobreza y marginación, a través de una enseñanza humanista contextual y socio crítico. Entre las finalidades estaba que los alfabetizandos se logaran insertar al área laboral. En cuanto a la metodología se utilizó el método Global, la enseñanza de la lecto escritura era en torno a cartillas con diversos temas que eran presentado durante treinta sesiones que se impartían en torno a videos, audios y material didáctico. El periodo de la alfabetización estaba contemplado en un lapso de tres meses a partir del cual los alfabetizandos obtendrían su certificado de haber

culminado el primer nivel. Posteriormente tenían la opción de educarse durante diez meses, de tal manera que se procedería a otorgarle un certificado de haber culminado la educación primaria (Ministerio de Educación y Cultura, 2005).

3.2.10. Plan Decenal de Educación 2006-2015

Tuvo lugar luego de ser aprobado bajo Consulta Popular en el año 2006, enfocada en la universalización de la educación, la erradicación del analfabetismo, fortalecimiento de educación para adultos, mejoramiento de calidad y equidad en la educación, incorporar la pertinencia cultural y lingüística en todos los niveles del sistema educativo, reducir la brecha de acceso a la educación de jóvenes y adultos con rezago escolar. Así también presentaba algunos programas enfocados a la población social y económicamente excluida que tenga entre 15 o más años de edad con escolaridad inconclusa pueda culminar su educación. Además, también estaban incluidos los grupos en situación de vulnerabilidad como las personas privadas de libertad, personas con discapacidad y habitantes de las zonas fronterizas (Calderón, Situación de la educación rural en Ecuador, 2015).

3.2.11. Programa Nacional de Educación Básica para Jóvenes y Adultos (EBJA)

Tuvo lugar en el contexto del acuerdo de Ecuador con el Plan Iberoamericano de Alfabetización a Personas Jóvenes y Adultas 2007-2015 con el objetivo de reducir el analfabetismo al 2% del total de la población. El programa disponía de cinco proyectos:

- “Manuela Saenz” enfocado a la alfabetización en idioma español.
- “Dolores Cacuango” la alfabetización destinada a los pueblos y nacionalidades Kichwas
- Cordón Fronterizo dirigido a nueve provincias ubicadas en la frontera ecuatoriana que limitan con Colombia y Perú, en convenio con ambos países.
- “Voluntad” enfocada a la alfabetización de las personas privadas de libertad.
- “Discapacidades diversas” destinado a atender necesidades educativas de personas con discapacidad.

Para la alfabetización se consideró la participación como educadores a los estudiantes instituciones públicas, privadas, municipales y fiscomisionales en el marco de una contribución cívica que les permitiría acercarse y conocer la realidad nacional (Reinoso, 2014).

3.2.12. Todos ABC

Un programa de Alfabetización, Educación Básica y Bachillerato, que inició en el 2017. Tiene por finalidad atender a los 5 millones de ecuatorianos que no han podido concluir la educación media, según datos del gobierno nacional en el año 2018 existieron más de 122 mil personas

inscritas. La oferta es totalmente gratuita y los estudiantes serán acreedores de textos. El objetivo del programa está enfocado a formar seres humanos críticos y responsables con capacidades de aprendizaje y competencias, de modo que mejore su proyecto de vida (Ministerio de Educación, 2018).

Análisis gráfico de las iniciativas del Estado para la educación popular.

La figura 2 ubica las iniciativas emprendidas desde el Estado para la educación popular. Las iniciativas ubicadas en la parte inferior corresponden a aquellas dirigidas a grupos específicos de población, que para aquella época el Estado empezó a mirar y tratar la alfabetización desde una mirada diversa de la población a diferencia de la alfabetización generalizada de los años pasados; por ejemplo, mujeres, ancianos, jóvenes, población de frontera, etc.

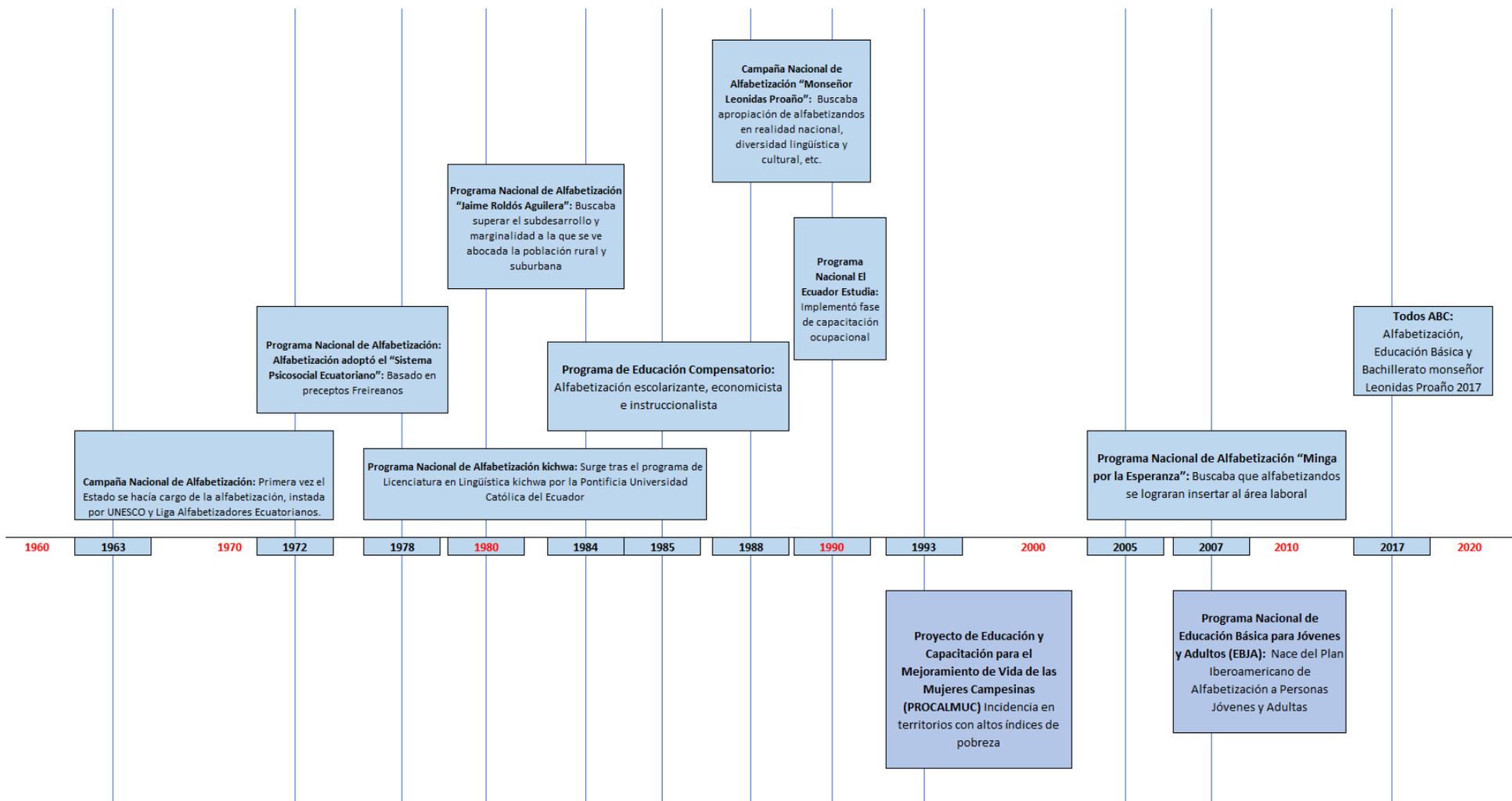


Figura 2. Línea de tiempo de las iniciativas del Estado para la educación popular

Fuente: Elaboración Propia

En la figura 2 se puede identificar tres momentos, el primero parte del hecho de que el Estado asumió la alfabetización como una obligación social, a partir de 1963 desde la experiencia del Colegio Nacional de Periodistas. En esta decisión del Estado estuvo en relación estrecha con los avances en materia de derechos humanos de los Estados miembro de Naciones Unidas, de modo que a nivel mundial ampliar el acceso a la educación se volvía una necesidad urgente.

Un segundo momento en la figura 2 puede verse en los años 1970's el Estado empieza a preocuparse por la alfabetización en el marco de la marginalidad y el crecimiento de las urbes tras los intentos fallidos distributivos de las dos reformas agrarias. Es también el escenario de la Guerra Fría, en donde se inventa el tercer mundo (Escobar, 2007) y se cuestiona de otro lado desde el pensamiento latinoamericano de la Teoría de la Dependencia al subdesarrollo como una condición inherente al desarrollo de las metrópolis en un entramado de capitalismo dependiente. En este contexto, los gobiernos de turno ven la necesidad de implementar iniciativas para la educación popular limitada a la alfabetización como una estrategia para cerrar brechas sociales, lejos de promocionar reivindicación colectiva y mucho menos responder a las demandas y realidades sociales.

Así mismo la figura 2 marca un tercer momento, desde inicios de la década de los 1900s cuando la mirada del Estado va cambiando respecto de una educación generalizada hacia personas que se quedaron sin estudiar, pero que trasciende de los sujetos indígenas y campesinos, hacia focalizaciones más específicas de poblaciones marginadas. Es así que la figura 2 muestra como desde los años 2000 se pone énfasis en la alfabetización de poblaciones con discapacidad, privadas de libertad y poblaciones de frontera. Rafael Correa tras su llegada al poder afirmó que el régimen neoliberal había llegado a su fin. Como muestra de aquello, presentó el Plan Decenal 2006- 2016, entre una de sus metas se encuentra la erradicación del analfabetismo y el fortalecimiento de la educación alternativa. En la década de su gobierno se construyeron las Unidades Educativas del Milenio con la finalidad de que se posicionen al nivel de instituciones educativas privadas e incluso de países así llamados desarrollados. Por lo que estaban enfocadas en cumplir con rangos de infraestructura, calidad y equipamiento, que den respuestas a categorizaciones internacionales, lejos de ser un proyecto nacional que responda a la realidad del país (Torres, 2019).

