

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO Ecuador
Departamento de Desarrollo, Ambiente y Territorio
Convocatoria 2013-2015

Tesis para obtener el título de maestría en Desarrollo Territorial Rural

El papel de la educación intercultural bilingüe desde el Estado y el SEEIC en los procesos organizativos de la comunidad de Guayama San Pedro de Quilotoa entre 1973 y 2015

Gavino Pilaguano Patango

Asesora: Myriam Paredes

Lectores: Luis Llambí y Roberta Curiazi

Quito, enero de 2018

Tabla de contenidos

Resumen	VI
Agradecimiento	VII
Introducción	1
Capítulo 1	4
Antecedentes de la zona de estudio	4
Planteamiento del problema	7
Pregunta de investigación.....	9
Hipótesis	9
Objetivos.....	9
Objetivo general	9
Objetivos específicos	9
Justificación	10
Metodología.....	12
La entrevista.....	15
La observación participante	16
Método Grupo Focal	17
Capítulo 2	19
Marco Teórico	19
Territorio.....	19
Interculturalidad.....	21
Capital social	22
Proyecto territorial endógeno	23
Empoderamiento a través de la organización	24
La organización social rural en América Latina y en el territorio de estudio	24
La organización social y rural en el Ecuador y en Cotopaxi	28
Estado del Arte de la Educación Intercultural Bilingüe	30
La educación intercultural bilingüe en América Latina.....	30
La educación intercultural bilingüe en Ecuador	33
La educación intercultural bilingüe en Cotopaxi	36
La educación intercultural bilingüe en Guayama San Pedro de Quilotoa	36
Capítulo 3	38

Historia de la comunidad de Guayama San Pedro de Quilotoa y los procesos

organizativos en la Educación Intercultural Bilingüe	38
Breve descripción de Guayama San Pedro de Quilotoa	38
La época de la hacienda: Breve historia de la comunidad de Guayama San Pedro de	41
Quilotoa poco antes de 1973	41
La lucha por la tierra a partir de 1973, inicio de la educación intercultural bilingüe	44
La integración al mercado, 1980	48
Guayama San Pedro de Quilotoa y el levantamiento indígena 1990	51
Intervenciones del Estado entre 2000 a 2007	56
La nueva Constitución del 2008 al 2015	59
Análisis de las influencias del Estado ecuatoriano como del SEEIC hacia los procesos ...	68
organizativos de Guayama San Pedro de Quilotoa	68
La construcción del territorio	69
Promoción de la interculturalidad	71
Fortalecimiento del capital social	73
Empoderamiento a través de la organización	75
Capítulo 4	78
Mecanismos de participación de los actores locales en la educación intercultural	78
bilingüe	78
El cabildo	78
Las familias en la educación	79
Participación de las mujeres asociadas en la educación	80
La caja comunitaria	82
Los migrantes y la educación	85
Las remesas	91
El conocimiento local de la comunidad de Guayama San Pedro de Quilotoa y su	94
influencia en la organización social y en la EIB	94
Análisis de los mecanismos de participación de los actores locales en la Educación	100
Intercultural Bilingüe	100
La construcción del territorio	101
Promoción de la interculturalidad	104
Fortalecimiento del capital social	105
Empoderamiento a través de la organización	108
Capítulo 5	110

Conclusiones	110
Anexos	117
Lista de referencias	124
Fuente de investigación de documentos en archivos internos	131

Declaración de cesión de derecho de publicación de la tesis

Yo, Gavino Pilaguano Patango, autor de la tesis titulada El papel de la educación intercultural bilingüe desde el Estado y el SEEIC en los procesos organizativos de la comunidad de Guayama San Pedro de Quilotoa entre 1973 y 2015 declaro que la obra es de mi exclusiva autoría, que la he elaborado para obtener el título de maestría en Desarrollo Territorial Rural concedido por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO Ecuador.

Cedo a la FLACSO Ecuador los derechos exclusivos de reproducción, comunicación pública, distribución y divulgación, bajo la licencia Creative Commons 3.0 Ecuador (CC BY-NC-ND 3.0 EC), para que esta universidad la publique en su repositorio institucional, siempre y cuando el objetivo no sea obtener un beneficio económico.

Quito, enero de 2018



Gavino Pilaguano Patango

Resumen

El presente estudio trata sobre el aporte de la educación intercultural bilingüe a los procesos organizativos de la comunidad de Guayama San Pedro de Quilotoa, en la provincia de Cotopaxi en Ecuador. Se realiza un análisis desde una perspectiva histórica y de la participación de los actores de la comunidad.

La educación intercultural bilingüe propuesta por el Estado ecuatoriano tiene como referencia las experiencias que se han desarrollado en el país en el transcurso de las últimas décadas. A pesar de la lucha que tuvieron las comunidades indígenas para generar sus propios sistemas de educación, con la “Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI)”, publicada en 2011, el Estado ecuatoriano maneja una sola idea de educación intercultural en el país y pretende centralizarla.

El Estado ecuatoriano ha financiado la educación intercultural bilingüe en Cotopaxi. El rol del SEEIC en cambio ha sido el de adaptar la educación a las necesidades del territorio, al fortalecimiento de la educación comunitaria, utilización de la lengua materna como lengua principal de educación, reconocimiento y fortalecimiento de la organización implementada en las comunidades rurales donde practican sus saberes de la vida comunitaria.

Los actores locales de Guayama San Pedro de Quilotoa han participado en el establecimiento y el funcionamiento de la Educación Intercultural Bilingüe desde sus inicios en los años setenta, con diferentes actores locales (las familias, grupo de mujeres, la caja de crédito comunitaria, los/as jóvenes, etc.). Esta participación no habría sido posible sin un modelo de educación inclusivo como el del SEEIC.

La intervención del SEEIC no hubiese sido posible si en el Estado ecuatoriano no habría existido el espacio para que las organizaciones locales y de la sociedad civil como el SEEIC alcancen intervenir en los procesos de la educación pública. La interrogante que queda luego de este estudio es ¿Cómo pueden participar los actores locales de Guayama San Pedro de Quilotoa en el diseño de su propia “educación intercultural bilingüe” en el futuro? Puesto que los espacios de participación se han restringido considerablemente a partir del año 2015.

Agradecimiento

El presente trabajo investigativo es realizado mediante un apoyo de mi familia y la comunidad, sin ellas no hubiera concluido como lo esperaba. Agradezco de manera muy especial a todas las personas de la comunidad de Guayama San Pedro de Quilotoa, particularmente a los/as dirigentes de la comunidad; a don José Lino Ante por sus valiosos informes; a padre José Manangón quien trabaja para el beneficio del pueblo indígena de la provincia de Cotopaxi; Mery Martínez por sus apoyos incondicionales; Teresa Olivo por sus apoyos morales; José Manuel Días, el amigo con su absoluto apoyo técnico; Rosa Chiguano por su hospitalidad en el trabajo de campo; Lorenzo Ante por sus valiosas experiencias en la dirigencia; Antonia Ayala por compartir las experiencias en la organización.

A mi familia, en especial a mi madre Elsa Patango; a mi padre César Pilaguano, por apoyarnos en mis estudios.

A mi esposa, Elbia Chiguano, de quien tuve el apoyo incondicional en el transcurso de mis estudios.

A Jéfferson, el hijo amado que siempre está pendiente en cualquier parte que esté.

A mis hermanos Hernán, Gilberto, César; hermanas Mery, Claudia quienes con sus apoyos económicos y morales motivan mi profesión.

De la misma agradezco a mis compañeras y compañeros de la maestría, amigos y amigas, en especial a Rosa Yumbla, Ronald Herrera, Marco Alvarado, Oscar Leiva, Marcela Alvarado, María Belén Troya, Nuria por brindar todos sus apoyos incondicionales durante mis estudios. A las/os maestras/os: Liisa North, Myriam Paredes, Fernando Guerrero entre otros/as quienes compartieron y permitieron sus reflexiones en el mundo académico.

Al doctor Luis Llambí por sus acompañamientos en el proceso de elaboración de la investigación, a Násser por sus valiosos aportes en la investigación y finalmente a Myriam Paredes por sus valiosas aclaraciones durante mi investigación del campo y finalización del trabajo.

Introducción

Esta investigación se enmarca en el debate de la “Educación Intercultural Bilingüe (EIB)” como una forma de fortalecer las organizaciones indígenas locales mediante la participación. Se analiza el rol que pueden tener tanto la organización local como las organizaciones no gubernamentales que operan en el territorio, en el diseño de una educación más inclusiva que valora la cultura, los saberes y las habilidades presentes en una localidad.

Mediante una revisión de los objetivos de la educación intercultural bilingüe se discute además las formas en que esta opción de educación puede apalancar o no el desarrollo de territorios indígenas en la provincia de Cotopaxi, una provincia con fuerte representación de la agroindustria de exportación.

La educación intercultural bilingüe está presente en diferentes países Latinoamericanos desde 1990. El surgimiento está vinculado como fundamento histórico social a la presencia significativa de los pueblos indígenas.

La creación de experiencias en Educación Intercultural Bilingüe, tanto estatales como desde los mismos pueblos e incluso particulares, ha dependido de la presencia indígena en los diferentes países de América Latina, como: México, Guatemala, Ecuador, Perú y Bolivia, recientemente en Colombia, Nicaragua, Honduras, Venezuela, Chile, Argentina, Paraguay y Brasil.

Las experiencias de la educación intercultural bilingüe han empezado planteando el bilingüismo como su eje fundamental que años después incorpora el planteamiento de la interculturalidad.

En el caso de Ecuador, la educación intercultural bilingüe emerge en la década de 1980. El 15 de noviembre de 1988 mediante Decreto Ejecutivo 203 que reforma el Reglamento General a la Ley de Educación, se institucionaliza la educación intercultural bilingüe en el sistema educativo nacional, donde fue reconocida por el Estado a través de la creación de la “Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe” (DINEIB). La DINEIB tenía funciones y atribuciones propias dentro de un marco legal diseñado con el currículo apropiado

y manejo de modalidades educativas de acuerdo a las necesidades de las poblaciones indígenas. (Montaluisa 2008, 62-69).

En el año de 1992, el Congreso Nacional reforma la Ley de Educación mediante la cual se reconoce la educación intercultural bilingüe en el marco de la Ley, y se reconoce a la DINEIB la autonomía técnica, administrativa y financiera. Así, el 17 de septiembre de 1993 a través del Registro Oficial N° 278 se expidió el Modelo de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB). (Montaluisa 2008, 69).

La propuesta de “Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador” parte desde las experiencias que surgieron en diferentes territorios del país: “las Escuelas Indígenas de Cayambe en la década de los cuarenta del siglo pasado; el Instituto Lingüístico de Verano en 1952; la Misión Andina en 1956; las Escuelas Radiofónicas Populares del Ecuador (ERPE) en 1964; el Sistema Radiofónico Shuar (SERBISH) en 1972; las Escuelas Indígenas de Simiatug en 1970; el Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi en 1974, [hoy Sistema de Educación Experimental Intercultural de Cotopaxi (SEEIC)], entre otros” (Ministerio de Educación del Ecuador 2013, 14-16).

Los “fines de la educación intercultural bilingüe” según el Ministerio de Educación del Ecuador (2013) son:

Apoyar la construcción del Estado plurinacional sustentable con una sociedad intercultural, basado en la sabiduría, conocimientos y prácticas ancestrales de los pueblos y nacionalidades, en la diversidad biológica del Ecuador, y en los aportes de las diferentes culturas del mundo; Fortalecer la identidad cultural, las lenguas y la organización de los pueblos y nacionalidades; Contribuir a la búsqueda de mejores condiciones de vida de las nacionalidades y de otros pueblos del país (Ministerio de Educación del Ecuador 2013, 29).

Sin embargo de estos objetivos, la implementación de la EIB varía según los territorios y los actores involucrados, resultando en distintos niveles de logro en el tiempo y con el cambio de políticas públicas.

La presente investigación aborda los efectos de la política de “Educación Intercultural Bilingüe” (EIB) del Estado ecuatoriano y del “Sistema de Educación Experimental

Intercultural de Cotopaxi” (SEEIC) en los procesos organizativos de la comunidad de Guayama San Pedro de Quilotoa en la provincia de Cotopaxi. Se trata de evidenciar las diferentes maneras de concebir la educación intercultural bilingüe por diferentes actores en un mismo territorio, y de entender como estos influyen en la organización local. Como estudio de caso se toma a la comunidad de Guayama San Pedro de Quilotoa, donde la educación bilingüe se funciona desde 1974.

La participación de los actores locales de la comunidad de Guayama San Pedro de Quilotoa en la Educación Intercultural Bilingüe presume la “construcción de capital social” (Durstun, 2005: 49), que requiere el fortalecimiento de los procesos organizativos de la comunidad. En este sentido el capital social complementa en fortalecer la participación de los actores locales a nivel comunitario para articularse con el Estado mediante la incorporación de las sabidurías locales en la educación intercultural bilingüe.

La incorporación de las sabidurías locales en la educación intercultural bilingüe abarca la construcción social y fortalecimiento de los procesos organizativos de la comunidad, donde las propuestas pueden ser consideradas como un proyecto territorial endógeno.

Capítulo 1

Antecedentes de la zona de estudio

La provincia de Cotopaxi se encuentra ubicada en la Sierra central del Ecuador. Tiene una superficie de 6108,23 km² y, según el “Instituto Nacional de Estadísticas y Censos” (INEC) 2010, cuenta con una población de 409205 habitantes. “Cotopaxi presenta el 44,0% de pobreza y el 23,2% de pobreza extrema por ingresos cuando el promedio nacional es 27,3% y 11,2% respectivamente” (ENEMDU-INEC, 2012). Cotopaxi además es prevalentemente rural, ya que 33 parroquias son rurales y 12 son urbanas.

La mayoría de asentamientos humanos en la provincia de Cotopaxi están ubicados a ambos lados de la vía Panamericana (E35), la cual les conecta al resto de provincias de la Sierra y a carreteras que se dirigen a la Costa y Amazonía (Senplades 2015, 16).

La ciudad de “Latacunga, capital de la provincia, es el centro comercial y administrativo del cual dependen los cantones Saquisilí, Pujilí, Salcedo y Sigchos” (Senplades 2015, 18). La investigación se realiza en Sigchos, en donde se encuentra el asentamiento de Chugchilán a donde pertenece la comunidad de Guayama.

La agricultura está entre las principales ocupaciones de la población de Cotopaxi, según los datos del INEC (2010): 26,4% de hombres, 35,2% de mujeres trabajan como agricultores y trabajadores calificados; 25,3% de hombres, 21,2% de mujeres en ocupaciones elementales¹; 13,1% de hombres son oficiales, operarios y artesanos, 16,5% de mujeres son trabajadoras de servicio y vendedoras. Tan solo el “10,47% de su población trabaja como mano de obra calificada” (Senplades 2015, 41).

El eje económico productivo de la provincia de Cotopaxi está dominado por el sector agroexportador de flores y brócoli², cuyas fincas están ubicadas en lugares privilegiados con tierras planas, con riego y cerca de las vías principales de transporte. “Las tierras han sido vendidas o arrendadas por haciendas lecheras” (Martínez 2015, 29).

¹ “Se refiere a limpiadores, asistentes domésticos, vendedores ambulantes, peones agropecuarios, pesqueros o de minería, etc.” (INEC 2010).

² Cotopaxi es la segunda provincia en producción-exportación de flores y la primera de brócoli (Martínez 2015 y Yumbla, 2014).

En sí, en Cotopaxi, “se ha consolidado una segunda ola de modernización, a través de la metamorfosis de las haciendas ganaderas en empresas productoras y procesadoras de flores o de brócoli. Los actores, el capital y la tecnología provienen de fuera del territorio, mientras la mano de obra es completamente local” (Martínez 2015, 2). Las empresas de exportación son también “la principal fuente de empleo para las familias campesinas de la zona, sobre todo aquellas que dependían únicamente de los ingresos de las pequeñas parcelas campesinas” (Martínez 2015, 40).

Con la presencia de empresas de flores y de brócoli la concentración de los recursos de producción en pocas manos se ha intensificado en la provincia “la mayor parte del agua de riego se dirige hacia las mencionadas empresas dejando muy poca disponible para las comunidades” (Houtart y Yumbla 2013, 6). Mientras el coeficiente de Gini³ “en la distribución y acceso a la tierra en Cotopaxi es del 0,80” (Senplades 2015, 46), lo cual demuestra la desigualdad existente en el acceso a este recurso.

La agricultura campesina que aún subsiste en Cotopaxi para un porcentaje pequeño de la población se basa en cultivos como: “papa, quinua, maíz suave, chocho, mora, frutilla, tomate de árbol, plantas medicinales” (Senplades 2015, 47-48). “La producción pecuaria en la provincia se ve caracterizada por una predominancia de la ganadería mayor, principalmente en las haciendas, seguida de la producción de cuyes y conejos principalmente en las zonas campesinas de altura” (Senplades 2015, 48-49).

En consecuencia, este estudio se lleva a cabo en un territorio que se ha transformado hacia la agroindustria y en donde la población depende de esta actividad productiva para sus ingresos. Esto también ha provocado cambios importantes en la cultura y tradiciones productivas de la comunidad de Guayama San Pedro de Quilotoa, los cuales se describen en más detalle en los capítulos de resultados.

Los servicios educativos

En el Ecuador “con el proyecto de fortalecer la articulación entre niveles de gobierno, en el 2008 el Ejecutivo inició los procesos de desconcentración, lo cual exigió la implementación

³ “Medida utilizada para medir la desigualdad. El coeficiente de Gini es un número entre 0 y 1, en donde 0 se corresponde con la perfecta igualdad y donde el valor 1 se corresponde con la perfecta desigualdad” (Senplades 2015, 46).

de niveles de planificación para la identificación de necesidades y posibles procedimientos en el accionar público” (Senplades 2015, 7). Como resultado “El Ecuador se ha dividido en nueve zonas de planificación” (Senplades 2015, 7). La provincia de Cotopaxi se encuentra en la zona 3 y tiene seis distritos educación “Latacunga, La Maná, Pangua, Pujilí-Saquisilí, Sigchos, Salcedo” (Senplades 2015, 12).

Según el INEC (2010), “la situación en educación, en la provincia de Cotopaxi el más bajo nivel de escolaridad se presenta en el distrito Sigchos con 7,2%, Nacional 10,4%” (INEC 2010). Tasas Netas de Asistencia: “Educación General Básica (de 5 a 14 años de edad), Sigchos 92,23%, Nacional 92,6%; Bachillerato (de 15 a 17 años de edad), Sigchos 40,4%, Nacional 53,9%; Superior, Sigchos 6,2%, Cotopaxi 20,9%, Nacional 21,7%; Analfabetismo (en personas mayores de 15 años), Sigchos 24,6%, Cotopaxi 13,6%, Nacional 6,8%” (Senplades 2015, 26-28).

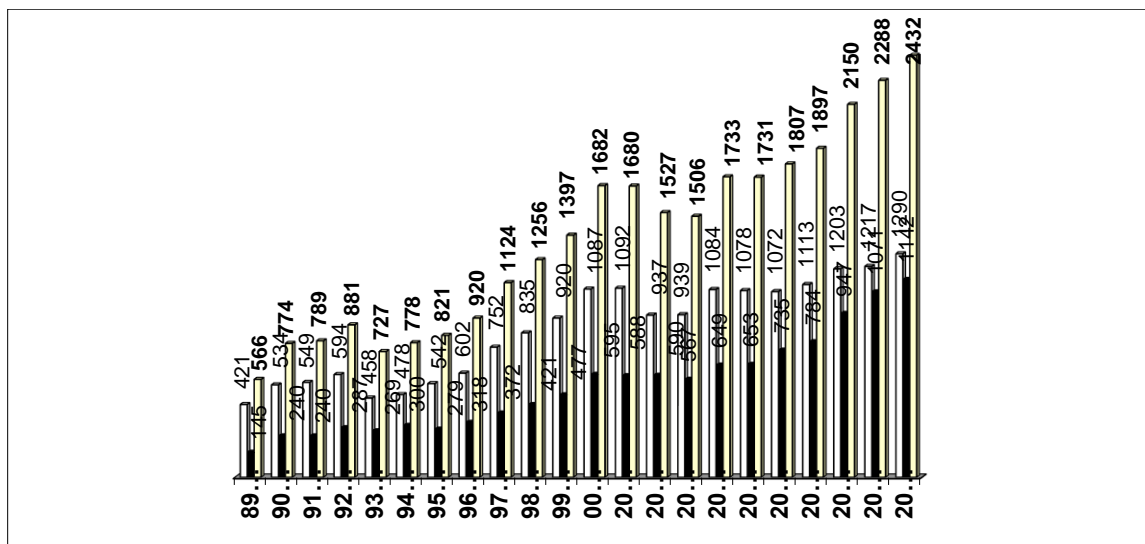
La comunidad de Guayama, en donde se realiza este estudio cuenta con un Centro Infantil del Buen Vivir (CIBV) para los niños y niñas, donde acuden desde uno a tres años de edad, en la cual la enseñanza es impartida en dos idiomas el Kichwa y el Español; el Centro Educativo Comunitario Intercultural Bilingüe “Belén 15 de Julio”, que oferta desde la educación inicial hasta el Décimo año de Educación General Básica. La Unidad Educativa Intercultural Bilingüe “Jatari Unancha”, que oferta desde el octavo año de Educación General Básica hasta el tercer año de Bachillerato General Unificado. Éste último oferta las clases los fines de semana, los días sábados y domingos.

A partir de 1974 “El Proyecto Quilotoa” y luego en 1976 el “Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi” (SEIC), así denominado en ese entonces y hoy “Sistema de Educación Experimental Intercultural de Cotopaxi” (SEEIC), una organización no gubernamental, ha coordinado con el sistema público de Educación Intercultural Bilingüe la formación de redes de escuelas primarias y colegios secundarios, con el objetivo de generar un sistema que desarrolle las capacidades organizativas locales y que incluya las demandas de las organizaciones.

Esto ha implicado decisiones importantes para mejorar el acceso de todos los jóvenes a la educación a través de la adaptación de horarios, espacios formales e informales de formación, educación en Kichwa, profesores de la localidad, el currículo, etc. Es así como en el (Gráfico

1) identifica el incremento de la población estudiantil en Jatari Unancha luego de 30 años de vida, donde se muestra que en el período 2010-2011 llega a 2432 estudiantes entre hombres y mujeres.

Gráfico 1. Datos por años y por género de la Unidad Educativa Intercultural Bilingüe Jatari Unancha



Fuente: Secretaría de la Unidad Educativa Intercultural Bilingüe Jatari Unancha 2014.

A pesar de esta colaboración Estado-sociedad civil, a partir de 2015 el cambio en la política de “Educación Intercultural Bilingüe” relega la influencia del SEEIC únicamente a la Unidad Intercultural Bilingüe Jatari Unancha. Por tal, todo el trabajo del SEEIC con redes de escuelas primarias y por ende, con las organizaciones locales de esos territorios queda suprimido. Desde 2015 las decisiones sobre la educación se toman desde la administración zonal ubicada en Ambato.

Planteamiento del problema

La constitución vigente desde el 2008 establece el carácter plurinacional e intercultural del Estado ecuatoriano y proclama el fortalecimiento del sistema educativo intercultural bilingüe. Al mismo tiempo para el Estado parece ser más viable aplicar una sola alternativa de educación intercultural para todas y todos.

Una sola alternativa de educación y la declaración a todo el sistema educativo como intercultural se enfoca en la valoración mutua entre pueblos del contexto nacional para el fortalecimiento de los territorios, en este caso hacia el desarrollo rural. Sin embargo, la

declaratoria del sistema educativo intercultural no reconoce el papel que juega la historia del territorio y las colaboraciones institucionales, los conocimientos locales o la heterogeneidad de procesos organizativos en los territorios indígenas. Según Berry (1990), “Uno de los tropiezos del desarrollo rural ha sido la copia de matrices de desarrollo de países capitalistas avanzados, sin incorporar elementos del contexto nacional, lo que ha conducido a no lograr lo esperado en términos de desarrollo, por ello el balance en términos de resultados es desalentador” (Berry, 1990, citado en Colección Cuadernos INDH 2011, 24).

En el caso de la Educación Intercultural Bilingüe en Ecuador es importante destacar que para que ésta apoye al desarrollo de las estrategias de vida de la población y fortalezca su propia organización. Lo fundamental es el reconocimiento de las formas organizativas locales y el papel que se les da a los conocimientos “ancestrales” como las sabidurías de los pueblos indígenas.

Esta investigación parte de una realidad en la cual la educación intercultural bilingüe, promovida por el Estado ecuatoriano, ha sido influenciada por la propuesta educativa de una organización de la sociedad civil, el SEEIC, a lo largo de más de tres décadas. La propuesta del SEEIC ha sido incluir a las organizaciones locales (entre ellos los cabildos) en las decisiones tomadas a cerca de la EIB. Los cabildos, por su parte, han tenido sus propias formas de trabajar tanto con el SEEIC como con el Estado, adaptando las normas de la EIB al contexto de su territorio.

Los resultados de dicha colaboración no han sido evaluados desde el punto de vista del fortalecimiento organizativo local; más aún, a partir del año 2015 la nueva política pública restringe la influencia de cualquier organización de la sociedad civil en la implementación de la “educación intercultural bilingüe”.

El enfoque del estudio constituye en entender los efectos que la colaboración entre el SEEIC y el Estado ecuatoriano ha tenido en el fortalecimiento organizativo de la comunidad. Se buscará identificar en qué medida los proyectos educativos interculturales del Estado ecuatoriano influenciados por el SEEIC han trabajado desde las propuestas de la organización social local.