La creación de las Unidades Educativas del Milenio tiene base en la suscripción del Ecuador en el año 2005 a la Declaración del Milenio 2000 de las Naciones Unidas, que tiene por objetivo que todos los niños y niñas del mundo tengan acceso a la educación primaria y secundaria de manera igualitaria y con paridad de género (Calderón, Situación de la educación rural en Ecuador, 2015). Se crearon aproximadamente 53 unidades educativas del milenio, 266 fueron repotenciadas y 37 estaban en construcción. Las condiciones para su localización era la atención a los sectores históricamente rezagados, satisfacción de la

demanda estudiantil urbana y rural, mejorar las condiciones locales y calidad académica y los niveles de pobreza de la población. Lo que por consecuencia tuvo el cierre de las escuelas comunitarias bilingües a lo largo del país (Calderón, Situación de la educación rural en Ecuador, 2015).

Una investigación realizada por el equipo de miembros del “Contrato Social por la Educación, Flacso y Ecuarunari” conjuntamente con pobladores de las comunidades donde pudieron determinar algunas afectaciones tras el cierre de las escuelas comunitarias bilingües. Uno de los ámbitos afectados fue la salud de los niños puesto que debían recorrer entre treinta minutos y tres horas hacia las unidades educativas Milenio. Así también se constató la migración de algunas familias a lugares más cercanos a las escuelas del Milenio de tal manera que sus hijos no dejen de estudiar. Sin embargo, se verifico a la vez que las Unidades Educativas del Milenio contaban con una tasa alta de no asistencia y la no apertura de la sección secundaria (Trujillo, 2019).

Las escuelas del milenio no fueron destinadas a construir en las comunidades indígenas, por el contrario, las hicieron cerca o casi en sectores de la población urbana y no en las zonas rurales, en la década pasada no existió absoluto respeto a la EIB. En poco tiempo y sin mucha inversión en relación a la educación hispana, se dispuso la evaluación y muy fácilmente sacaron como que la EIB ha sido un fracaso (B. Chancoso, comunicación personal, 5 de septiembre de 2020).

A lo que corrobora la investigación de Marta Rodríguez (2018) quien menciona que las condiciones en la ruralidad son diversas hay casos en los que existe un trayecto de tres horas en bus para llegar a la ciudad, otras en las que solamente se puede transportar por canoa y tierra con trayectos de más de 7 horas de ida y vuelta, o un camino de dos días por la selva. Por lo que niños entre 3 y 5 años han quedado relegados del acceso al sistema educativo. Afirma además, que dichas condiciones son inviables para los alumnos y económicamente insostenibles para las familias que viven en la extrema pobreza.

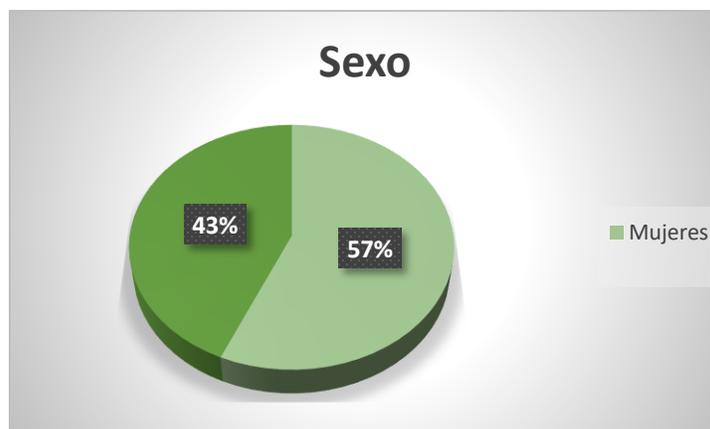
3.3. Potenciales características del programa de formación

Para poder establecer las características que debería tener el programa de formación propuesto, se procedió a realizar una encuesta a los jóvenes que hacen parte de la UNORCAC. A continuación, se presentan los resultados:

Tabla 1

Sexo de la/el encuestado

Sexo			
Alternativa	Frecuencia	Porcentaje	
Mujeres	56	57	
Hombres	43	43	
Total	99	100	



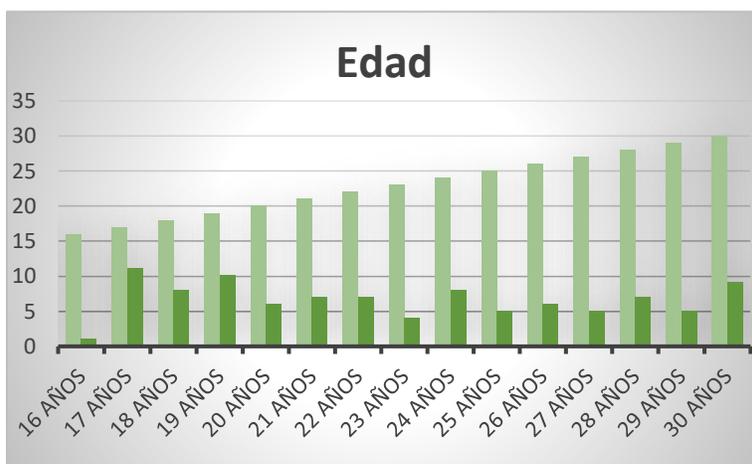
Nota: Elaboración propia. Fuente: encuesta febrero 2020

La tabla 1 muestra el sexo de los jóvenes encuestados pertenecientes a las comunidades del Cantón Cotacachi, pertenecientes a la UNORCAC. Del total de ellos el 57% fueron mujeres y el 43% hombres.

Tabla 2

Edad de la/el encuestado

EDAD			
Alternativa	Frecuencia	Porcentaje	
16 años	1	1	
17 años	11	11	
18 años	8	8	
19 años	10	10	
20 años	6	6	
21 años	7	7	
22 años	7	7	
23 años	4	4	
24 años	8	8	
25 años	5	5	
26 años	6	6	
27 años	5	5	
28 años	7	7	
29 años	5	5	
30 años	9	9	



Nota: Elaboración propia. Fuente: encuesta febrero 2020

La tabla 2 muestra la edad de los jóvenes encuestados, con un rango entre 16 y 30 años que es la edad en la que ya se puede ejercer el derecho al voto. Existió mayor participación de jóvenes de 17 años que representó un 11%, jóvenes de 19 años un 10% y jóvenes de 30 años en un 9% del total de los encuestados. La menor participación fue de jóvenes de 16 años que representó un 1%.

Tabla 3

Tiempo esperado

Tiempo esperado			
Alternativa	Frecuencia	Porcentaje	
6 meses	67	68	
1 año	24	24	
18 meses	6	6	
2 años	2	2	
Total	99	100	



Nota: Elaboración propia. Fuente: encuesta febrero 2020

La tabla 3 responde a la primera pregunta de la encuesta referente al tiempo esperado para culminar el primer periodo de formación donde se puede observar que el 67% de los encuestados espera culminarlo en un lapso de 6 meses, mientras que el 24% aspira culminarlo en un año. Menos del 10% de los encuestados esperan culminar el primer periodo de formación en un lapso de 18 meses y 2 años.

Tabla 4

Día disponible

DIA DISPONIBLE		
Alternativa	Frecuencia	Porcentaje
Viernes tarde y sábado todo el día	41	41
Sábado y domingo todo el día	57	58
Otro	1	1
Total	99	100



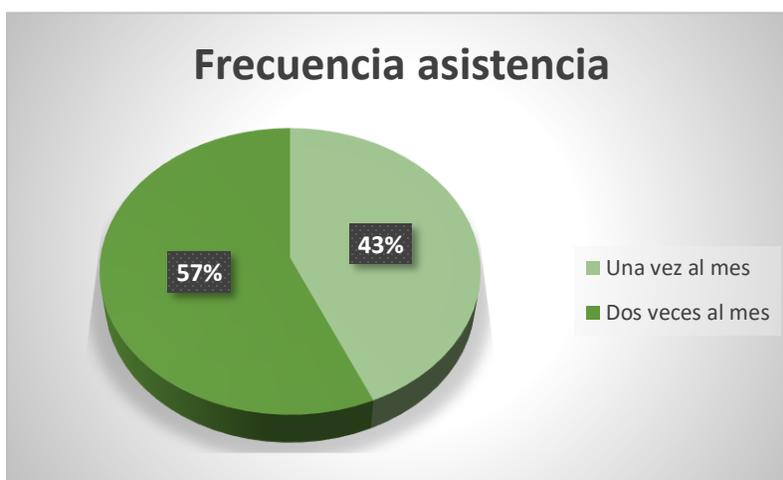
Nota: Elaboración propia. Fuente: encuesta febrero 2020

La tabla 4 proyecta los días disponibles de los encuestados para asistir al programa de formación donde más de la mitad de los encuestados, es decir el 58% prefieren asistir los días sábado y domingo todo el día, un 41% de los encuestados podría asistir los días viernes tarde y sábado todo el día. Pero así también existe un 1% prefiere asistir otro día.

Tabla 5

Frecuencia asistencia

Frecuencia asistencia			
Alternativa	Frecuencia	Porcentaje	
Una vez al mes	43	43	
Dos veces al mes	56	57	
Total	99	100	



Nota: Elaboración propia. Fuente: encuesta febrero 2020

La tabla 5 muestra la frecuencia de asistencia de los jóvenes al programa de formación, el 56% de los encuestados tiene predisposición de asistir dos veces al mes, mientras que el 43% solamente podría asistir una vez al mes.