Pregunta de investigación

La pregunta de investigación que dirige este estudio es: ¿De qué manera han incidido las intervenciones del Estado y del SEEIC en el empoderamiento de los procesos organizativos de la comunidad de Guayama San Pedro de Quilotoa a partir de 1973? De ésta surgen también otras cuestiones que ayudarán a entender la pregunta principal ¿Qué papeles han jugado y juegan los actores locales del territorio en la política de educación intercultural bilingüe?, ¿En qué forma estas políticas han aportado al empoderamiento en los procesos organizativos de la comunidad de Guayama San Pedro de Quilotoa?

Hipótesis

La hipótesis de trabajo es que la educación intercultural bilingüe propuesta por el Estado ecuatoriano y el SEEIC han incidido en la lucha por la tierra y los recursos naturales preparando a las nuevas generaciones para que aporten en la organización comunitaria y valoren los conocimientos y el idioma local.

Por otra parte, los actores locales territoriales de la comunidad de Guayama San Pedro de Quilotoa, a través de sus propias estrategias han logrado importantes márgenes de empoderamiento en sus procesos organizativos gracias a la forma en que se ha implementado la EIB a lo largo de 27 años.

Objetivos

Objetivo general

Conocer la incidencia de las políticas de Educación Intercultural Bilingüe del Estado ecuatoriano y del SEEIC en los procesos organizativos de la comunidad de Guayama San Pedro de Quilotoa.

Objetivos específicos

Realizar una lectura crítica de la historia de Guayama San Pedro de Quilotoa en relación con la educación intercultural bilingüe en el periodo comprendido entre 1973 y 2015, enfocando la investigación hacia los procesos organizativos y las influencias tanto del Estado ecuatoriano como del SEEIC.

Estudiar los mecanismos de participación de los actores locales de la comunidad de Guayama San Pedro de Quilotoa en la Educación Intercultural Bilingüe.

Justificación

Se planteó realizar la investigación en la comunidad de Guayama San Pedro de Quilotoa, parroquia Chugchilán, cantón Sigchos, provincia de Cotopaxi, porque se trata de una comunidad donde aún se evidencian las interrelaciones entre los familiares, ya que esto ha permitido seguir fortaleciendo la organización comunitaria mucho más que otras comunidades de la parroquia de Chugchilán. Por esta razón, las autoridades de la parroquia y del cantón han citado el ejemplo de la mencionada comunidad en cuanto a los procesos organizativos en el territorio.

Este estudio de tesis permitirá evaluar y entender la influencia del Estado ecuatoriano y del SEEIC en los procesos organizativos de la comunidad en cuanto a la “educación intercultural bilingüe”. Se sustenta en el interés de identificar los mecanismos por medio de los que el SEEIC ha influenciado en la política de EIB del Estado ecuatoriano en la provincia de Cotopaxi, más específicamente en la comunidad de Guayama San Pedro de Quilotoa durante el periodo 1973-2015. Se ha escogido este periodo de tiempo puesto que es en este que ocurrieron los procesos organizativos más importantes tanto para la comunidad como en la Educación Intercultural Bilingüe. Es en este periodo en que se organizan las comunas para luchar por la tierra en el Ecuador y más particularmente en el territorio de estudio.

La población de la comunidad de Guayama hasta los años de 1973 vivía bajo el control de los hacendados. Por su puesto en 1964 se expidió la Ley de Reforma Agraria en el Ecuador, pero no modificó la tenencia de la tierra en Guayama. Con la Reforma Agraria de 1973 la población de Guayama tampoco se beneficia, pero lo fundamental es que la población tuvo la idea de seguir el juicio en contra del hacendado para acceder a las tierras.

La comunidad de Guayama San Pedro de Quilotoa se organizó en 1973 y desde entonces hasta el 2015 la Educación Intercultural Bilingüe ha sido parte de las demandas de la comunidad. Inicialmente la EIB fue completamente autogestionada por los comuneros con el apoyo del SEEIC, posteriormente fue apoyada por el Estado ecuatoriano y en la actualidad, la nueva ley de educación expedida en el 2011, desplaza a todos los actores, dejando al Estado como el responsable principal de la educación.

Durante el transcurso de este periodo las influencias del Estado ecuatoriano como del SEEIC han generado efectos en los procesos organizativos de Guayama en cuanto a la construcción del territorio, promoción de la interculturalidad, fortalecimiento del capital social y empoderamiento a través de la organización, esto mediante la participación de los actores locales. Estos procesos merecen ser revisados y evaluados.

La investigación se justifica por la necesidad de realizar este tipo de estudio que permita destacar la experiencia educativa del SEEIC que por años que ha ido generando un modelo alternativo de educación que da respuestas a las expectativas de las comunidades indígenas de la zona occidental de la provincia de Cotopaxi en particular en la comunidad de Guayama San Pedro de Quilotoa y que al momento ya no tiene la influencia que tuvo en las décadas anteriores.

A continuación se resume brevemente el contenido de cada uno de los capítulos de este documento. En el capítulo I se habla sobre la parte introductoria, antecedentes de la zona de estudio, planteamiento del problema, pregunta de investigación, hipótesis, objetivos, justificación y metodología ejecutada para el estudio. En este capítulo se esboza que el estudio se lleva a cabo en un territorio que se ha transformado hacia la agroindustria con la presencia de empresas de flores y de brócoli.

El capítulo II se presenta los conceptos que guían el análisis: territorio, interculturalidad, capital social, proyecto territorial endógeno y empoderamiento. En este capítulo se describe la organización social rural en América Latina y en el territorio de estudio donde han surgido por las necesidades de fortalecer los procesos territoriales y, en la búsqueda de autonomías donde los pueblos indígenas sean los actores visibilizados en los procesos de los territorios y de los Estados. Finalmente, este capítulo contiene el Estado del Arte la educación intercultural bilingüe en América Latina, en Ecuador, en la provincia de Cotopaxi y en Guayama San Pedro de Quilotoa. En ésta última se ha generado una apropiación del modelo educativo con la presencia del SEEIC y las instituciones interculturales bilingües Belén 15 de Julio y Jatari Unancha.

En el capítulo III se habla de la trayectoria de Guayama San Pedro de Quilotoa y los procesos organizativos en la Educación Intercultural Bilingüe, para lo cual se explica y analiza los hechos ocurridos en cada uno de los periodos: la lucha por la tierra a partir de 1973 e inicio de

la educación intercultural bilingüe, la integración al mercado en 1980, el levantamiento indígena en 1990, intervención del Estado entre 2000 a 2007 y finalmente el periodo con la Nueva Constitución del 2008 al 2015 donde el decreto ejecutivo 1585 se deroga la autonomía del sistema de educación intercultural bilingüe, con el cual se estableció que dependa del Ministerio de Educación y así la DINEIB pierde como instancia descentralizada.

En el capítulo IV se analiza los mecanismos de participación de los actores locales en la educación intercultural bilingüe: el cabildo, las familias, participación de las mujeres asociadas, la caja comunitaria, los migrantes, las remesas. En este capítulo también se detalla el conocimiento local (cosmovisión, complementariedad, reciprocidad, intercambio, correspondencia, ayuda mutua, la minga) de la comunidad y su influencia en la organización social y en la EIB, ya que estos conocimientos, saberes y prácticas locales son producto de un largo proceso de resistencia frente a la sociedad moderna.

En el capítulo V se mencionan las conclusiones sobre la investigación realizada. Se concluye que las interrelaciones entre familias han sido muy relevantes en los procesos organizativos de la comunidad. Se identifica que la educación intercultural bilingüe es un medio para fortalecer los procesos organizativos de la comunidad. Por otro lado los procesos educativos desarrollados por el SEEIC juegan un papel muy importante en las comunidades indígenas de la provincia de Cotopaxi. Finalmente la EIB del Estado ecuatoriano en combinación con el SEEIC y los actores locales han logrado importantes avances en los procesos organizativos, aun cuando en los últimos años se evidencia las intenciones del Estado ecuatoriano de centralizar la EIB.

Metodología

Se considera importante mencionar que el autor es parte de la comunidad de Guayama San Pedro de Quilotoa, ha estado involucrado en las organizaciones juveniles y comunitarias, en la actualidad funge como coordinador del cabildo, a la vez que trabaja como docente en la Unidad Educativa Intercultural Bilingüe Jatari Unancha. Esto ha representado grandes ventajas en la definición del problema y en la colaboración encontrada en el trabajo de campo. Sin embargo, la posición también ha representado varios retos, ya que no fue fácil evaluar los procesos organizativos y las influencias del Estado ecuatoriano y del SEEIC en la comunidad de la cual forma parte activa. El objetivo personal del autor fue lograr una investigación que

permita aprender a todas las partes y avanzar en un trabajo colaborativo que siga abriendo espacios a la organización local.

El desarrollo de esta investigación consta de tres fases: en la primera fase se buscó información secundaria y elaboró el marco teórico, en la segunda fase se realizó trabajo de campo y, en la tercera fase, se analizó los datos de campo y se escribió la presente tesis. A continuación se describe cada una de estas fases.

Fase 1. Búsqueda de información secundaria y planteamiento del marco teórico y metodología. Para realizar este trabajo investigativo se realizó investigación bibliográfica a fin de elegir un marco teórico relevante al estudio. En este punto lo más primordial fue realizar las citas textuales y contextuales que se evidencian durante todo el transcurso de elaborar el producto (tesis).

Fase 2. Estudio de campo y aplicación de recolección de datos. Para cumplir con los objetivos propuestos en la investigación se realizaron entrevistas grupales e individuales, grupos focales y observación participante. El propósito fue realizar todo en conjunto con los actores de la comunidad. En este punto se enfatizó la investigación con los dirigentes, líderes, comuneros, profesores, migrantes y jóvenes de la comunidad, que permitió obtener las informaciones relevantes para el proceso de la investigación propuesta.

Asimismo, para obtener la información sobre la incidencia del Estado ecuatoriano y del SEEIC se realizó la investigación mediante los documentos y fuentes relevantes de organizaciones como el SEEIC, los gobiernos parroquial, cantonal y provincial y ministerios como MAGAP y de Educación.

Fase 3. En esta fase se analizó los datos de campo y se elaboró el documento final. La presentación de resultados se dividió en dos capítulos principales: una revisión histórica de los procesos organizativos de Guayama San Pedro de Quilotoa en el periodo de estudio y una revisión más contemporánea de las organizaciones y actores locales que han participado o apoyan la EIB. En ambos capítulos se integraron como conceptos analíticos, todos los presentados en el marco teórico.

En la tabla 1 se detalla la relación entre los objetivos de estudio, el método, la población y las veces que se aplicó dicho método.

Tabla 1. Los métodos, la población y el número de veces que se utilizó un método durante la investigación del campo

Objetivo	Método	Población	N° de Eventos
Realizar una lectura crítica de la historia de Guayama San Pedro de Quilotoa en relación con la educación intercultural bilingüe en el periodo comprendido entre 1973 y 2015, enfocando la investigación hacia los procesos organizativos y las influencias tanto del Estado ecuatoriano como del SEEIC.	Entrevista semiestructurada	3 líderes de la comunidad. 4 comuneros y comuneras de Guayama. 3 profesores de la escuela Belén 15 de Julio y del colegio Jatari Unancha. 1 miembro del GAD cantonal de Sigchos. 2 directivos del SEEIC. 3 dirigentes de la comunidad. 2 miembros del Ministerio de Educación del Ecuador.	18
Estudiar los mecanismos de participación de los actores locales de la comunidad de Guayama San Pedro de Quilotoa en la Educación Intercultural Bilingüe.	Entrevista semiestructurada	1 dirigentes de la comunidad. 2 comuneros y comuneras de Guayama. 2 migrantes en las diferentes partes del Ecuador. 2 profesores de la escuela Belén 15 de Julio y del colegio Jatari Unancha. 2 estudiantes del colegio Jatari	9

		Unancha.	
	Grupo focal	Comuneros/as de Guayama. Jóvenes de Guayama. Profesores de la escuela Belén 15 de Julio y de colegio Jatari Unancha. Dirigentes de la comunidad.	8 grupos focales
	Observación participante	6 mingas. 3 reuniones comunales. 2 fiestas comunitarias. 2 fiestas familiares. 2 encuentros deportivos. 2 encuentros culturales.	17

Fuente: Trabajo de campo 2015.

La entrevista

Durante la investigación en el campo las entrevistas permitieron obtener informaciones muy importantes sobre el caso determinado.

La entrevista semiestructurada consistió en generar las preguntas generales de guía para propiciar un diálogo con un participante de la investigación. De esta manera permitió manejar la situación con más orden y comparar de manera equitativa el desempeño de cada uno en la entrevista. Según Sautu y otros (2005): “La entrevista es una conversación sistematizada que tiene por objeto obtener, recuperar y registrar las experiencias de vida guardadas en la memoria de la gente” (Sautu y otros 2005, 48).

Durante la investigación en el territorio se realizaron 27 entrevistas individuales a los dirigentes, profesores, comuneros, estudiantes, migrantes, líder, concejal del cantón, rector de

la unidad educativa Jatari Unancha, secretaria de la unidad educativa Jatari Unancha, funcionarios del Ministerio de Educación.

Las entrevistas tuvieron una duración de 30 a 45 minutos (Ver guía de preguntas de la entrevista en el anexo 1). Anteriormente se contactó a los dirigentes y se organizaron reuniones con ellos, durante las cuales se presentó el tema de la investigación. Mediante una larga conversación los dirigentes recomendaron a las personas quienes podrían facilitar la información sobre el tema del estudio ya que, como lo señala Sautu y otros (2005) “la entrevista puede utilizarse para conocer la perspectiva de los actores sociales” (Sautu y otros 2005, 48).

La observación participante

La observación participante, como lo menciona Sánchez (2001) “permite recoger aquella información más numerosa, más directa, más rica, más profunda y más compleja. Con esto se pretende evitar en cierta medida la distorsión que se produce al aplicar instrumentos experimentales y de medición, los cuales no recogen información más allá de su propio diseño” (Sánchez 2001, 100).

Como “investigador” el autor vivió en el territorio donde realizó la investigación, participando en seis mingas: en tres trabajos comunitarios de agua de consumo, uno de caminos vecinales y en dos trabajos familiares de construcción de casas; tres reuniones comunales de los comuneros de la comunidad; dos fiestas comunitarias: en la celebración del fin del año 2014 y San Pedro el 29 de junio de 2015. Igualmente participó en dos fiestas familiares de matrimonio; dos encuentros deportivos de fútbol organizados por la comunidad y de la Liga Barrial Guayama San Pedro de Quilotoa; dos encuentros culturales organizados por centros educativos de la comunidad, entre otros (ver Anexo 2): guía de observación participante.

Durante el tiempo de la investigación se pudo observar cómo la gente participa en las mingas de la comunidad, escuela, colegio y organización. Es allí donde se evidencia la relación entre los ayllus, a través de las conversaciones que son específicamente sobre la vida de la población. Por supuesto aquella forma de relación entre los ayllus se encamina con una de las políticas de educación intercultural bilingüe, lo cual es fortalecer la relación familiar y

comunitaria, comprendida como eje articulador de los procesos organizativos de la comunidad de estudio.

Por otra parte, también se participó en tres reuniones comunales, que se realizaron durante el año 2015 e inicios del año 2016. En aquellas reuniones los dirigentes conjuntamente con los comuneros y los padres de familia planificaron las actividades para el mantenimiento de las instalaciones educativas de la comunidad, encuentros culturales con otras escuelas, proyectos educativos como: cultivo de productos, crianza y engorde de los cuyes, y aquellas reuniones fueron un espacio donde algunos profesores informaron sobre la situación de la educación en el país, específicamente de la EIB. Más detalles se propondrán en los próximos capítulos.

Método Grupo Focal

El grupo focal se acopla la reunión de un grupo de participantes seleccionados por el investigador para “[...] dialogar, conversar las experiencias; es el espacio compuesto donde se busca una norma social sobre un determinado tema o hecho social” (Morgan 1996, 130).

El grupo focal es dirigido por un moderador y acompañado por un reportero quien anotará los procesos de los momentos de conversatorio: “utiliza una guía de discusión para mantener el enfoque de la reunión y el control del grupo” (Morgan 1996, 130).

La guía de discusión contiene los objetivos del estudio e “incluye preguntas de discusión abierta. Para determinar cuántos grupos se necesitan, [primero es necesario] recopilar la información pertinente, generar hipótesis del tema en estudio y continuar la organización de grupos hasta que la información obtenida este completa” (Morgan 1996, 130).

El método grupo focal que se aplicó en la investigación fue basado en una guía de preguntas realizadas cuidadosamente, porque hay que tener muy en cuenta los siguientes aspectos: no interesa mucho los detalles, no incluye los nombres de los participantes, es espontáneo, informal, confidencial, entre otros. Con esta técnica se obtuvo las respuestas con profundidad; es decir, se centró en la interacción de participantes sobre lo que piensan y sienten de la norma social en relación al tema planteado; y que, por supuesto, surjan las experiencias, las creencias, reacciones por parte de los participantes.

El método de grupo focal permitió documentar los puntos de vista de cada uno de los actores, siguiendo los siguientes pasos relevantes: 1) convocación de los participantes por medio de

una carta, 2) selección de la técnica de grupos focales para la recolección y manejo de datos, 3) conversación en la fecha citada, 4) sistematización de la información obtenida, 5) análisis de la información, 6) proceso de la información, 7) socialización de la información con los grupos focales (Ver guía de grupos focales en el Anexo 3).

Durante la investigación se realizaron cuatro grupos focales en dos reuniones. Los grupos focales conformados fueron: los comuneros, los jóvenes, profesores y dirigentes.

El número de personas en el grupo focal fue de ocho a diez participantes, el cual fue considerado como un grupo representativo del territorio. El autor, como investigador, planteó el tema y dirigió la discusión, así obteniendo la información necesaria para la investigación.

Capítulo 2

Marco Teórico

En este apartado se tratan los conceptos relevantes para la investigación: el territorio desde una perspectiva de construcción social que influye las actividades de educación y que se relacionan con la educación intercultural bilingüe; el capital social comprendido como la colaboración dentro del colectivo humano y que aporta a las organizaciones sociales; el proyecto territorial endógeno basado en la implementación de iniciativas desde las localidades y que, en este caso, tiene que ver con las iniciativas relacionadas con la educación intercultural bilingüe; la interculturalidad enfocada en el fortalecimiento de la vida comunitaria a través de la educación intercultural bilingüe y el empoderamiento desde los actores locales.

Territorio

Desde el punto de vista de quien escribe los territorios son comprendidos como espacios socialmente construidos, en los que la población se vincula con distintas actividades. Se puede sustentar este concepto desde varias definiciones con diferentes autores. Según Abramovay (2006) “los territorios no se definen por límites físicos, sino por la manera cómo se produce, en su interior, la interacción social” (Abramovay 2006, 52). Entonces, en cada uno de los territorios se producen relaciones y vínculos entre los grupos sociales, donde se evidencia “la participación de los actores locales en la toma de decisiones” (Ortiz 2004, 87) para la construcción de una identidad diferenciada con la otra. En este sentido, según Sosa (2012): “el territorio no es solamente una porción de tierra delimitada con su complejidad biofísica (relieve, condiciones ambientales, biodiversidad). Es, sobre todo, un espacio construido socialmente, es decir histórica, económica, social, cultural y políticamente” (Sosa 2012, 7).

Los territorios son concebidos como una comunidad territorial, donde hay participación de los actores locales y esto percibido como un desarrollo local, según Abramovay (2006) “los territorios son el resultado de la manera como las sociedades se organizan para usar los sistemas naturales en los que se apoya su reproducción, lo que abre un interesante campo de cooperación entre las ciencias sociales y naturales para el conocimiento de esta relación” (Abramovay 2006, 53), así generando la integridad para la transformación de los procesos de la comunidad territorial. Puntualizando al respecto, Vargas (2012) menciona que “el territorio

es vivido no solamente en el espacio, sino como un sistema dentro del cual las personas evolucionan, viven e influyen en el territorio y este influye en la sociedad” (Vargas 2012, 321).

Por tal circunstancia se parte de entender el territorio como un elemento construido desde las sociedades y con dinámicas, características e identidad propia, es decir que va más allá de entenderlo solo desde variables económicas o sociales. Según Llambí (2012): “los territorios, en un sentido de espacio general, son lugares delimitados que resultan de los procesos a través de los cuales los [actores] organizan, demarcan y se apropian de hábitats naturales a fin de lograr fines individuales y colectivos” (Llambí 2012, 127). Se hace necesario conocer los potenciales que puede tener un territorio al momento de implementar un determinado programa de desarrollo, así como las características de determinadas propuestas no contextualizadas que pueden no encajar con la realidad de una zona. Según Chiriboga (2010):

El territorio no hace referencia exclusivamente a un área geográfica o un eco-sistema específico e incluso a una circunscripción político administrativa sino, más bien, de articulación productiva, redes sociales y económicas, coaliciones sociales, instituciones y construcción de cierto sentido de pertenencia a una localidad determinada (Chiriboga 2010, 54).

En la provincia de Cotopaxi y en particular en la comunidad de Guayama San Pedro de Quilotoa eminentemente indígena, el concepto de territorio se enfoca desde una perspectiva valorativa social, al respecto según Krainer (2012): “Los pueblos indígenas viven a través de una continua correlación hombre-naturaleza-territorio, y este último es el que permite la formación constante y cambiante del hombre” (Krainer 2012, 28), por lo tanto los territorios están marcados por profunda resistencia social, donde la política, la cultura y la economía influyen de manera directa sobre su configuración.

En cuanto a la resistencia social los ayllus juegan un papel muy relevante en los procesos de transformación social a través de su interrelación; es decir, los diferentes vínculos y dinámicas que se generan en los territorios construyen la identidad sea esta física como abstracta y de reconocimiento social y, por ende, el territorio es dinámico y producto de la actividad humana. Sin embargo, en un territorio de población eminentemente indígena la educación desde el Estado adquiere características interculturales que junta aspectos del territorio con los

que provienen de la planificación nacional. Por esta razón es central a la educación el planteamiento de la interculturalidad.

Interculturalidad

La interculturalidad es la relación compartida entre gente de culturas diferentes. Según Rehaag (2007) “el concepto de la interculturalidad parte de la base de que todas las culturas son igualmente válidas y que, en un proceso de entendimiento mutuo, se realiza un acercamiento a lo otro o a lo extraño lo que, al mismo tiempo, implica un enfrentamiento con la propia cultura” (Rehaag 2007, 17).

En cambio, según Moya y Moya (2004) “la noción de interculturalidad en América Latina se desarrolló por la década de los Setenta y se desarrolló en los Ochenta. Fundamentalmente surge para calificar los nuevos sistemas educativos interculturales y bilingües que emergían desde entonces en muchos países de la región” (Moya y Moya 2004, 73).

Hoy en día la interculturalidad se ha introducido desde el enfoque de propuestas políticas, principalmente en el campo de la educación y en la salud, con la connotación de un proyecto político del Estado. Al respecto según Walsh (2002) citado por Puente (2005):

La interculturalidad, en la manera que ha venido proponiéndola el movimiento indígena, se centra en la transformación de la relación entre pueblos, nacionalidades y otros grupos culturales, pero también del Estado, de sus instituciones sociales, políticas, económicas y jurídicas, y de las políticas públicas [...] el proyecto indígena de la Interculturalidad también se extiende al campo epistemológico (Walsh 2002, citado en Puente 2005, 47).

La interculturalidad se concibe como algo deseable y está bastante abierto para muchas posibilidades de interpretación. Sin embargo los grupos humanos, a lo largo de toda la historia de la humanidad, producen y reproducen sus culturas, a través de sus modos de vida y de relacionarse con la naturaleza (*Pachamama*⁴). Según Rehaag (2007) “interculturalidad no es simplemente la coexistencia de culturas diferentes, sino la convivencia de éstas en su diferencia, y la convivencia sólo es posible desde la vivencia de la propia cotidianeidad entre

⁴ En la comunidad de Guayama San Pedro de Quilotoa como en el pensamiento andino la Pachamama es concebida como madre de todo lo existente, es ser viva, todos los seres humanos somos parte ella, es decir que somos hijos e hijas de la Pachamama.

pueblos culturalmente diferenciados y con sentidos propios y distintos de existencia” (Rehaag 2007, 18).

De este modo en toda la historia de la humanidad los encuentros entre culturas diferentes han ido en constante transformación. Pero estos encuentros no siempre pueden ser concebidos desde un punto de vista positivo, ya que también causan desacuerdos y confrontaciones y, por lo tanto, se evidencia una resistencia por parte de la gente al respecto.

Siguiendo a Rehaag (2007) “en el encuentro entre miembros de distintas culturas se enfrentan paradigmas que tienen un significado correspondiente al contexto cultural de cada participante, lo que puede producir malos entendidos en la comunicación” (Rehaag 2007, 19). Por tal razón se puede afirmar que la interculturalidad no puede ser concebida como un encuentro no conflictivo.

El hablar de interculturalidad presenta una situación muy compleja, ya que se enfatiza desde varias perspectivas de cada una de las culturas con su particularidad de desarrollar el concepto de acuerdo a su realidad del contexto.

Por consiguiente, la propuesta de este estudio es enfocar en la interculturalidad dentro de la educación bilingüe en la comunidad de Guayama San Pedro de Quilotoa. Por lo general, la educación está concebida como un proceso mediante el cual se desarrollan las facultades físicas, intelectuales y morales del ser humano. Es por tal razón que “la educación intercultural bilingüe en la comunidad de Guayama San Pedro de Quilotoa surge como una alternativa de transformación social para integrarla a la sociedad de conformidad con un determinado sistema de valores” (Documentos en Archivos Internos del SEEIC, 2001).

En este sentido, la educación intercultural bilingüe consiste en promover conocimientos, sabidurías, valores, derechos y obligaciones en los individuos, con el propósito de lograr la participación integradora dentro de una sociedad colectiva e intercultural. Una manera de analizar la influencia de la EIB en la población es a través de comprender el capital social.