Tabla 6

Horas disponibles

Horas disponibles			
Alternativa	Frecuencia	Porcentaje	
1 hora	16	16	
2 horas	32	32	
3 horas	16	16	
4 horas	11	11	
		73	

5 horas	10	10
6 horas	3	3
7 horas	4	4
8 horas	4	4
10 horas	3	3
Total	99	100



Nota: Elaboración propia. Fuente: encuesta febrero 2020

La tabla 6 se refiere a las horas disponibles de los jóvenes para realizar trabajo autónomo, de modo que el 33% de los encuestados podría disponer de 2 horas a la semana, un 16% de encuestados dispondrían de 3 horas y 1 hora al trabajo autónomo. Tan solo un 10% de los encuestados podría dedicar 5 horas a la semana. Un motivo que está relacionado con las diversas actividades que los jóvenes tienen a cargo, pues varios de ellos aparte de estudiar, trabajan o ayudan en el trabajo del hogar.

Tabla 7

Lugar de preferencia

LUGAR DE PREFERENCIA		
Alternativa	Frecuencia	Porcentaje
Sí	22	22
No	77	78
Total	99	100



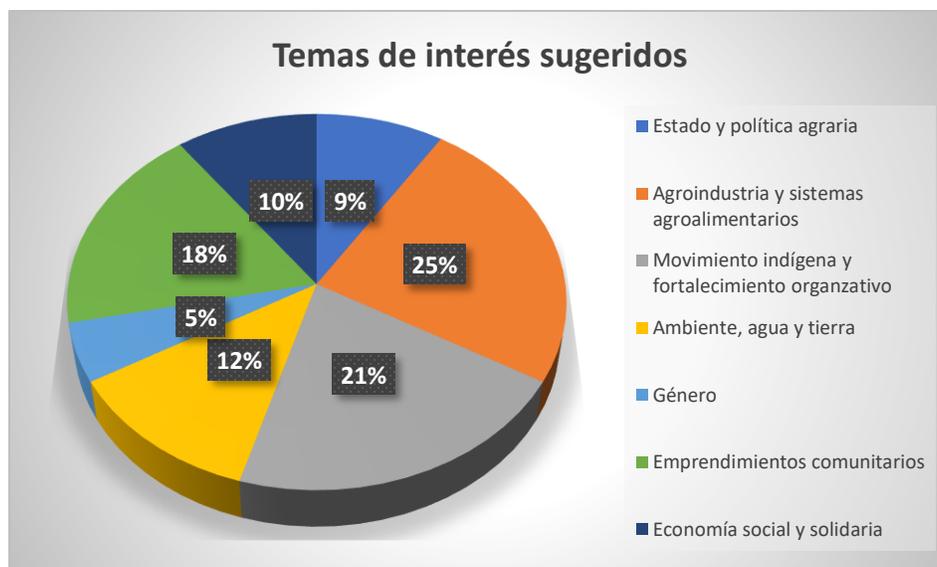
Nota: Elaboración propia. Fuente: encuesta febrero 2020

La tabla 7 muestra el lugar de preferencia de preferencia que tienen los encuestados para recibir el programa de formación con la intención de conocer si esta dispuestos a recibirlo en la ciudad de Ibarra. De forma mayoritaria, con un total del 78% de los encuestados dieron una respuesta negativa a participar en la ciudad de Ibarra. Situación que está relacionada con la disponibilidad económica y la distancia de las comunidades respecto del propio casco urbano de Cotacachi.

Tabla 8

Temas de interés sugeridos

TEMAS DE INTERÉS SUGERIDOS		
Alternativa	Frecuencia	Porcentaje
Estado y política agraria	9	9
Agroindustria y sistemas agroalimentarios	24	24
Movimiento indígena y fortalecimiento organizativo	21	21
Ambiente, agua y tierra	12	12
Género	5	5
Emprendimientos comunitarios	18	18
Economía social y solidaria	10	10
Total	99	100



Nota: Elaboración propia. Fuente: encuesta febrero 2020

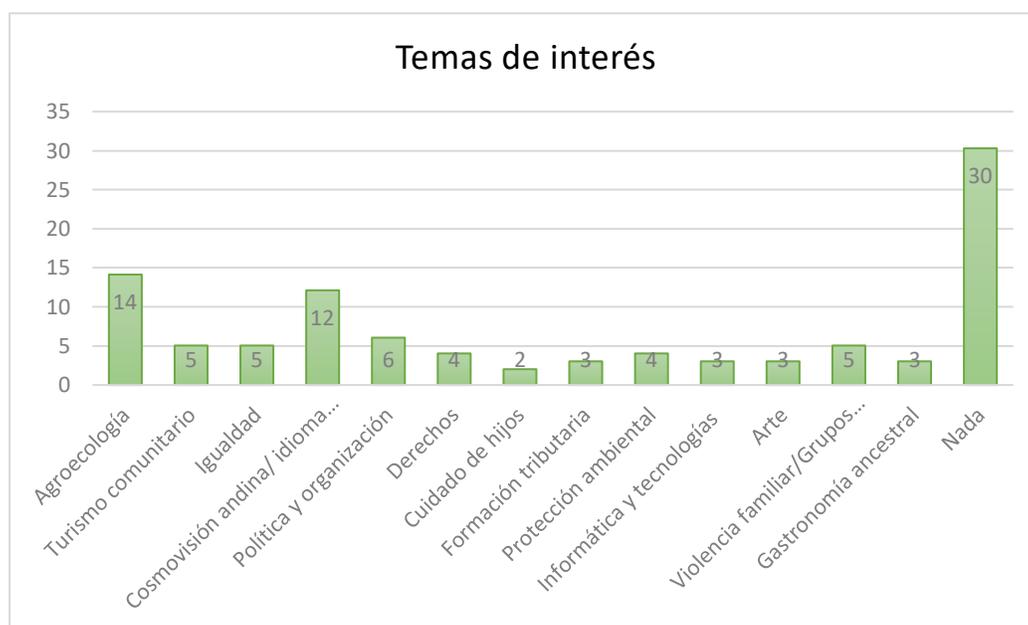
La tabla 8 muestra los temas de interés sugeridos dentro del programa de formación, de acuerdo a las encuestas, el tema de mayor interés para los jóvenes es la Agroindustria y sistemas agroalimentarios representando un porcentaje de 24%, seguido por la temática de Movimiento indígena y fortalecimiento organizativo con un 21% y Emprendimientos comunitarios en un 18%. Las respuestas radican en el hecho de que las comunidades en su mayoría son netamente agrícolas por ende la agricultura significa una temática trascendental en los jóvenes, pero que también esta necesita ser acompañada de actividades productivas que nazcan desde las propias comunidades como los emprendimientos en base a los conocimientos y espacios geográficos que disponen. Por otra parte, existe un alto interés de los jóvenes por conocer más acerca de la historia y organización indígena

Tabla 9

Tema de interés

TEMA DE INTERÉS			
Tema	Frecuencia	Porcentaje	
Agroecología	14	14	
Turismo comunitario	5	5	
Igualdad	5	5	
Cosmovisión andina/ idioma kichwa	12	12	
Política y organización	6	6	
Derechos	4	4	
Cuidado de hijos	2	2	
Formación tributaria	3	3	
Protección ambiental	4	4	

Informática y tecnologías	3	3
Arte	3	3
Violencia familiar/Grupos vulnerables	5	5
Gastronomía ancestral	3	3
Nada	30	30
TOTAL	99	100



Nota: Elaboración propia. Fuente: encuesta febrero 2020

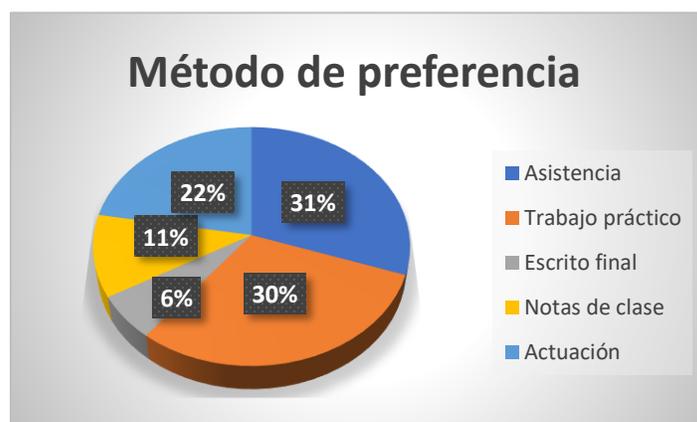
La tabla 9 se refiere a una pregunta abierta que está enfocada en conocer el tema de interés de los jóvenes de acuerdo a su propio criterio. El 30% de los jóvenes encuestados manifestó no tener otro tema de interés a parte de los mencionados en la tabla 8. Sin embargo, el 14% de los jóvenes encuestados mostró su interés en prácticas agrícolas sostenibles como la agroecología, mientras que un 12% presenta interés en revalorizar y rescatar los conocimientos andinos, así como el idioma kichwa.

Tabla 10

Método de preferencia

MÉTODO DE PREFERENCIA			
Alternativa	Frecuencia	Porcentaje	
Asistencia	30	30	
Trabajo práctico	30	30	
Escrito final	6	6	
Notas de clase	11	11	

Actuación	22	22
Total	99	100



Nota: Elaboración propia. Fuente: encuesta febrero 2020

La tabla 10 muestra el método de preferencia de los jóvenes para aprobar el programa de formación, el 30% mostraron preferencia en aprobar a través de medir la asistencia al programa y otro 30% a través de la realización de un trabajo práctico, seguido de la aprobación del programa a través de la actuación en clase. El 94% de los encuestados prefieren no realizar un trabajo escrito como requisito para aprobar el programa.