Capital social

El capital social es considerado como la colaboración social entre los diferentes grupos de un colectivo humano, en el que se puede evidenciar la confianza mutua de ciertas relaciones e

instituciones sociales. Según Raczynski y Serrano (2005) “se sostiene que el enfoque del capital social constituye un marco útil para el desarrollo de programas de superación de la pobreza, siempre y cuando se especifique y aclare el contenido del término, usado en abundancia en la literatura y la planificación social en los años recientes” (Raczynski y Serrano 2005, 99).

Según Bourdieu (2001) citado por Durston (2005) “el capital social tiene múltiples dimensiones, formas y propietarios. La interacción entre lo individual y lo colectivo o institucional puede producir sinergias o bien conflictos. En lo más fundamental, el capital social también puede visualizarse como la estructura social de la economía” (Bourdieu 2001, citado en Durston 2005, 49).

Por otro lado, según Bebbington (2005) “este concepto celebraba las capacidades de los sectores pobres para sobrevivir, subrayando el papel de las redes sociales en dichas estrategias de supervivencia. Por otra parte, el concepto siempre ubicó a estas estrategias en el contexto de la economía política que enmarcaba las posibilidades de los sectores pobres” (Bebbington 2005, 23-24).

En este estudio el concepto de capital social “se refiere a las normas de reciprocidad y cooperación al interior de los ayllus” (De la Torre y Sandoval 2004, 22) y se utiliza para evaluar como la EIB en diferentes períodos de la historia de Guayama, ha logrado o no fortalecer dicho capital social. Esto a su vez influye en otros objetivos de la EIB como, por ejemplo, en el logro de una Interculturalidad efectiva en la educación; es decir que el fortalecimiento del capital social de los ayllus puede formar una base de reconocimiento de la cultura propia y de integración más efectiva con otras culturas.

Proyecto territorial endógeno

Se destaca la definición del proyecto territorial endógeno comprendido desde la construcción social en un territorio, donde se determina desde diferentes vínculos, interrelaciones y dinámicas de la colectividad humana; es decir, donde los actores se encuentran ligados y generan mecanismos a partir de la interdependencia y, por ende, se implementan las propuestas que pueden ser aplicables dentro del territorio, y esto concebido como proyecto territorial endógeno en los procesos territoriales. Según Vásquez (2007):

El desarrollo endógeno se puede entender como un proceso culturalmente sostenible en el que el hombre [y la mujer] constituye[n] el elemento central del proceso no solo porque sus capacidades y su creatividad son la base sobre la que se apoya el proceso de acumulación y progreso de las localidades y territorios, sino también porque el hombre es el beneficiario del esfuerzo de transformación económica y social (Vásquez 2007, 53).

Las familias del territorio donde realicé la investigación han tenido un conjunto de iniciativas y emprendimientos locales, comprendido como “proyecto territorial endógeno” al cual los teóricos denominan “desarrollo endógeno”. Según Boisier (1999): “el concepto de desarrollo endógeno nace como reacción al pensamiento y a la práctica dominante en materia de desarrollo territorial en las décadas de los 50 y 60, pensamiento y práctica enmarcados en el paradigma industrial fordista y en la difusión del centro-abajo de las innovaciones y de los impulsos de cambio” (Boisier 1999, 18).

En el presente estudio se utiliza la noción de proyecto territorial endógeno como un concepto que nos permite calificar las diferentes fases de desarrollo de la EIB en el territorio de Guayama. Es decir, nos permite identificar el grado en el cual las diferentes propuestas de la EIB han promovido las iniciativas locales de los ayllus o si éstas han sido una propuesta del SEEIC o del Estado ecuatoriano.

Empoderamiento a través de la organización

El empoderamiento es un proceso que contribuye a que las personas y sus organizaciones puedan ser, hacer y decidir por sí mismas desde abajo hacia arriba para el beneficio de los miembros de la comunidad. Según Cuadra y Montenegro (2002):

El concepto de empoderamiento tiene su origen en las experiencias de los movimientos sociales de América Latina en su búsqueda por realizar transformaciones sociales, y se ha construido desde la práctica política hasta alcanzar categoría teórica y carta de ciudadanía en los debates y programas referidos al tema del desarrollo. El empoderamiento se refiere al proceso de reflexión crítica y la toma de conciencia necesaria, con el fin de organizar la acción política y transformar relaciones desiguales de poder (Cuadra y Montenegro 2002, 1).

La organización social rural en América Latina y en el territorio de estudio

En este contexto es muy importante hablar sobre la heterogeneidad de la organización social rural en América Latina, ya que la organización social rural ha experimentado muchas

transformaciones en los territorios y que al respecto de estas transformaciones se han generado diferentes puntos de vistas que han determinado las realidades que enmarcan la situación de lo rural.

Otras de las respuestas de las organizaciones sociales rurales en América Latina frente a las políticas públicas uniformes de los Estados para el mundo rural, o inclusive el retiro del Estado del mundo rural, es que las organizaciones sociales en los territorios rurales han surgido desde las necesidades de fortalecer los procesos territoriales, dando la importancia a las relaciones de personas, familias y grupos. Sin embargo, siguiendo las palabras de Medina (2000), se puede mencionar que “en muchas de las ocasiones los Estados han enfocado políticas públicas centralizadas hacia la homogeneización cultural, sin reconocer la heterogeneidad de las poblaciones rurales latinoamericanas” (Medina 2000, 29).

Las organizaciones sociales rurales tienen una perspectiva diferente de las políticas públicas dominantes e impuestas de los Estados. En este sentido, siguiendo a Berdegué y otros (2012), si puede determinar que “las poblaciones rurales en América Latina buscan el reconocimiento por parte del Estado de la heterogeneidad de las organizaciones sociales rurales y de esa manera acceder a nuevos debates de revalorización de los territorios rurales” (Berdegué y otros 2012, 18).

En vista de que el presente estudio se encuentra en un territorio rural indígena, es preciso caracterizar los procesos organizativos desde la perspectiva indígena en Latinoamérica.

El surgimiento de las organizaciones sociales rurales en América Latina en particular en los territorios rurales indígenas y la búsqueda de autonomías consisten en que los pueblos indígenas sean actores centrales en los procesos organizativos de los territorios y de los Estados. Los pueblos indígenas durante muchos años “insisten en ser parte de los Estados latinoamericanos con derechos propios, con sus formas de organización y de representación política ante instancias estatales, el ejercicio de la justicia interna a base de sus derechos, conservación y fortalecimiento de sus culturas” (CEPAL 2014, 14-15) y elaboración de sus propios planes de transformación en los territorios. Según los estudios realizados por la CEPAL (2014):

La lucha de los pueblos indígenas por la defensa y el reconocimiento de sus derechos han sido persistentes en la historia. Este prolongado proceso de reivindicación y reconocimiento se ha plasmado en las últimas décadas en un marco de derechos que se fundamenta en dos grandes hitos: el Convenio sobre Pueblos Indígenas y Tribales, 1989 (Núm. 169) de la OIT, que reconoce por primera vez sus derechos colectivos, y la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (2007), que plantea el derecho de dichos pueblos a la libre determinación. El estándar mínimo de derechos de los pueblos indígenas, obligatorio para los Estados, se articula, a su vez, en cinco dimensiones: el derecho a la no discriminación; el derecho al desarrollo y el bienestar social; el derecho a la integridad cultural; el derecho a la propiedad, uso, control y acceso a las tierras, territorios y recursos naturales; y el derecho a la participación política. (Comisión Económica para América Latina 2014, 14-15).

Siguiendo a Poole (2009) en sus estudios sobre la población indígena se puede determinar que: “los pueblos indígenas durante muchos años luchan por la autonomía y son una preocupación para los grupos económicos y políticos dominantes, porque las organizaciones sociales indígenas forman parte de otras organizaciones sociales rurales de América Latina que resisten a las políticas neoliberales y sus efectos sobre la humanidad; es decir, que impulsan propuestas alternativas sobre la realidad económica, ambiental, social, política y cultural de las sociedades rurales” (Poole 2009, 49).

Del mismo modo, las organizaciones sociales indígenas, según Hernández y Hernández (2012) “están buscando fortalecer sus identidades, preservar sus idiomas, culturas y tradiciones y alcanzar una mayor autonomía, libres de la interferencia de un gobierno central, para reforzar así su identidad colectiva” (Hernández y Hernández 2012, 20).

Por lo tanto, las organizaciones sociales rurales en América Latina están vinculadas al surgimiento de nuevos debates de procesos territoriales rurales que han posibilitado reconocer en diferentes niveles como local, regional, nacional y global, pero sobre todo en cada uno de los países tienen sus propias características. Sin embargo, la heterogeneidad de las organizaciones sociales rurales representa un enfoque que ha generado una serie de debates teórico conceptuales que permite diferenciar los efectos de los procesos organizativos en América Latina.

En cuanto a la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) las organizaciones sociales rurales en particular los movimientos indígenas han jugado un papel muy importante en diferentes

países latinoamericanos. Según varios estudios realizados sobre los movimientos sociales rurales en particular de los movimientos indígenas en América Latina, “una de las demandas más importantes ha sido la educación intercultural bilingüe, ya que mediante la EIB uno de los objetivos es la conservación de la diferencia cultural” (Krainer 2010, 38).

La mayoría de las experiencias de educación intercultural bilingüe “han surgido por iniciativa del movimiento indígena y, desde los años 1990, [en los países con un alto porcentaje de población indígena] se han realizado reformas educativas para la integración de la EIB” (Strobele, Kaltmeier y Giebeler 2010, 2). Por esta razón las propuestas indígenas sobre interculturalidad han sido más por el ámbito educativo y por ende orientan para toda la sociedad nacional dentro de un Estado determinado.

La educación intercultural bilingüe está presente en diferentes países Latinoamericanos desde 1990, vinculada como fundamento histórico social por la presencia significativa de los pueblos indígenas. De esta manera se puede evidenciar que la creación de experiencias en EIB, tanto estatales como desde los mismos pueblos e incluso privadas, ha dependido de la presencia indígena en los diferentes países de América Latina como en México, Guatemala, Ecuador, Perú, Bolivia, Colombia, Nicaragua, Honduras, Venezuela, Chile, Argentina, Paraguay y Brasil. Al respecto, según Strobele, Kaltmeier y Giebeler (2010) se puede determinar que:

Debido a la presión de las organizaciones indígenas, especialmente en la década de los noventa, los gobiernos de varios países, como Bolivia, Perú, Ecuador y Guatemala, se vieron obligados a realizar reformas educativas e implementar la EIB y, por medio de eso, incluir la cultura y los idiomas indígenas en el sistema educativo. En otros países latinoamericanos, se desarrollaron otras formas de integración de las culturas en la educación. En todo caso, las organizaciones socio-políticas indígenas siempre tuvieron un papel importante durante el proceso de desarrollo y ejecución de estas formas educativas. Y, a la vez, hay un considerable apoyo por parte de la cooperación internacional a nivel técnico y financiero. (Strobele, Kaltmeier y Giebeler 2010, 2).

Como sabemos, la integración de los pueblos indígenas latinoamericanas han ido fortaleciendo coherentemente buscando la planificación educativa en función de los procesos organizativos para un desarrollo comunitario. De la misma, el rol de las organizaciones

sociales rurales en particular de los movimientos indígenas es para impulsar una serie de políticas educativas enfocadas a las iniciativas de desarrollo de la sociedad. En los últimos años ha venido registrando un cambio al respecto de la educación intercultural, por ejemplo en el caso de Ecuador, se la considera “una modalidad para todo el sistema educacional, no solo para los indígenas, sino para toda la población del sistema educativo” (Krainer 2012, 36).

La organización social y rural en el Ecuador y en Cotopaxi

En cuanto al Ecuador, las organizaciones sociales rurales en los últimos años, en vista que el régimen transcurre en una inestabilidad política, han generado procesos organizativos dentro de los territorios.

Las políticas públicas del Estado para el desarrollo rural en el país llevan más de tres décadas con varias experiencias pero con pocos resultados. En efecto han surgido diversas organizaciones sociales rurales entre ellos algunos con liderazgos de la población indígena. Cada una de las organizaciones sociales rurales juega un papel muy relevante dentro del territorio ecuatoriano, orientados en abrir un espacio público de diálogo, planificación y participación en la toma de decisiones y así ejercer los derechos y responsabilidades ciudadanas.

De esta manera en el caso del Ecuador “a partir de la década de 1960 la población indígena inició un acelerado proceso organizativo y se consolidaron organizaciones de carácter regional como la ECUARUNARI (1972) y, en 1986, surgió la primera organización indígena de carácter nacional: la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE)” (Martínez 2009, 176), que ha tenido protagonismo muy relevante en la vida política cultural ecuatoriana.