Tabla 11

Preferencia de instructor

PREFERENCIA DE INSTRUCTOR		
Alternativa	Frecuencia	Porcentaje
Especialistas	24	24
Líderes políticos	3	3
Miembros de movimientos sociales	20	20
Persona de la comunidad	15	15
Profesores universitarios	37	37
Total	99	100



Nota: Elaboración propia. Fuente: encuesta febrero 2020

La tabla 11 muestra la preferencia de los jóvenes respecto del instructor/a que dicte el programa de formación. El 38% de los encuestados mostraron preferencia por profesores universitarios, el 24% optó por especialistas y el 20% a miembros de movimientos sociales.

Tabla 12

Utilidad del programa

UTILIDAD DEL PROGRAMA				
Contenido principal identificado en el texto	Frecuencia	Ámbito	Frecuencia acumulada	Porcentaje
Servir a la comunidad	17	Comunitario	24	24
Fortalecer el conocimiento, costumbres y tradiciones	6			
Participar en asambleas	1			
Aprender cosas nuevas	42	Conocimiento	42	42
Mejorar la producción	1	Laboral	12	12
Emprender	3			
Mejorar profesionalmente	4			
Defenderse mejor en el trabajo	4			
Mejorar condiciones de vida	6	Personal	10	10
Desarrollo personal	3			
Tener mayor experiencia	1			
Facilidad ante el público	2	Político	6	6
Ser buen líder	4			
No sabe	5	Ninguno	5	5
TOTAL	99		99	100



Nota: Elaboración propia. Fuente: encuesta febrero 2020

La tabla 12 hace referencia a la utilidad del programa desde la perspectiva de ellos jóvenes encuestados, la pregunta fue abierta y para facilitar su análisis se condensó las respuestas en ámbitos que las contengan. El 42% de los encuestados considera que le será útil para ampliar su conocimiento, cerca del 24% de los encuestados aspiran que el programa de formación tendrá un beneficio y utilidad a escala comunitaria, así también el 12% considera que el programa les permitirá mejorar profesionalmente o emprender en actividades productivas.

Tabla 13

Disposición a pagar

DISPOSICIÓN A PAGAR			
Alternativa	Frecuencia	Porcentaje	
0 dólares	17	17	
5 dólares	26	26	
10 dólares	21	21	
15 dólares	8	8	
20 dólares	14	14	
25 dólares	1	1	
30 dólares	8	8	
35 dólares	1	1	
50 dólares	2	2	
80 dólares	1	1	
Total	99	100	



Nota: Elaboración propia. Fuente: encuesta febrero 2020

La tabla 13 muestra la disposición de los jóvenes encuestados a pagar como cuota mensual por el programa de formación. El 26% de los jóvenes dispondrían 5 dólares para pagar como cuota mensual, el 21% pagaría 10 dólares. Mientras que un 17% no estaría dispuesto a pagar por el curso, las razones estuvieron dadas por factores de disponibilidad económica, desconocimiento de la utilidad del proceso de formación y si realmente valdría cancelar por este.

En resumen, el programa de formación dirigido a la organización campesina e indígena de Imbabura debe tener un carácter flexible de fines de semana y que un periodo interesante para desarrollar una primera fase de formación sería en un lapso de 6 meses a 1 año. Los temas a abordar que mostraron mayor interés las y los encuestados, responden a su realidad de comunidades rurales vinculadas a la agricultura, pero además se evidencia que tiene una gran expectativa de aprender cosas nuevas, que podrían contribuir al mejoramiento de vida dentro de sus comunidades. Cabe además considerar que si existe una disposición a pagar por el programa de formación.

CAPITULO IV

PROPUESTA

PROGRAMA DE FORMACIÓN PERMANENTE PARA LA ORGANIZACIÓN UNORCAC

4.1 Antecedentes

En el año 2018 el Comité Central de Mujeres Unorcac y la Asamblea de Unidad Cantonal de Cotacachi AUCC, desarrollaron un programa de capacitación con enfoque en derechos humanos y el derecho a una vida libre de violencia hacia las mujeres, dirigido a los Cabildos que conforman la UNORCAC. Enmarcado en el objetivo de contribuir al desarrollo de aptitudes de liderazgo y ampliar el conocimiento sobre derechos, participación y emprendimientos, este programa buscó mejorar el trabajo comunitario y la cultura de paz en sus familias, con el apoyo de actividades de vinculación de la Universidad Técnica del Norte en apoyo técnico y asesoría académica.

De otro lado, el trabajo de grado denominado “ANÁLISIS DE LA TRAYECTORIA HISTÓRICA DE LA EDUCACIÓN POPULAR EN EL ECUADOR PARA EL DISEÑO DE UN PROGRAMA DE FORMACIÓN PARA UNA ORGANIZACIÓN CAMPESINA E INDÍGENA EN IMBABURA”, se encontró como hallazgo que durante la última década la educación popular con el apoyo del Estado se ha limitado a brindar oportunidades a que adultos puedan alcanzar el nivel de educación formal escolar hasta obtener el título de bachillerato. Esta limitación ha motivado, por otra parte, a que varios colectivos implementen cursos de capacitación o programas de corta duración para capacitar a adultos en temáticas contemporáneas que responden a sus intereses como política, agroecología, emprendimientos comunitarios, ambiente, etc.

Frente a esta realidad, y atendiendo a las necesidades de capacitación a miembros de la UNORCAC, este estudio ha generado una propuesta de programa de formación campesina y popular que atienda los requerimientos de la población y pueda dar continuidad a otros importantes programas de capacitación local, como aquel del el año 2018 descrito inicialmente, Es así que, a través del programa de formación campesina y popular, se pretende contribuir a la promoción de liderazgos que fortalezcan procesos de organización local y puedan contribuir a mejorar las condiciones de vida de las comunidades.

Este trabajo de investigación ha permitido conocer las circunstancias históricas que contribuyeron en la gestación de diversos procesos de formación campesina y popular en el país, que ha sido fundamental para construir y estructurar este programa, desde las perspectivas además de actores activos en los procesos de formación que compartieron su

conocimiento y perspectiva y analizar esta propuesta. Con el fin de lograr la pertinencia y sostenibilidad del programa, se aplicó una encuesta a personas de las comunidades de entre 17 y 30 años de edad, para conocer las preferencias sobre distintos aspectos del curso, de modo que pueda asentarse sobre la realidad y tener resultados más efectivos a largo plazo, lograr la permanencia de los jóvenes en el proceso de formación.

4.2. Base teórica

Educación campesina

A qué nos estamos refiriendo como educación campesina, campesinos como pobladores rurales con vínculos y decisiones autónomas con respecto a la tierra (Wolf, 1982). La educación para este grupo de personas, asociadas o juntas. Así como plantea Elizardo Pérez, fundador de la educación campesina de Bolivia, que la educación debe ser organizada en torno a un proyecto social, político y económico que responda a la realidad de la población que está en procesos de educación (Mejía, 2015). Desde la experiencia de una de las pioneras escuelas campesinas del MST, se plantea que el Estado debe garantizar el derecho a la educación, pero no es deseable que sea unilateralmente el educador del pueblo.

Esta propuesta encaja en educación popular con base en la pedagogía de la liberación, porque se la entiende como una educación centrada en los sujetos, en sus necesidades prácticas, y en la pluralidad de pensamientos, en contraposición a una educación homogenizante que busca educar para cubrir las necesidades y demandas del mercado (Jara, 2018; Cappellacci et al., 2018). La educación popular es una construcción colectiva, por ello se busca la confluencia de varios actores, requiere la participación de los educandos desde el proceso de diseño de contenidos, es situada geográfica y espacialmente y se enfoca en el sujeto histórico (Hernández 2014). “La educación es esencialmente un acto político, entendida como procesos de formación para concienciar el rol del docente y el estudiante dentro su contexto. Procesos de politización que permiten ver tu identidad, ver como eres objetivamente” (A. Oviedo, comunicación personal, 31 de agosto de 2020).

A lo que R. Intriago corrobora afirmando que:

La formación tiene una intencionalidad, porque la educación bancaria tiene una intencionalidad que es formar a la gente para el sistema, para ser obreros de las fábricas o ser trabajadores agrícolas explotados y a los ricos para seguir siendo ricos, propietarios de la industria y facultando el acaparamiento de la tierra. Por lo tanto, las escuelas nacientes deben tener la intencionalidad de la organización que la crea y no estar alejado de la acción política, la gente tiene que formarse en la lucha. (, comunicación personal, 29 de agosto de 2020)

R. Intriago desde su experiencia en educación campesina desde FECAOL, propone que:

La organización tiene que asumir las escuelas como algo primordial, como un pilar fundamental de la organización. No puede depender de paternalismos y peor aún una dependencia económica porque trae consigo imposiciones de que hacer y cómo hacer y los procesos de formación no pueden tener imposiciones, que sea autogestionada, vincularse con otros espacios de formación, con otras organizaciones” (comunicación personal, 29 de agosto de 2020). Por su parte B. Chancoso considera importante que “los procesos de educación propia sean participativos y que puedan responder a la realidad de la comunidad y no formar intelectos extraños a ella. (comunicación personal, 5 de septiembre de 2020)

A. Oviedo desde su experiencia acompañando procesos de educación campesina, afirma que:

No hay una propuesta uniforme sino particular, no hay una receta, pero se puede establecer guías, considerando siempre la particularidad, puesto que no hay “una” escuela campesina. Por lo que desde mi criterio es fundamental el relacionamiento de la comunidad con la escuela, el poder reflexionar constantemente el cómo enseñar y cómo se debe aprender y que la visión curricular sea una construcción particular desde la “pertinencia”. Necesaria también la relación entre la cotidianidad y el trabajo, para evitar la separación entre el conocimiento y la práctica cotidiana del trabajo. Importante, además el desarrollar el aprendizaje-enseñanza desde las perspectivas de lo universal y el conocimiento autóctono y su revalorización general. Como eje transversal están el propiciar elaciones democráticas horizontales y los valores, pues la escuela reproduce valores, necesario plantearse una reflexión de que valores y axiologías queremos desarrollar en la escuela. (comunicación personal, 31 de agosto de 2020)

4.3. Base Metodológica

Aprendizaje basado en problemas, como metodología que recomienda la andragogía como complemento a la pedagogía (Aguilar, 2011). No puede reducirse al aula (Alonso 2012). En cuanto a términos relacionales, parte de una relación horizontal y cercana entre el respeto, la confianza mutua, considerando que el estudiante como un ser social, pero a la vez individual que posee una experiencia previa y expectativas (Rodríguez, 2003). El aprendizaje entre pares de modo que a través de las experiencias de cada uno de los educandos se va construyendo conocimiento. Pero también basa su metodología en la *investigación participante* en la que las políticas sociales y el desarrollo comunitario sean propuestas por el pueblo y por ende respondan a los intereses del pueblo. Y así también el dialogo de saberes que consiste en construir el conocimiento por y con el pueblo (Medina, 2008).

A veces se confunde que la metodología de la educación popular es hacer pancartas, dinámicas, poner papelitos de colores. Para nosotros la educación popular no es hacer

herramientas o lo que usas para una clase, para nosotros es cómo darle herramientas al pueblo para transformar la realidad. Porque la educación popular, no solo es la escuela, se construye educación popular en una marcha, cuando se hace una minga en la comunidad. Hay metodologías que usamos como referencias: el pensamiento Freireano, la pedagogía en movimiento construida por el MST que radica en como la formación debe estar ligada a la acción política y a la organización social. Y la metodología campesino – campesino gestada en Centroamérica, no es extensionismo es formación en conjunto; donde el agricultor, el campesino es el mejor educador y la finca es la mejor aula. (R. Intriago, comunicación personal, 29 de agosto de 2020)

4.4. Objetivo General

Contribuir en la formación de liderazgos a través de la teoría, crítica y práctica desde los fundamentos de la Educación Popular para mejorar las condiciones de preparación de los participantes que les permita sostener sus modos de vida y el de las comunidades que hacen parte de la UNORCAC.

4.4.1. Objetivos Específicos

- Elaborar una propuesta preliminar del primer módulo de formación
- Dotar de estrategias y herramientas políticas, teóricas y técnicas desde un enfoque de la educación liberadora a través de la problematización de la realidad y la posibilidad de transformarla.
- Desarrollar en los jóvenes la capacidad de comprensión crítica de la realidad global para transformarla.
- Generar un espacio permanente de debate, crítica y acción desde el dialogo de saberes, para la construcción colectiva del conocimiento.

4.5. Plan Estratégico

4.6. Diseño del curso piloto

En base a los resultados de las encuestas aplicadas, que a su vez establecen las potenciales características que debería tener un programa de formación para una organización campesina e indígena de Imbabura, se da paso al diseño del curso piloto de formación. El cual debe tener un carácter flexible de fines de semana y que un periodo interesante para desarrollar una primera fase de formación sería en un lapso de 6 meses a 1 año. Los temas a abordar que mostraron mayor interés las y los encuestados, responden a su realidad de comunidades rurales vinculadas a la agricultura, pero además se evidencia que tiene una gran expectativa de aprender cosas nuevas, que podrían contribuir al mejoramiento de vida dentro de sus comunidades. Cabe además considerar que si existe una disposición a pagar por el programa de formación.

4.6.1. Aspectos generales

Lugar: Por definir

Hora: Sábado (8:00am – 16:00pm) / Domingo (10:00am – 14:00pm)

Número de participantes: Para el programa piloto se estima contar con la participación de al menos 30 personas de las comunidades del cantón Cotacachi que hacen parte de la UNORCAC.

Modalidad: El programa contará con cuatro módulos dispuestos en 1 año. El curso se realizará dos fines de semana al mes en modalidad semi presencial, es decir que se dispondrá de sesiones de trabajo con los y las capacitadoras, sumado el trabajo autónomo de los y las participantes a fin de cumplir de 60 a 72 horas de formación presencial y 18 a 24 horas de trabajo autónomo por módulo. Se procurará conjugar la teoría con la práctica, por lo que existirá una salida de campo al menos en 3 módulos. Al final de cada módulo se realizará una evaluación práctica y al culminar el programa se entregará un certificado de participación.

Desde la organización de la UNORCAC y el Comité central de Mujeres se asignará a una persona encargada de monitorear y coordinar el programa, de manera que previo a iniciarse el curso se deberá disponer de instituciones de educación superior, así como movimientos sociales como aliadas al proceso académico. Cada uno de los y las facilitadores deberán basar su clase/exposición en una estructura que contenga: Título, objetivo, resultados esperados el aprendizaje, evidencias del aprendizaje, contenidos generales, metodología. Al estar enmarcado el curso en los principios de la educación popular y campesina, es fundamental que se apliquen técnicas de investigación – acción participativa, problematización de la realidad y el dialogo de saberes. Las y los capacitadores realizarán el seguimiento al trabajo

autónomo de cada taller. Para la aprobación del curso se requiere la asistencia de al menos el 65% del curso.

Evidencia de aprendizaje: Se propone métodos de verificación del aprendizaje como: notas de clase con un glosario respectivo, análisis de casos, debate de los temas tratados, análisis de coyuntura, elaboración de material informativo, casa abierta, etc. En lo que respecta a la aprobación del módulo se propone utilizar métodos como: la asistencia, la actuación y los apuntes de clase; que responde al requerimiento de las y los jóvenes encuestados.

Requerimientos: Con la finalidad de autogestionar el curso y establecer un compromiso por parte de los jóvenes con el proceso de formación, como resultado de la encuesta aplicada se ha dispuesto a pagar de manera mensual un valor de \$5.

Materiales: didácticos, equipos (computador portátil, proyector), alimentación.

4.6.2. Temáticas a abordar

Tabla 15

Temáticas a abordar en el curso piloto

No.	TEMAS	CONTENIDOS	FECHA DE INICIO	RESULTADOS ESPERADOS	NÚMERO DE HORAS
MÓDULO 1 AGROINDUSTRIA Y SISTEMAS AGROALIMENTARIOS	Cambio climático y agroecosistemas	-Agroindustria y campesinos -Implicaciones socioambientales de los Sistemas agroalimentarios globales -Sistemas agroalimentarios globales vs. Sistemas agroalimentarios locales -Tratados de libre comercio ¿Una amenaza para los campesinos?	6 de marzo del 2021 - 7 de marzo del 2021 27 de marzo del 2021 - 28 de marzo del 2021	-Análisis crítico de la situación de las y los campesinos frente a la agricultura industrial y el papel del Estado para garantizar políticas y tratados en favor de la gran industria y los monopolios. -Identificar las dinámicas del mercado y la forma de potenciar mercados que beneficien a los productores y garanticen la soberanía y seguridad alimentaria.	Presenciales 72 Autónomas 24 Total: 96
	Soberanía alimentaria	-Seguridad Alimentaria -Consumo, mercado y circuitos cortos -Semilleros variedades locales -Experiencia UNORCAC	10 de abril del 2021 - 11 de abril del 2021 24 de abril del 2021 - 25 de abril del 2021		
	Agroecología	-Agricultura Familiar Campesina -Mitigación y adaptación -Manejo holístico de los agroecosistemas -Control biológico de plagas -Eficiencia de los sistemas de producción -Clase práctica (práctica agroecológica y transformación artesanal de productos agrícolas) Evaluación practica del módulo	8 de mayo del 2021 - 9 de mayo del 2021 22 de mayo del 2021 - 23 de mayo del 2021	-Estar capacitados sobre la práctica y fundamentos de la agroecología	

MODULO 2 MOVIMIENTO INDÍGENA Y FORTALECIMIENTO ORGANIZATIVO	Movimiento indígena	-Historia y motivos de la organización -Sublevación indígena -Demandas -Formas de lucha -Unidad de lucha con sectores populares -Nociones del Estado Plurinacional e Intercultural	5 de junio del 2021 – 6 de junio del 2021 <hr/> 19 de junio del 2021 – 20 de junio del 2021	-Conocer los procesos de reivindicación de los Pueblos y Nacionalidades indígenas, para poder analizar desde una visión crítica y reflexiva el contexto local y global. -Reapropiación de los saberes ancestrales y la identidad como pueblos RUNAS milenarios.	Presenciales 60 Autónomas 18 Total: 78
	Cosmovisión Andina	-Identidad y cultura -Resguardar el idioma	3 de julio del 2021 - 4 de julio del 2021	-Potenciar estrategias y desestresas en torno al fortalecimiento organizativo.	
	Fortalecimiento organizativo	-¿Cómo se construye una organización? -Metodologías para el fortalecimiento organizativo -Resolución de conflictos -Estrategias de comunicación (elaboración de boletines de prensa, informes, etc.) -Democracia (fundamentos, democracia participativa, liderazgos democráticos y horizontales) Evaluación practica del módulo	17 de julio del 2021 – 18 de julio del 2021 <hr/> 7 de agosto del 2021 – 8 de agosto del 2021		
MODULO 3	Economía Popular y Solidaria	-Base legal -Experiencias y práctica Economías alternativas (feminista, circular, etc)	21 de agosto del 2021 – 22 de agosto del 2021 <hr/> 4 de septiembre del 2021 – 5 de septiembre del 2021	-Ampliar el conocimiento en lo que respecta a la Economía Popular y Solidaria desde una base legal. -Brindar el soporte practico y teórico de la elaboración de	