La formación de estas organizaciones ha representado un carácter importante en las comunidades, pueblos y de la sociedad rural ecuatoriana, en particular de los indígenas, con resultados muy relevantes y así constituyó un actor más en el escenario nacional y en Latinoamérica. Al respecto de la CONAIE, Martínez (2009) menciona:

Esta organización ha liderado varios levantamientos: en julio de 1990, abril de 1992, junio de 1994, enero-febrero de 1997, enero de 2000 y enero de 2001. Estos levantamientos recurrentes contribuyeron al derrocamiento de dos presidentes y tuvieron la capacidad de dificultar la

implementación del ajuste neoliberal en Ecuador (Guerrero & Ospina 2003, Zamosc 2007, citado en Martínez 2009, 176).

Mediante los levantamientos de la década de 1990, las demandas de la CONAIE han sido por diversos contextos como: tierra, agua, territorio, educación propia, autonomía, y una de las demandas es la declaración y creación de un Estado plurinacional del Ecuador. “Dentro de estas demandas la EIB fue un eje central [por un lado la EIB aportó a las futuras acciones del movimiento y por otro lado los movimientos indígenas aportaron a la consolidación de la EIB] como una política del Estado ecuatoriano” (Martínez 2009, 177).

Es preciso tener presente que el Ecuador, en la década de los 1990, dispuso el movimiento indígena más consolidado de América Latina, originado desde las comunidades y provincias, es decir, desde la base de las organizaciones sociales específicamente de los indígenas. Al mismo tiempo, las comunidades indígenas establecieron las circunstancias necesarias para que las nacionalidades indígenas construyeran una agenda propia dentro del escenario nacional.

Como sabemos, el movimiento indígena ecuatoriano logró que se susciten una serie de instituciones públicas para la atención de las comunidades, pueblos y nacionalidades. “Una de las instituciones públicas que creó en 1998 fue el Consejo de Desarrollo de las Nacionalidades y Pueblos del Ecuador (CODENPE), específicamente para la administración del proyecto de desarrollo de las nacionalidades y pueblos indígenas, financiado por el Banco Mundial” (Martínez 2016, 36) Pero, durante el gobierno de Correa “se produjo el cierre [de la institución pública] (CODENPE), con el [pretexto de que existe un mal manejo] de los fondos” (Martínez 2016, 36).

Del mismo modo, los resultados de la lucha del movimiento indígena han sido la declaración del “Ecuador intercultural y plurinacional en el artículo 1, y la oficialización del Kichwa y el Shuar como idiomas oficiales de relación intercultural en el artículo 2” (Constitución de la República del Ecuador 2008, 15)

En este punto también es importante mencionar al “Movimiento Indígena y Campesino de Cotopaxi” (MICC). Ésta es una organización creada desde las bases indígenas mediante la reunión llevada en la comunidad de Cachi Alto, en 1978, donde han planteado los cinco ejes

fundamentales en la lucha de las comunidades indígenas: “constituir una organización indígena a nivel de la provincia; el restablecimiento de las tierras de las haciendas a los comuneros; educación en las comunidades rurales indígenas; comunicación proporcionada en el idioma de las comunidades e iglesia propia con la participación directa de la gente donde se asuma rituales con símbolos y significados de cada una de las comunidades” (José Lino Ante, líder de la comunidad de Guayama, en conversación con el autor, 7 de marzo de 2015).

Por otro lado, en vista de que el estudio se centra en una comunidad rural indígena, también es importante determinar las organizaciones sociales rurales en la provincia de Cotopaxi. En esta provincia existen varias organizaciones sociales que tienen sus propios procesos organizativos, donde la mayoría se caracteriza por la “dinámica organizacional [dentro del territorio]” (Sánchez 2010, 92).

Muchas de aquellas organizaciones sociales son denominadas organizaciones de “Segundo Grado [u organizaciones locales]” (Sánchez 2010, 94), cuyas bases están desde “las comunidades rurales e indígenas” (Ortiz 2004, 99). Dichas organizaciones juegan un papel muy importante en los procesos organizativos de las comunidades. Entre ellas “algunos liderados por los indígenas con el propósito de impulsar los procesos de transformación y la participación social de los actores dentro de la circunferencia territorial” (Sánchez 2010, 94).

Estado del Arte de la Educación Intercultural Bilingüe

El presente apartado contiene los resultados de una revisión del “estado del arte” respecto a la “educación intercultural bilingüe en América Latina”, Ecuador, provincia de Cotopaxi y finalmente en el territorio del estudio Guayama San Pedro de Quilotoa.

La educación intercultural bilingüe en América Latina

La “educación intercultural bilingüe está presente en varios países de América Latina: México, Guatemala, Ecuador, Perú, Bolivia, Colombia, Nicaragua, Honduras, Venezuela, Chile, Argentina, Paraguay y Brasil” (López 2009, 147-167) fundamentalmente vinculadas al proceso histórico de los pueblos indígenas.

Existen significantes estudios realizados de la “educación intercultural bilingüe en América Latina”; a continuación el detalle. Strobele, Kaltmeier y Giebeler (2010), con su estudio mencionan que “los pueblos indígenas son actores indispensables en el campo político de

Latinoamérica, especialmente en las sociedades andinas, [ya que] en los años Noventa en América Latina predominaron problemas en torno al reconocimiento cultural y político de los pueblos indígenas en lo que se incluyen el idioma y la educación” (Strobele, Kaltmeier y Giebeler 2010, 2).

Con vista al reconocimiento de la pluralidad étnica y la reivindicación del movimiento indígena “desde varias décadas, en particular en los países de Bolivia, Perú, Ecuador y Guatemala los gobiernos se vieron obligados a realizar reformas educativas en implementar la EIB y, por medio de eso, incluir la cultura y los idiomas indígenas en el sistema educativo” (Strobele, Kaltmeier y Giebeler 2010, 2).

Sin embargo, Kaltmeier (2010) en su estudio de Educación Intercultural y Políticas de Identidad, menciona lo siguiente: “en las sociedades andinas, sigue haciéndose vigente la colonialidad con respecto a las normas, saberes, idiomas y prácticas, perpetuándose un sistema de dominación étnica. Mientras los saberes indígenas siguen siendo calificados como inferiores, el saber y las normas occidentales obtienen el estatus de universalidad” (Kaltmeier 2010, 3).

Por otro lado, Strobele (2010), con su estudio señala: “desde principios, a nivel local los programas de educación bilingüe en la enseñanza escolar para la población indígena era la evangelización en lengua indígena y al mismo tiempo la asimilación, es decir la adaptación de los pueblos a la civilización, [con] normas y valores occidentales” (Strobele 2010, 10). Por esta razón la autora indica que en América Latina existen “diferentes enfoques y modelos de educación intercultural bilingüe: a) modelo del bilingüismo de transición, aplicado en los años 1950 y 1960, [donde] la lengua materna fue utilizada para la alfabetización a fin de transitar al idioma dominante; b) modelos de la educación bilingüe, [donde] los dos idiomas [fue utilizada] en las clases, pero, la cultura de origen de los [estudiantes] tampoco [fue] tomada en cuenta, los textos escolares y los ejercicios suelen ser traducciones del idioma dominante a la lengua materna y c) educación indígena o endógena, donde las organizaciones indígenas llevan a cabo modelos educativos propios. Los líderes, especialistas, ancianos, la comunidad juegan un rol importante en estos enfoques educativos. Las enseñanzas se basan en saberes, normas, valores y conocimientos de la cultura, en la mayoría de los casos los docentes son miembros de la misma comunidad” (Strobele 2010, 11-12).

Por consiguiente, Valiente (2010) menciona que “la EIB ha contribuido en el reconocimiento de la diversidad lingüística-cultural en marcos legales, profundización en la cosmovisión indígena, y actualmente se encuentra entre el aula, esfera pública y política, ahora inmersa en la encrucijada global” (Valiente 2010, 26).

Por otra parte es preciso tener presente que la interculturalidad en América Latina tiene incidencia en la vida social en general, la educación en general y de la educación intercultural bilingüe en particular. Ruth Moya (2009) con los estudios realizados sobre la interculturalidad para todos en América Latina, señala: “la interculturalidad va más allá de las relaciones entre culturas, no es solamente la relación entre culturas, sino la relación entre culturas en conflicto, [en efecto] el concepto de interculturalidad en la educación fue la noción del diálogo cultural y su rol en el marco del conflicto social” (Moya 2009, 28).

Por supuesto, la interculturalidad entró en América Latina como enfoque y estrategia socio-política de la educación. Al respecto Bello (2009) menciona que “con la EIB, la interculturalidad ha tenido una profunda vinculación a las corrientes de la educación popular, la pedagogía del oprimido y las corrientes que buscan el cambio social teniendo como punto de partida la escuela y la comunidad” (Bello 2009, 58).

Walsh (2000) por su lado, puntualiza que: “el sistema educativo es uno de los contextos más importantes para desarrollar y la interculturalidad, ya que es la base de la formación humana y un instrumento no solo de mantenimiento de una sociedad, sino de desarrollo, transformación y liberación de esa sociedad y de todas sus potencialidades humanas, [por tal, incluir la interculturalidad como elemento básico del sistema educativo] implica que se asume la diversidad cultural desde una perspectiva de respeto y equidad social” (Walsh 2000, 15).

En esta línea, Krainer (2012) en sus estudios de sensibilización intercultural traza que: “la interculturalidad es el conocimiento de las bases de las culturas, de los códigos, de la cosmovisión de los grupos e individuos en relación, para poder actuar en términos de respeto, ya que no solamente la educación debe ser intercultural sino que la sociedad debe ser intercultural” (Krainer 2012, 31).

De igual forma, Sichra (2009) con sus estudios indica que “la introducción de la noción de interculturalidad, en la discusión académica y política en Latinoamérica, ha estado

fuertemente marcada por la problemática educativa, [además, señala que] la interculturalidad desde la perspectiva de los no-indígenas no ha recibido aún tanta atención como aquella desde la perspectiva de los indígenas” (Sichra 2009, 99).

De todas formas, en América Latina la educación bilingüe indígena se ha convertido en un espacio para la construcción de la interculturalidad, siguiendo a López (2009) se puede determinar que “la educación bilingüe indígena constituye un emprendimiento de larga data en el continente. La EIB, junto con la educación popular, ha dinamizado significativamente el campo educativo [Latinoamericano], sobre todo cuestionando las políticas y prácticas empleadas con la población indígena” (López 2009, 131).

Al mismo tiempo, “hoy en la región [se plantean] una educación intercultural (EI) para todos, como desde una postura más radical una educación intercultural y bilingüe (EIB) para todos” (López 2009, 132). Por ejemplo, en Ecuador “la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) publicada en 2011, eliminó la separación entre el sistema de educación llamado hispano y el intercultural bilingüe, y declaró a todo el sistema educativo [como] intercultural” (Martínez 2016, 39).

La educación intercultural bilingüe en Ecuador

Como en los diferentes países de América Latina, en el Ecuador también se han desarrollado algunas experiencias en educación intercultural bilingüe, que han logrado las coberturas local, regional y nacional. Las razones para que surja la propuesta de EIB según varios estudios realizados determinan que en el Ecuador, hasta la década de 1980, hubo un alto índice de analfabetismo, específicamente en las comunidades indígenas. Esto por la limitada atención del Estado en programas educativos relacionada con la cultura y lengua de las comunidades indígenas. A continuación se presentarán estudios realizados por diferentes investigadores/as. Las mismas que han sido muy relevantes para realizar mi investigación.

Luna (2009), con sus investigaciones realizadas en el Ecuador, menciona que “la educación intercultural bilingüe (EIB) es parte de la estrategia política integral de los pueblos originarios de avanzar con el reconocimiento de sus derechos en el marco del viejo estado uninacional y excluyente hacia el mejoramiento integral de sus condiciones de vida y reproducción económica social y cultural” (Luna 2009, 207). En la misma línea, Whitman (2008) señala que “la educación bilingüe en el Ecuador, tiene sus raíces en el trabajo de las organizaciones

de comunidades indígenas, grupos eclesiásticos y agencias no gubernamentales que datan antes de los años 60 y 70” (Whitman 2008, 108).

Krainer (2012), mediante el estudio de sensibilización intercultural, acuerda: “la educación intercultural en el Ecuador es parte de un proceso de reivindicación política que los grupos indígenas de Latinoamérica han generado en las últimas décadas” (Krainer 2012, 36).

Hernández (2016), con su investigación ejecutado sobre Educación comunitaria y EIB en el Ecuador contemporáneo señala: “el movimiento indígena logró crear el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB), en particular desde el pensamiento kichwa, el cual incluye importantes innovaciones: parte de la adecuación del trabajo de las escuelas a los calendarios comunitarios; considera como actores sociales de los procesos educativos a las personas, familias, comunidades y personal administrativo” (Hernández 2016, 54).

Otro de los estudios relevantes llevados a cabo en los últimos años en Ecuador es por Meneses (2016). La autora señala “la EIB en el marco de una Constitución Política intercultural y plurinacional, así como en la nueva Ley Orgánica de Educación Intercultural (2011) y la actualización del MOSEIB (2013), y cómo ello se relaciona con los planteamientos del Buen Vivir-Sumak Kawsay, establecidos a través de la Carta Constitucional de 2008” (Meneses 2016, 97).