EMPRENDIMIENTOS COMUNITARIOS	Autogestión	Elaboración de proyectos productivos, desarrollo, culturales, sociales	18 de septiembre del 2021 – 19 de septiembre del 2021 ----- 2 de octubre del 2021 – 3 de octubre del 2021	pequeños proyectos en beneficio de las comunidades. -Identificar las oportunidades de emprender desde la realidad y saberes de las comunidades.	Presenciales 72 Autónomas 18 Total: 90
	Alternativas economías locales	-Turismo comunitario -Gastronomía ancestral -Salud ancestral Evaluación practica del módulo	2 de octubre del 2021 – 3 de octubre del 2021 ----- 23 de octubre del 2021 – 24 de octubre del 2021	-Desarrollar capacidades para emprender desde el saber y beneficio comunitario.	
MODULO 4 AMBIENTE, AGUA Y TIERRA	Acceso al Agua y a la Tierra	-Situación campesina histórica y actual - Panorama global y nacional	6 de noviembre del 2021 – 7 de noviembre del 2021 ----- 20 de noviembre del 2021 – 21 de noviembre del 2021	-Analizar de manera critica el modelo de desarrollo patrocinado por el Estado y como este ha venido repercutiendo sobre la vida de la población campesina.	Presenciales 72 Autónomas 24 Total: 96
	Crisis ecológica	-Profundización de los extractivismos - ¿Desarrollo o Neocolonialismo? -Salidas a la crisis desde el campo	4 de diciembre del 2021 – 5 de diciembre del 2021 ----- 18 de diciembre del 2021 – 19 de diciembre del 2021	-Comprender la base y los actores que fungen sobre la crisis ecológica actual. -Identificar acciones y estrategias comunitarias y campesinas que se pueden desarrollar a manera de un pacto entre Runas con la Naturaleza	
	Estrategias de conservación comunitaria	- ¿Cómo generar áreas de conservación y uso sustentable? -Organización comunitaria y conservación	8 de enero del 2022 – 9 de enero del 2022 -----		

		-Economías basadas en conservación ambiental Evaluación practica del módulo	22 de enero del 2022 – 23 de enero del 2022		
Evaluación		Evaluación general	5 de febrero del 2022	A través de una evaluación práctica, puede ser una casa abierta, las y los jóvenes desarrollaran su aprendizaje en torno a uno de los módulos.	4
Clausura del curso			12 de marzo del 2022	Entrega de certificado de aprobación del curso.	364 horas

CONCLUSIONES

En Ecuador, el mayor exponente de educación popular fue la Educación Intercultural Bilingüe, que tuvo su origen con las así llamadas “escuelas clandestinas” gestadas en Cayambe, por Dolores Cacuango. De acuerdo a la información recabada, que se encuentra plasmada en la línea de tiempo (Figura 1), el mayor número de iniciativas registradas de educación popular, tuvieron lugar en la región Sierra, seguidas en la Amazonía y muy pocas en la Costa. Además, se identificó un vínculo estrecho entre procesos de educación popular y las demandas sociales.

Los planes desarrollistas del campo efectuados por el Estado, así como la institucionalización de la Educación Intercultural Bilingüe en el año 1988 tuvieron gran repercusión en un periodo de pausa para las iniciativas de educación popular. De acuerdo a la información bibliográfica obtenida y respecto al criterio de los expertos entrevistados, esta pausa estaba relacionada con el fracaso de la institucionalización de las iniciativas comunitarias de educación bilingüe, que de a poco fueron alejándose de las demandas populares y comunitarias, para responder a los intereses del Estado. Durante los dos últimos regímenes de gobierno se ha ido acrecentando un “desmoronamiento” de la Educación Intercultural Bilingüe – que nació como iniciativa de educación propia -, la puesta en marcha de la LOEI significó la pérdida total de autonomía y toma de decisiones de las organizaciones indígenas sobre la educación bilingüe, para pasar a ser regentada exclusivamente por el estado a través del Ministerio de Educación.

Pese a aquello, a partir del año 2014 se evidencia un periodo de resurgimiento de iniciativas de educación popular, que trascienden la educación alfabetizadora hacia la formación en agroecología a cargo de organizaciones campesinas que encuentran la necesidad de concientizar a los sectores populares sobre su papel dentro del capitalismo y el Estado, para poder transformar esa realidad. Varias de estas iniciativas anteponen el principio de autonomía en los procesos de formación, respecto de instituciones externas a la organización. Por otro lado, las iniciativas del Estado para la educación popular, nacieron como una obligación social, en 1963 desde la experiencia del Colegio Nacional de Periodistas, enfocándose directamente en programas de alfabetización. Decisión que principalmente estuvo motivada por las recomendaciones que hacia las Naciones Unidas a los Estados miembro en torno a tratados como el acceso universal a la educación. Dichos programas lejos de promocionar reivindicaciones colectivas o responder a demandas específicas y realidades sociales, era una estrategia que vista desde el Estado, permitiría cerrar brechas sociales al estar enfocados mayoritariamente en poblaciones marginales de los centros urbanos. A partir de los años 1900s se pudo identificar que la mirada del Estado fue cambiando respecto de una educación generalizada dirigida a poblaciones indígenas y campesinas, hacia focalizaciones más específicas de poblaciones marginadas.

Por otra parte, la creación de las Unidades Educativas del Milenio, enmarcadas en la erradicación del analfabetismo y el fortalecimiento de la educación alternativa, como metas de gobierno. Fue otro factor determinante en el declive de la Educación Intercultural Bilingüe, pues devino además con el cierre de las escuelas comunitarias bilingües a lo largo del país. De modo que, en base a la información documentada en el trabajo y las entrevistas realizadas a expertos, se evidencia que las Unidades Educativas del Milenio, así como los programas de alfabetización efectuados por el Estado, carecen de pertinencia para con la realidad de las poblaciones a las que están dirigidos.

Por lo tanto, se puede concluir que la institucionalización de las iniciativas de educación propia, gestadas comunitaria y organizativamente, puede repercutir directamente la capacidad de autonomía por parte de las organizaciones sobre los procesos educativos. Incluso puede existir un proceso de desmantelamiento de las iniciativas y con ello una transformación completa del proyecto original.

Para el caso particular del acercamiento a las necesidades y expectativas de los potenciales participantes de la escuela de formación de la organización campesina- indígena de Imbabura, se evidenció el contraste entre el deseo de formarse y la limitada disponibilidad de tiempo y recursos. Por un lado, los miembros de las comunidades manifestaron su interés en formarse en ámbitos teóricos y prácticos como: Agroindustria y sistemas agroalimentarios, movimiento indígena y fortalecimiento organizativo, emprendimientos comunitarios y temáticas relacionadas al ambiente, agua y tierra. Por otro lado, sus responsabilidades de trabajo o de ocupaciones personales les dejan espacios estrechos para formarse. De ahí que es una tarea para las organizaciones campesinas crear alianzas con otros actores a nivel local que faciliten los procesos de formación, que añadan valor a los las certificaciones que el programa pueda otorgar a sus miembros para que se apuntale la formación de capital humano en zonas rurales.

De acuerdo a la información recabada y el acercamiento con varios expertos en experiencias de educación campesina y educación bilingüe, queda claro que no existe un camino trazado para definir las mejores estrategias para la implementación y sostenibilidad de escuelas campesinas, bilingües y populares. Pero si se puede definir algunas líneas orientadoras como la pertinencia de la iniciativa de educación y el currículo sobre la comunidad en la que se vaya a implementar; que la escuela responda a los principios de la organización y que ambas estén en estrecho dialogo y sobre todo la autonomía que la escuela mantenga sobre otras instituciones (Estado, ONGs, Universidades, etc) que puedan contribuir al proceso.

Cabe recalcar que el estudio tuvo algunas limitaciones, vinculadas a la emergencia sanitaria, de modo que hubiese sido interesante poder completar el estudio y enriquecer aún más a la propuesta, con la ampliación de personas entrevistadas. Así como el poder socializar la

propuesta planteada como resultado de este trabajo de investigación con las y los compañeros que conforman la UNORCAC.

RECOMENDACIONES

Se recomienda a las organizaciones sociales motivadas en generar procesos de formación popular, así como a las instituciones de Estado, mantener una mirada al proceso de las escuelas populares gestadas por el Movimiento Sin Tierra en Brasil, quienes establecen al Estado como un garante de los procesos de educación popular, pero no lo consideran como un actor con capacidades rectoras sobre los procesos educativos de las escuelas.

Por lo que, se recomienda al Estado dotar los recursos necesarios, para que los procesos de educación propia puedan desarrollarse en buenas condiciones y que este apoyo contribuya a su sostenibilidad en el tiempo. Pero que además sean las propias organizaciones o comunidades quienes puedan ser las rectoras de estos espacios de formación y desarrollen su propia propuesta educativa, respondiendo a su realidad y necesidades reales.

Se recomienda a las organizaciones sociales motivadas en generar procesos de formación popular, hacer mucho énfasis en la pertinencia de los procesos de formación sobre la realidad de las comunidades humanas en torno a las que se va a desarrollar el proceso educativo. Procurar que el debate y el diálogo de saberes sea uno de los principios básicos, para de esa manera problematizar la realidad y encontrar estrategias para transformarla de manera colectiva. Así también, con el fin de propiciar el principio de establecer una relación directa entre la organización y la escuela, es fundamental cuidar la autonomía que la escuela tenga en todo sentido respecto de instituciones y organizaciones externas a la organización y que puedan contribuir en los procesos de formación.

Se recomienda a la Academia vincularse a procesos de educación popular, de una posición de respeto profundo con las otras prácticas de hacer educación, e inclusive con la disposición de aprender. Y en base a ello, en base a su posibilidad y el diálogo con la organización o comunidad que lleva a delante procesos de formación popular, apuntalar los procesos y contribuir con las herramientas que la organización demande.

GLOSARIO

Adoctrinamiento: “desde el punto de vista educativo, como reverso de la neutralidad, se presenta como una restricción de la libre decisión del educando” (Álvarez, 2011, pág. 19).

Autonomía: “es el actuar reflexivo de una razón que se crea en un movimiento sin fin, de una manera a la vez individual y social” (Castoriadis, 1997, pág. 12).

Civilizadorio: “el progresivo pasaje hacia un mayor refinamiento de las emociones, una mayor racionalización del pensamiento y la postergación de la satisfacción inmediata de los impulsos, lo cual trae aparejado un mayor autocontrol de los individuos” (Kaplan & Silva, 2016, pág. 30).

Desarrollismo: “forma de organización económica y política capitalista alternativa al liberalismo económico, y el correspondiente estilo de gestión económica del capitalismo” (Bresser, 2017, s/p).

Dialéctica: “el arte de descubrir la verdad poniendo de manifiesto las contradicciones en la argumentación del adversario y superando estas contradicciones” (Filosofía en español, s.f.).

Intercultural: “significa “entre culturas”, pero no simplemente un contacto entre culturas, sino un intercambio que se establece en términos equitativos y condiciones de igualdad” (Villarreal, 2015, pág. 6).

BIBLIOGRAFÍA

- Fundación Heifer. (2014). *Escuela Nacional de Agroecología*. Quito: Fundación Heifer.
- Abbagnano, N., & Visalberghi, A. (1992). *Historia de la pedagogía*. Madrid: Fondo De Cultura Económica.
- Alonso, P. (2012). La Andragogía como disciplina propulsora de conocimiento en la educación superior. *Revista electrónica Educare*, 15-26.
- Álvarez, L. (2011). La paradoja de la educación - Adoctrinar para garantizar la libertad. *Revista Brasileira de Direitos Fundamentais & Justiça*.
- Árevalo, F., Ledesma, G., Pérez, M., & García, S. (2016). La propuesta educativa en las comunidades zapatistas: autonomía y rebeldía. *desidades*, 9-19.
- Astarita, R. (2018). *Método Dialéctico y Hegel*. Omegalfa.
- Benito, V. (2017). *Las políticas públicas de Educación en Ecuador como una de las manifestaciones e instrumentos del Plan Nacional para el Buen Vivir*.
- Bresser, L. (2017). La nueva teoría desarrollista: una síntesis. *SciELO*.
- Brito, Z. (2008). Educación popular, cultura e identidad desde la perspectiva de Paulo Freire . *CALCSO*.
- Calderón, A. (2015). *Situación de la educación rural en Ecuador*. FIDA.
- Carreño, M. (2009). Teoría y Práctica de una educación liberadora: El pensamieto pedagógico de Paulo Freire. *Cuestiones Pedagógicas*, 195-214.
- Castillero, O. (s.f.). *Líneas de tiempo: ¿qué son y para qué sirven?* Obtenido de Psicología y Mente : <https://psicologiaymente.com/psicologia/lineas-de-tiempo>
- Castoriadis, C. (1997). Poder, política y autonomía. *Un mundo fragmentado*.
- Cazorla, O., & Gracia, M. (8 de enero de 2014). *La Marea*. Obtenido de La escuela de mujeres que mira de frente la vida: <https://www.lamarea.com/2014/01/08/la-escuela-de-mujeres-que-mira-de-frente/>
- Céspedes, N. (2010). *La Educación Popular en la lucha por el Buen Vivir*. El Salvador: CEAAL.
- Cielo, C. (2017). Desigualdades y formas de gobierno en las articulaciones urbano-rurales. En D. Martínez, *Relaciones y tensiones entre lo urbano y lo rural* (pág. 171). Quito: AyaYala.
- Coll, C. (2004). S COMUNIDADES DE APRENDIZAJE. Nuevos horizontes para la investigación y la intervención en psicología de la educación. . *IV Congreso Internacional de Psicología y Educación. Simposio: Nuevos horizontes en Psicología de la Educación*. Almería, 30-31 de marzo y 1-2 de abril de 2004, (págs. 1-22). Almería.
- Conejo, A. (2008). Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador. *Alteridad*, 64-82.

- De La Torre, K., Morales, E., & Navarrete, C. (16 de abril de 2015). *Actuaciencia*. Obtenido de Actuaciencia: <https://actuaciencia.blogspot.com/2015/04/instituto-linguistico-de-verano.html>
- De Souza, R. (2015). El Movimiento Sin Tierra y la educación popular: la formación humana en diálogo. *Decisio*, 80.
- Díaz, M., Ortiz, P., & Núñez, i. (2004). *Interculturalidad, saberes campesinos y educación*. México: El Colegio de Tlaxcala.
- DINEIB. (1994). Modelo de educación intercultural bilingüe. En R. Moya, & J. Herrán, *Pueblos indígenas y educación*. Quito: Abya Yala.
- Elbirt, A. (2014). Educación/comunicación popular en el MST (Brasil). *Tramas/Maepova*, 21.
- Escobar, A. (2007). *La invención del tercer mundo*. Caracas: Fundación Eitorial el perro y la rana .
- Escuela Nacional de Formación de mujeres líderes "Dolores Cacuango"*. (s.f.). Obtenido de Escuela Nacional de Formación de mujeres líderes "Dolores Cacuango": <http://mujerkichua.nativeweb.org/contenidos.html>
- FECAOL. (s.f.). *Escuela Nacional de Agroecología - Ecuador*. Obtenido de FindGlocal: <http://www.findglocal.com/EC/Guayaquil/231954793670579/Escuela-Nacional-de-Agroecolog%C3%ADa---Ecuador>
- Filosofía en español. (s.f.). *Dialéctica* . Obtenido de Diccionario filosófico marxista: <http://www.filosofia.org/enc/ros/dia.htm>
- Fundación ERPE. (25 de enero de 2018). *Fundación ERPE*. Obtenido de Fundación ERPE: <http://www.erpe.org.ec/index.php/nosotros/historia>
- Galarza, G. (2006). Del multiculturalismo al interculismo universitario ecuatoriano. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 163-178.
- González, I. (2015). Las escuelas clandestinas de Ecuador. Raíces de la educación indígena intercultural. *Revista Colombiana de Educación*, 75-95.
- Hernández, M. (2008). Pedagogía de la insumisión. En M. Godotti, M. Gomez, J. Mafra, & A. Fernandes de Alencar, *Paulo Freire, contribuciones para la pedagogía* (pág. 337). Buenos Aires: CLACSO.
- Hernandez, M. (2014). La educación popular en la formación de sujetos libres. *Topía*.
- Hernández, R. (2014). *Metodología de la investigación* . México D.F.: McGRAW-HILL.
- Jara, O. (2018). Aportes de los procesos de Educación Popular a los procesos de cambio social. En A. Guelman, & F. S. Cbaluz, *Educación Popular y Pedagogías Críticas en América Latina y el Caribe. Corrientes emancipatorias para la educación pública del Siglo XXI* (pág. 260). Buenos Aires: CLACSO.
- Kaplan, C., & Silva, V. (2016). Respeto y procesos civilizatorios. Imbricación socio-psíquica de las emociones. *Praxis educativa*, 28-36.
- Krainer, A. (1996). *Educación Bilingüe Intercultural del Ecuador*. Quito: Abya Yala.
- La Hora. (21 de marzo de 2017). Ecuador: 308 escuelas interculturales han cerrado en 10 años. *La Hora*.

- Liscano, A. (2007). La pedagogía como ciencia de la educación. *Archipiélago. Revista cultural de nuestra América*.
- López, P., & Fachelli, S. (2015). *Metodología de la Investigación Social Cuantitativa*. Barcelona: Creative Commons.
- Lucio, R. (1989). Educación y Pedagogía, Enseñanza y Didáctica: diferencias y relaciones. *Revista de la Universidad de La Salle*, 35-46.
- Martinez, C. (2006). Género y educación intercultural bilingüe shuar: un avance de investigación . En W. Waters, & M. Hamerly, *Estudios ecuatorianos: Un aporte a la discusión* . Quito: Abya Yala.
- Martínez, S., & Alcalá, I. (2012). Primer Congreso Internacional: "Construyendo inéditos viables". *La migración campo-ciudad, un grave problema social y educativo*. Chihuahua.
- Medina, M. (2008). Los lugares de encuentro con Paulo Freire. En M. Godotti, M. Gomez, J. Mafra, & A. Fernandes de Alencar, *Paulo Freire, contribuciones para la pedagogía* (pág. 337). Buenos Aires: Clacso.
- Mejía, M. (2015). LA EDUCACIÓN POPULAR EN EL SIGLO XXI. UNA RESISTENCIA INTERCULTURAL DESDE EL SUR Y DESDE ABAJO. *Ptaxis & Saber*, 97-128.
- Michi, N. (2010). *Movimientos campesinos y educación*. Buenos Aires: El Colectivo.
- Ministerio de Educación. (16 de Abril de 2018). *Inició la segunda fase de la campaña Todos ABC: Alfabetización, Educación Básica y Bachillerato "Monseñor Leonidas Proaño"*. Obtenido de Ministerio de Educación: <https://educacion.gob.ec/inicio-la-segunda-fase-de-la-campana-todos-abc-alfabetizacion-educacion-basica-y-bachillerato-monsenor-leonidas-proano/>
- Ministerio de Educación y Cultura. (2005). *Programa Nacional de Alfabetización "Minga por la Esperanza" 2005-2015*.
- Molina, A. (2018). *La generación del tejido social comunitario como herramienta frente a la violencia contra las mujeres: Un estudio realizado en la "Escuelita de Mujeres"*. Quito.
- Movimiento Regional Por la Tierra. (2016). *La estrategia de resistencia en la preservación de los caudales: la experiencia comunitaria en el Recinto la Galerita*. Obtenido de <https://porlatierra.org/docs/d427d2214cf0a07f36b261e2438dfb7.pdf>
- Narvaez, A., Calderón, M., & Palop, V. (2015). *La Educación Popular ante los nuevos contextos latinoamericanos*. Quito.
- Ocampo, J. (2008). Paulo Freire y la pedagogía del oprimido. *Redalyc*, 17.
- OCARU. (s.f.). *El enfoque de género en la Escuela de Agroecología y Formación Política Justina Quiñónez*. Obtenido de Observatorio del Cambio Rural: <https://ocaru.org.ec/index.php/territorios/acciones/item/7785-el-enfoque-de-genero-en-la-escuela-de-agroecologia-y-formacion-politica-justina-quinonez>
- Oviedo, A. (2019). Educación para la emancipación: La educación liberadora de Leonidas Proaño. *Revista andina de Educación*, 18-24.