Los estudios realizados sobre la “educación intercultural bilingüe en el Ecuador” en estos últimos años corresponden a Rodríguez (2016). Con sus investigaciones planteadas sobre: Los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas del Ecuador: ¿Interculturalidad o asimiliación? (2007-2014), indica que: “uno de los temas más debatidos en los últimos años ha sido la centralización de la Educación Intercultural Bilingüe, que hasta el 2008 se mantenía con cierto nivel de autonomía respecto de la educación nacional, llamada también educación hispana” (Rodríguez 2016, 119). La autora mediante las entrevistas realizadas determina que en el cantón Guamote de la provincia de Chimborazo, “varios padres de familia llevan a sus hijos a las escuelas hispanas de Guamote dejando las de EIB pese al disgusto de la dirigencia de las comunidades” (Rodríguez 2016, 119).

En los últimos dos años en el Ecuador ha sido muy cuestionado por algunos investigadores el caso del cierre de las escuelas comunitarias. Al respecto, Tuaza (2016) con su investigación

en Colta y Guamate de la provincia de Chimborazo, menciona: “los indígenas del Ecuador, junto con las demandas de tierra y libertad, ya desde la década de los cuarenta del siglo pasado, aspiraban contar escuelas en sus propios anejos. La escuela permitía que niñas y niños indígenas sepan leer y escribir” (Tuaza 2016, 88). Contar con la escuela en la misma comunidad fue una de las conquistas importantes de los indígenas, ya que fue un espacio de socialización, conocimiento de letras y de los números, superación del analfabetismo, la inclusión de niños/as al sistema educativo, la posibilidad de contar con profesionales de las mismas comunidades, quienes fueron y siguen siendo partícipes en los procesos organizativos de las comunidades.

De la misma forma, en otras partes del Ecuador gracias a la educación intercultural bilingüe, muchas de las comunidades indígenas tienen sus procesos organizativos muy significativos, esto con la presencia de los intelectuales indígenas, como lo menciona Tuaza (2016): “con el transcurso de tiempo las niñas y niños [de las comunidades indígenas de Chimborazo] se fueron a los colegios, al Instituto Superior Pedagógico Bilingüe Jaime Roldós, [a las distintas universidades] para convertirse en profesores/as, mecánicos, ingenieros/as, abogados/as, policías, militares” (Tuaza 2016, 90).

Sin embargo, en los últimos dos años las situaciones han sido muy cuestionables, por el cierre de las escuelas del medio rural: “el cierre de las escuelas, según el Informe de la encuesta Alerta Educativa 2015, afecta directamente a los indígenas, porque estimula la migración. Dado que se cierran las escuelas, los padres migran junto con sus hijos hacia las cabeceras parroquiales, cantonales y a la ciudad” (Tuaza 2016, 91).

Finalmente, Martínez (2016) con su estudio “El desmantelamiento del Estado multicultural en el Ecuador”, manifiesta que en los últimos dos años “el proceso más dramático, que está tomando lugar en la educación intercultural bilingüe en el Ecuador, es el cierre de las escuelas comunitarias y la relocalización de sus estudiantes en escuelas-eje que sirven entre 500 y 1000 estudiantes. El arquetipo de estas escuelas son las llamadas escuelas del milenio” (Martínez 2016, 40). La mayoría de estas escuelas se encuentran en territorios indígenas, específicamente en zonas rurales. “El presidente Correa ha justificado el cierre de las escuelas comunitarias argumentando que son escuelitas de la pobreza y que para promover la equidad y la calidad es necesario que estas escuelas se fusionen” (Martínez 2016, 40). La autora concluye que: “separar a la educación intercultural bilingüe de la comunidad significa

despolitizarla, alejarla de la lengua y de la cultura y volverla menos participativa” (Martínez 2016, 41).

La educación intercultural bilingüe en Cotopaxi

Como en varias provincias del Ecuador, en la provincia de Cotopaxi también se ha desarrollado la experiencia en educación intercultural bilingüe, la misma que han logrado ubicarla en las comunidades indígenas específicamente en la parte occidental de la provincia.

Sánchez (2005) con el estudio sobre “Educación Indígena en Cotopaxi” presenta que “en Cotopaxi la educación indígena emerge muy asociada a un mismo proceso de apropiación de la lengua, apropiación de la cultura y apropiación de la tierra, la escuela de Guayama 1974, que había nacido para contribuir a la batalla por la tierra” (Sánchez,2005, 21).

Al respecto Martínez y Burbano 1994 señala que la historia de la educación indígena en Cotopaxi, actualmente conocida como SEIC, evidencia el rol liberador e identificador de la educación pues aquel indígena desarraigado, enajenado, sumido en la cultura del silencio, asume el control sobre lo que los comuneros denominaron genuinamente como “educación propia”, para recuperar la tierra, para revalorizar a la persona, para mantener sus propios equilibrios comunitarios y para superar el silencio, mediante la expresión de su propia palabra. Quedando como reto existencial, la construcción de una economía propia, basada en valores como: la reciprocidad, corresponsabilidad, honradez y creatividad (Martínez y Burbano 1994, 131).

Quishpe (2007) de su parte señala que “la razón de la existencia de la EIB [en Cotopaxi] es que en los centros educativos se ponga en práctica la lengua indígena y aprendan y desarrollen las ciencias y saberes propios de los indígenas, desde luego, sin descuidar de aprender contenidos de otras culturas” (Quishpe 2007, 106).

La educación intercultural bilingüe en Guayama San Pedro de Quilotoa

En la comunidad de Guayama San Pedro de Quilotoa no existe un estudio amplio específicamente sobre la EIB en el territorio; sin embargo, algunos investigadores quienes han hecho estudios sobre el SEEIC han mencionado la EIB de la comunidad.

Por consiguiente, a continuación se presenta un estudio realizado por Ordóñez (2014), donde el autor menciona que “en la comunidad de Guayama San Pedro de Quilotoa, en mucha gente se ha generado una apropiación simbólica del modelo educativo. Esta apropiación no está en referencia a la presencia física del colegio y la escuela en el territorio, sino más bien se refiere a la forma como se vinculan la comunidad y la institución educativa” (Ordóñez 2014, 47).

El autor en el estudio ejecuta las encuestas, entrevistas, grupos focales y mediante el análisis de las mismas concluye que “durante la última década en la comunidad de Guayama San Pedro ha crecido el fenómeno de la pluriactividad, muchos de los alumnos que ya se graduaron del colegio Jatari Unancha tienen un negocio que está relacionado a la auxiliatura en la que se especializaron cuando estaban en el colegio” (Ordóñez 2014, 76). En los siguientes capítulos se detalla el caso de la EIB en la comunidad de Guayama San Pedro de Quilotoa.

Capítulo 3

Historia de la comunidad de Guayama San Pedro de Quilotoa y los procesos organizativos en la Educación Intercultural Bilingüe

Este capítulo describe la comunidad Guayama San Pedro de Quilotoa y presenta una lectura crítica de su historia en el periodo entre 1973-2015, enfocando la investigación hacia los procesos organizativos y las influencias tanto del Estado ecuatoriano como del SEEIC. Es importante mencionar que lo que se conoce hoy en día como comunidad de Guayama San Pedro de Quilotoa, es el resultado de una historia en la que se entrelazan la lucha por la tierra y la educación intercultural bilingüe, por lo que ambos procesos se deben entender juntos y como parte de los procesos organizativos.

Breve descripción de Guayama San Pedro de Quilotoa

Según los datos del censo del 2010, “la población del cantón Sigchos es de 21944 habitantes, de los cuales en la parroquia de Chugchilán habitan 7811 personas” (INEC, 2010). De acuerdo con la presente investigación hasta febrero de 2015 la comunidad de Guayama San Pedro de Quilotoa cuenta con 1245 habitantes, (según la nómina realizada desde la secretaría de la comunidad en el mes de febrero de 2015 ver Tabla 2). Si la relacionamos con otras comunidades de la parroquia y del cantón, es una de las comunidades con mayor número de habitantes. Todos los habitantes se auto identifican como indígenas, el idioma que predomina es el Kichwa y el Español es el segundo idioma.

Tabla 2. Población de la comunidad de Guayama San Pedro de Quilotoa

	Mujeres	Varones	Total
0 a 12 años	116	92	208
12 a 30 años	261	205	466
30 en adelante	305	266	571
POBLACIÓN TOTAL	682	563	1245

Fuente: Censo 2010, investigación de datos actualizados 2015.

Guayama San Pedro de Quilotoa es una de las comunidades kichwas del pueblo Panzaleo, de la nacionalidad Kichwa. Se encuentra en la parroquia Chugchilán, cantón Sigchos, provincia de Cotopaxi; ubicada en la cordillera occidental de Chugchilán a 80 kilómetros de la ciudad de Latacunga.

Con respecto a la distribución de la tierra en la (Tabla 3) se identifica el número de UPAs y superficie en hectáreas en la parroquia de Chugchilán. Donde es evidente que la mayor cantidad de tierras (más del 60%) se encuentra concentrada en pocas manos. En la comunidad de Guayama San Pedro de Quilotoa cada comunero/a cuenta con un promedio de 2-3 hectareas de terreno.

Tabla 3. Unidades de Producción Agropecuaria de la parroquia de Chugchilán

	No UPAS	HAS	%has/total
UPAs menos de 1 Has	26	12,88	0,16%
UPAs de 1-2 Has	53	67,59	0,86%
UPAs de 2-3 Has	43	96,73	1,23%
UPAs de 3-5 Has	81	291,43	3,70%
UPAs de 5-10 Has	61	425,55	5,40%
UPAs de 10-20 Has	54	758,38	9,63%
UPAs de 20-50 Has	42	1174,76	14,92%
UPAs de 50-100 Has	4	220	2,79%
UPAs de más de 200 Has	14	4826,45	61,30%
Total UPAs	378	7873,77	100,00%

Fuente: III Censo Nacional Agropecuario 2010.

Guayama San Pedro de Quilotoa cuenta con 525 hectáreas de terreno con título comunal y 50 hectáreas con escritura individual. Está ubicada sobre las faldas del volcán Quilotoa, de 2800 a 3800 m.s.n.m. Se trata de una comunidad rural donde la población se dedica a realizar varias actividades productivas en las unidades familiares, en ellas se incluyen la agricultura y la ganadería.

En cuanto a la propiedad de la tierra, de los 192 comuneros/as que conforman la comunidad de Guayama San Pedro de Quilotoa hasta finales de 2015, 172 comuneros/as están amparados bajo una escritura global y 20 comuneros/as cuentan con escrituras individuales. En el caso de servicios básicos, la comunidad cuenta con una red de agua entubada, de la cual son parte las comunidades de Pilapuchín, Chaupi, Guayama Grande y Guayama San Pedro de Quilotoa, con 366 socios en total. La unión de estas cuatro comunidades ha sido uno de los factores que influye en los procesos organizativos de la comunidad de Guayama San Pedro de Quilotoa. Por otra parte, de los 192 comuneros que constan en el registro de la secretaría de la comunidad, 113 comuneros/as cuentan con una red de agua de regadío. Mediante una entrevista se obtuvo la siguiente información:

(...) de los/as 79 comuneros/as quienes no cuentan con agua de regadío, es que 21 comuneros viven en otros lugares, es decir que son migrantes, por lo tanto han dicho que cuando regresen a la comunidad serán socios y el restante de los comuneros están ubicados más al norte de la comunidad, pero hoy en día estamos gestionando para cubrir a todos/as los/as comuneros/as (César Patango, dirigente de agua de riego, en conversación con el autor, 11 de junio de 2015).

La comunidad no cuenta con una vía de primer orden, pero si con vías de acceso, además cuenta con las canchas múltiples, estadio, parque, iglesia, mercado abierto, casa barrial, electrificación, centro de internet, mini tiendas, hostales, transportes, recinto electoral, liga barrial, comedor, cementerio, caja comunitaria; ésta última está detallada en el capítulo IV.

En medio de este contexto, se debe señalar que en la mencionada comunidad a lo largo de toda su historia, principalmente desde la década del setenta todas las familias están interrelacionadas entre sí y comparten sus experiencias a través del trabajo en mingas familiares, mingas comunitarias, más conocidas como *makita mañachi*⁵, *ranti ranti llamkay*⁶, lo cual contribuye al fortalecimiento de relaciones que pudieron ser el eje fundamental para los procesos organizativos de la comunidad.

En este punto hay que mencionar que el *ayllu*⁷ ha sido una de las estructuras relevantes para los procesos organizativos. El *ayllu* es el nombre en kichwa que reciben las estructuras

⁵ Colaboración mutua, presta manos, en la comunidad de Guayama San Pedro de Quilotoa es considerado como sistema de organización social del trabajo familiar y comunitario.

⁶ En la comunidad de Guayama San Pedro de Quilotoa, aún es evidente en los trabajos familiares y comunitarios comprendidos como el intercambio, ayuda mutua y las relaciones de reciprocidad y solidaridad.