- Pérez, M. (1991). *Visión crítica de los programas de alfabetización en el país*. Intituto de Altos Estudios Nacionales .
- Pinzón, E. (2017). Escuela Binacional. Cultivando mentes, suelos y alimentos sanos. *Fundación Altropico*.
- Poaquiza, M. (2013). *Enfoque pedagógico del Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi (SEIC) desde la década de 1970 hasta 1998*. Quito.
- Ponce, A. (1987). *Educación y lucha de clases*. OMEGALFA.
- Robledo, C. (2003). *Técnicas y Procesos de investigación*. Guatemala.
- Rodriguez, P. (2003). La andragogía y el constructivismo en la sociedad del conocimiento. *Laurus*, 80-89.
- Silva, C. (2019). La escuela zapatista: educar para autonomía y la emancipación. *ALTERIDAD*, 137.
- Sinchigalo, J., Ayme, V., & Ayme, A. (2018). Retos de la educación indígena. Experiencia del modelo educativo de Simiatug. *issu*, 210-230.
- Toro, L. (2018). *Territorios y poblaciones periféricas en la estructuración desigual del espacio nacional: actores y materialidad en la reconstrucción de viviendas tras situaciones de crisis en la sierra de Ecuador y Perú*. Quito: Flacso.
- Trujillo, Y. (21 de febrero de 2019). Investigación sobre cierre de escuelas se presentó; Ministro habló sobre créditos a GAD. *El Comercio*.
- Unicef, & Ecuador, M. C. (2007). *Nacionalidades y pueblos indígenas y políticas interculturales en Ecuador: una mirada desde la educación*. Quito: UNICEF.
- Vega, A. (2012). *ANALFABETISMO EN ECUADOR: SITUACIÓN Y PERSPECTIVAS*. Quito.
- Vergara, K. (2017). *Tesis para obtener el título de maestría en Ciencias Sociales con mención en Género y Desarrollo*. Quito: FlacsoAndes.
- Vernimmen, G. (2019). Educación Intercultural Bilingüe en Ecuador: Una revisión conceptual. *Alteridad*, 163-171.
- Villarroel, J. (2015). El mito de la Interculturalidad . *Colección Docencia Crítica*, 1-25.
- Yumbay, M. (2008). Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador: Logros y Limitaciones. En B. Graciela, A. Pacho, J. Arias, O. Lopez, & M. Yumbay, *Hacia el Buen Vivir: Experiencias de gestión indígena en Centro América, Colombia, Costa Rica, Ecuador y Guatemala*. La Paz: Fondo Indígena.

ANEXOS

Anexo 1

Encuesta dirigida a las y los jóvenes de la UNORCAC



UNIVERSIDAD TÉCNICA DEL NORTE CARRERA DE INGENIERÍA EN GESTIÓN Y DESARROLLO SOCIAL



Objetivo: Obtener la información necesaria por parte de los jóvenes de la UNORCAC referente a las potenciales características que debería tener un programa de formación campesino en el marco de la propuesta del trabajo de grado de titulación.

Instrucciones: Marque con una X la respuesta que según su criterio en el caso de ser preguntas de selección múltiple, mientras que, en las preguntas abiertas, responda de manera muy concreta. Gracias.

Edad: _____

Comunidad: _____

Sexo:

Estado civil: _____

Mujer

Hombre

Nivel de instrucción:

Sin instrucción

Primaria incompleta

Primaria completa

Secundaria incompleta

Secundaria completa

Superior

Cuestionario

1. **¿Cuál es el tiempo máximo que usted esperaría para terminar su primer periodo de formación?**
 - a) 6 meses
 - b) 1 año (12 meses)
 - c) 18 meses
 - d) 2 años (24 meses)
2. **¿Qué días al mes estaría disponible para asistir al programa de formación?**
 - a) Viernes tarde y sábado todo el día
 - b) Sábado y domingo todo el día
3. **¿Cuántas veces al mes usted podría asistir al programa de formación?**
 - a) Una vez al mes
 - b) Dos veces al mes
4. **¿Cuántas horas dispondría a la semana para hacer deberes del programa de formación en la casa?**

-
5. **¿Estaría dispuesto a recibir el programa de formación en Ibarra?**
- a) Sí
- b) No
6. **Escoja y numere en orden de importancia el tema de mayor interés para usted dentro del programa de formación. Siendo el 1 el de mayor interés y 7 el de menor**
- a) Estado y política agraria
- b) Agroindustria y sistemas agroalimentarios
- c) Movimiento indígena y fortalecimiento organizativo
- d) Ambiente, Agua y Tierra
- e) Género
- f) Emprendimientos comunitarios
- g) Economía social y solidaria
7. **¿Cuál es un tema que despierta gran interés en usted dentro de un programa de formación?**
-

8. **Escoja y numere en orden de importancia el método que usted prefiere para aprobar el programa de formación. Siendo el 1 el de mayor interés y 5 el de menor**
- a) Asistencia
- b) Trabajo práctico
- c) Escrito final
- d) Notas de clase
- e) Actuación
9. **¿Quién le gustaría que dicte el programa de formación? Seleccione las respuestas que convenga.**
- a) Personas de la comunidad
- b) Miembros de movimientos sociales
- c) Profesores universitarios
- d) Especialistas
- e) Líderes políticos

10. **¿Para qué le serviría el programa de formación?**
-

11. ¿Cuánto estaría dispuesto a pagar como cuota mensual por el programa de formación?

Anexo 2

Cuestionario de entrevistas



UNIVERSIDAD TÉCNICA DEL NORTE
CARRERA DE INGENIERÍA EN GESTIÓN Y
DESARROLLO SOCIAL



- **Alexis Oviedo**

El análisis histórico de la educación popular en el Ecuador muestra el inicio de una época de auge en la década de los 1960s, con las iniciativas de Dolores Cacuango de las escuelas comunitarias, luego aparecen otras escuelas de formación en las décadas siguientes, con programas radiofónicos también que tenían énfasis diversos, desde la propagación de la lengua kichwa hasta las artes y oficios. Sin embargo, a raíz que se institucionaliza de Educación Intercultural Bilingüe en 1988, dejan de emerger estas iniciativas.

- 1) ¿Cómo se explica que las organizaciones sociales, especialmente rurales hayan perdido el interés en llevar adelante procesos de formación autónomos?
- 2) ¿Cuál es el papel que debe desempeñar el Estado, para garantizar procesos de formación autónomos que venga de las propias organizaciones comunitarias?
- 3) ¿Qué características considera debe tener un programa de formación/ escuela campesina en la actualidad, para ser exitosa, para que perdure en el tiempo?
- 4) ¿Qué aspectos de la educación campesina y popular considera que deben potenciarse (porque hoy hay muy pocos) para tener incidencia en los contextos sociopolíticos actuales?
- 5) ¿Cómo se pueden vincular, tanto docentes como estudiantes de las universidades ecuatorianas en procesos de educación popular?
- 6) ¿Cuál sería la mejor metodología que se podría utilizar en la educación popular campesina?

- **Blanca Chancoso**

- 1) ¿Cuáles son las debilidades que existen dentro de los procesos de formación campesina y popular? ¿Por qué es tan difícil conseguir su sostenibilidad en el tiempo?

- 2) ¿Cuál es el papel que ha desempeñado el Estado, las ONG's y la organización comunitaria entorno a los procesos de las escuelas campesinas con las que usted ha tenido cercanía?
- 3) ¿Qué actores clave han apuntalado los procesos de formación indígena y campesina como la Escuela Nacional de Mujeres Líderes "Dolores Cacuangó"?
- 4) ¿Cómo evalúa el cumplimiento de los objetivos y la trascendencia de la Escuela Nacional de Mujeres Líderes "¿Dolores Cacuangó" sobre la vida de las mujeres kichwas, las comunidades y el movimiento indígena en general?
- 5) ¿Que considera que puede hacer exitosa una escuela de formación campesina y hacerla perdurar en el tiempo?

- **Richard Intriago**

- 1) ¿Cuál es el papel que ha desempeñado el Estado, las ONG's y la organización comunitaria entorno a los procesos de la escuela campesina de FECAOL?
- 2) ¿Cuáles son las debilidades que existen dentro de los procesos de formación campesina y popular? ¿Por qué es tan difícil conseguir su sostenibilidad en el tiempo?
- 3) ¿Qué actores clave han apuntalado el proceso de la Escuela de Formación Agroecológica "Julio Saltos Bravo"? ¿Por qué la agroecología y no otros ámbitos?
- 4) ¿Cómo evalúa el cumplimiento de los objetivos y la trascendencia de la Escuela de Formación Agroecológica "¿Julio Saltos Bravo" sobre los educandos, las comunidades y el movimiento agroecológico en general?
- 5) ¿Cuál es la metodología que mejor puede funcionar en la actualidad para potenciar la educación popular campesina? ¿Cuál es el tipo de metodología que ha resultado más útil?
- 6) ¿Que considera que puede hacer exitosa una escuela de formación campesina y hacerla perdurar en el tiempo?