⁷ Estructuras familiares y de la comunidad, donde todas y todos convivimos y estamos unidos, con lazos que fortalecen la unidad entre familias y comunidades.

familiares extendidas. “El intercambio de productos entre los ayllus está basado en el principio de reciprocidad, lo que tiene como principal resultado el fortalecimiento de la organización de la comunidad [a escala territorial]” (De la Torre y Sandoval 2004, 22).

El ayllu constituye el núcleo central de la organización social para lograr cambios en la vida comunitaria, el cual puede ser la familia nuclear conformada por padre, madre e hijos; la familia ampliada conformada por parentesco (en este caso de la comunidad por miembros de los apellidos tanto paterno y materno). Según De la Torre y Sandoval (2004): “En los Andes el principio de organización es el Ayllu” (De la Torre y Sandoval 2004, 22).

Una organización relevante del territorio estudiado es el cabildo, institución creada en 1994 con estatus político-jurídicos que generó un nuevo nivel organizativo. La existencia de una organización de base territorial, ha sido el resultado de los vínculos entre los ayllus (familias) y que la población ha hecho la valorización de sus tradiciones culturales y productivas.

La época de la hacienda: Breve historia de la comunidad de Guayama San Pedro de Quilotoa poco antes de 1973

La población de la comunidad de Guayama San Pedro de Quilotoa formó parte de la hacienda de la familia Estupiñán hasta la década de los setenta. Según algunos/as informantes de la comunidad, la estructura productiva de esta hacienda se basaba en la relación laboral entre los propietarios y la población indígena. “Las personas trabajaban entre 14-18 horas diarias, pero el 75% de la producción obtenida mediante su trabajo correspondía al hacendado, en tanto que solo un 25% de la producción correspondía a los trabajadores” (José Lino Ante, líder de la comunidad de Guayama, en conversación con el autor, 7 de marzo de 2015).

La historia de Guayama San Pedro de Quilotoa en los años anteriores a 1973, presenta una situación muy crítica, ya que la gente en ese entonces vivía bajo el control del hacendado. El territorio que hoy comprende las comunidades indígenas como Pilapuchín, Chaupi, Guayama Grande y Guayama San Pedro de Quilotoa en las décadas entre los veinte y cuarenta pertenecía a una hacienda con el nombre de “Guayama” propiedad de un hacendado de apellido Álvarez. “El mencionado hacendado no solo contó con la hacienda de Guayama, sino fue propietario de las haciendas de Machay, Latacunga y era pariente del hacendado Toledo quien también tenía tres haciendas: Munchipamba, Salache y Chaupi” (José Lino Ante, líder de la comunidad de Guayama, en conversación con el autor, 7 de marzo de 2015). Los dos

hacendados vendieron sus haciendas al señor Estupiñán, al respecto mediante la entrevista se comprobar lo siguiente:

(...) luego de trabajar y producir en beneficio de la familia en las décadas de los cincuenta tanto el señor Álvarez y Toledo vendieron las haciendas al señor Francisco Estupiñán, por tal razón el mencionado señor tenía seis haciendas Machay, Latacunga, Munchipamba, Salache, Chaupi y Guayama. Luego de adquirir las haciendas formó una familia con la señora Adela León y en los años 1960 distribuyó a sus tres hijas. La hacienda de “Guayama” fue distribuida para Piedad Estupiñán y Olga Estupiñán, luego de recibir la hacienda se centró en realizar los trabajos para el beneficio de la familia, donde la gente trabajó para el beneficio del hacendado (Rosa Chiguano, pobladora de la comunidad de Guayama, en conversación con el autor, 12 de marzo de 2015).

Las situaciones de vida de la población campesina indígena no cambiaron con la venta de las haciendas. Las condiciones para la producción en huasipungos (pedazos de tierra entregados a las familias indígenas a cambio de su mano de obra) empeoraron por el continuo deterioro de los suelos, así como por la gradual minifundización de las parcelas entregadas en huasipungo, debido a que las familias crecían pero no se ampliaba la cantidad de tierra entregada. “De hecho, la mayor parte de las familias y sus huasipungos tendieron a ubicarse en tierras sumamente pendientes y empobrecidas, sin posibilidades de riego, ni tampoco de incorporación de tecnologías modernas” (José Lino Ante, líder de la comunidad de Guayama, en conversación con el autor, 7 de marzo de 2015).

En 1964 se expidió la Ley de Reforma Agraria en el Ecuador, pero esto no modificó la tenencia de la tierra en Guayama, según North (1997), esto no solo ocurrió en el Ecuador; “sino en toda América Latina, ya que la gran mayoría de las reformas agrarias en este continente fueron reformas sumamente limitadas con referencia a la redistribución de tierras, otros bienes agrícolas e ingresos” (North 1997, 104-105).

Esto contrasta con los países en los que los procesos de “desarrollo” condujeron a incrementar el bienestar de la población. La forma en que los pueblos indígenas subsistieron a pesar de no ser beneficiados por la reforma agraria está relacionada con la reciprocidad. En Guayama San Pedro de Quilotoa, la reciprocidad entre los ayllus y en particular sus vínculos con formas de intercambio basados en la reciprocidad, (por ejemplo, yo te doy un quintal de papas y tu me

das un quintal de choclos), permitieron interrelacionarse y generar un nivel de organización territorial denominada en kichwa como *llakta*⁸. “Una forma organizativa basada en la interrelación entre los ayllus, que facilitaba la participación de todos los actores sociales generando una forma organizativa sustentada en criterios de responsabilidad e inclusión” (José Lino Ante, líder de la comunidad de Guayama, en conversación con el autor, 7 de marzo de 2015).

Según varios estudios realizados, luego de la Reforma Agraria de 1964 en el Ecuador el control de las tierras permanecía en manos de los hacendados, al respecto, Guerrero (1983), citado por Martínez (2002) menciona:

En la sierra ecuatoriana, la mayoría de las comunidades indígenas tenía un vínculo económico o social con las haciendas basado no solo en las prácticas de trabajo y en la dependencia o subordinación social de los indígenas, sino también en la afirmación de una “visión del mundo” sobre un espacio, en el cual no solo se tenía obligaciones sino también “derechos” (Guerrero 1983, citado en Martínez 2002, 33-34).

Puesto que las comunidades indígenas se transformaron en simples instrumentos de control social utilizados para el trabajo en la hacienda a través del “huasipungo” y viviendo en condiciones de extrema pobreza, se puede confirmar que en esa época la gente era secuestrada bajo la condición de huasipungueros donde trabajaba a cambio de una producción de subsistencia para su reproducción. Según Barsky y otros (1982):

A comienzos de la década de 1960, el Ecuador se caracterizaba por la presencia dominante del latifundio, cuya ligación funcional con el minifundio se expresaba en relaciones de producción peculiares: la obtención de rentas por los terratenientes a cambio de permitir el acceso de los campesinos a la tierra era la forma principal de estructuración de las unidades productivas (“finqueros” en la producción del arroz en la costa, “huasipungueros” en el marco del complejo hacendal de la sierra) (Barsky y otros 1982, 41).

Según los relatos de los pobladores de la comunidad de Guayama San Pedro de Quilotoa, este fue el caso en el territorio, ya que las personas entrevistadas mencionan que para obtener el agua, la leña, el acceso a los pastos, incluso el acceso al camino tenían que cumplir con las

⁸ Comuna, comunidad.

órdenes de los hacendados y cumplir las tareas designadas, caso contrario no tenían acceso a los mismos. Al respecto, Martínez (2002) ratifica que “para las comunidades internas de hacienda, estos derechos se plasmaban en el acceso a tierras de huasipungo según las necesidades de la familia, para dedicarlas a cultivos agrícolas. Pero también tenían acceso a áreas de pastoreo, leña, agua, etc.” (Martínez 2002, 34).

Por tal razón muchas de las personas quienes vivían bajo control de los hacendados en la hacienda de Guayama se reubicaron hacia otros lugares de la provincia, (de Guayama hacia Salache, Malqui), pero esto no significó librarse de los trabajos, más bien simplemente fue un cambio de lugar mientras seguían bajo control de los hacendados. Al respecto en una de las entrevistas se pudo determinar lo siguiente:

Muchas de las personas por no resistir el control por parte del hacendado se trasladaron a otros lugares, por eso es que en las vecinas parroquias y cantones se encuentran las familias que históricamente formaban parte de las tierras de Guayama. Ya que como el hacendado contaba con tres haciendas la gente tenían que trabajar obligatoriamente en tres partes como Munchipamba, Salache y Guayama (José Lino Ante, líder de la comunidad de Guayama, en conversación con el autor, 7 de marzo de 2015).

En efecto, muchas de las personas accedían a poca extensión de tierra y algunos no tenían ningún acceso.

La lucha por la tierra a partir de 1973, inicio de la educación intercultural bilingüe

La población de la comunidad de Guayama San Pedro de Quilotoa hasta el año de 1973 vivía bajo el control de los hacendados, quienes no solo eran los propietarios de los terrenos, “además eran las únicas autoridades, es decir, que las personas quienes habitaban el territorio dependían de la hacienda y eran conocidos como los huasipungueros” (José Lino Ante, líder de la comunidad de Guayama, en conversación con el autor, 7 de marzo de 2015). Cabe mencionar que las personas entrevistadas también detallan que las autoridades locales de ese entonces conformaban y mantenían su vínculo social defendiendo los intereses de los hacendados, al respecto Ortiz (2004) en su investigación menciona que:

Si bien desde mediados del siglo en la Sierra aparecen tendencias de cambio en la propiedad y uso de la tierra, el poder gamonal se mantuvo presente asentado en una red de agentes sociales

y políticos que residían en el centro urbano. El cura, el teniente político y las autoridades municipales fueron los personajes que actuaron como intermediarios del poder de los hacendados (Ortiz 2004, 61).

De esta manera la población campesina en específico el sector indígena en el Ecuador vivía bajo múltiples formas de dominación, sometidos por las haciendas y forzados por las autoridades locales como el teniente político de la parroquia, obligados a realizar fiestas en honor a las imágenes (patronos), esto bajo el control de los curas de ese entonces. Con esto se puede evidenciar que hasta la religión católica ejercía un papel de dominación, dejando al margen muchas de las sabidurías que se practicaban en cada una de las comunidades.

Bajo este contexto las familias y las comunidades comenzaron a organizarse en cada uno de los territorios, según uno de los líderes de la comunidad, en 1973 la población de la comunidad de Guayama decidió plantear un juicio legal contra el hacendado. Juicio que inició el 18 de julio de 1973 y duró hasta el 18 de julio de 1981 en que les entregan tierras, tal como se relata a continuación:

En la época de la Reforma Agraria de 1973 la gente de la comunidad de Guayama tampoco se beneficia, pero lo fundamental es que las familias como seguían organizadas tuvieron una idea de seguir el juicio contra el hacendado, mediante este juicio que inició el 18 de julio de 1973 duró hasta el 18 de julio de 1981 y en año de 1982 las autoridades de Instituto Ecuatoriano de Reforma Agraria y Colonización (IERAC) concedieron la entrega de tierras a cada una de las familias con el nombre de “Precarista” (José Lino Ante, líder de la comunidad de Guayama, en conversación con el autor, 7 de marzo de 2015).

Desde entonces, de los 192 comuneros/as que conforman la comunidad de Guayama San Pedro de Quilotoa en el año 2015, 172 disponen de tierra de posesión familiar pero con una escritura global y 20 comuneros/as disponen de escritura individual. Paradójicamente las familias que constan bajo la escritura global, tienen muchos obstáculos hasta la actualidad para que se puedan beneficiar tanto de los proyectos públicos como privados, ya que tanto las entidades públicas como las privadas establecen como requisito que las familias cuenten con títulos de propiedad privada, validadas por escrituras individuales.

Algunos de los procesos que se dieron en Guayama a partir del acceso a la tierra son similares a lo que ocurrió en diferentes partes del Ecuador, Sánchez (2007), mediante la ilustrativa obra de Hugo Burgos, 1970, describe lo siguiente:

La Reforma Agraria tuvo en Ecuador consecuencias múltiples en el campesino indígena: 1) abolió las relaciones de dependencias y sujeción, liberando al indígena de las estructuras de dominación hacendaria; 2) convirtió al indígena y sus comunidades en propietarios de sus tierras, permitiendo su incorporación al mercado de productos agrícolas y de fuerza de trabajo; 3) estas formas de autonomía contribuyeron a una mayor integración de los sectores indígenas a la sociedad nacional y a los servicios del Estado, sobre todo a la escolarización primero y al sistema de salud después; 4) simultáneamente dinamizaron el movimiento indígena y su progresiva organización, desarrollando la conciencia de una diferencia cultural y de un proyecto e identidad étnicos propios al interior de la sociedad nacional; 5) todo ello ha hecho que la presencia indígena antes circunscrita a escenarios rurales y locales, a las relaciones interétnicas ubicadas en los centros parroquiales y cantonales, se ampliara a los ámbitos regionales de las provincias y nacionales, convirtiendo a los grupos étnicos en nuevos actores sociales (Sánchez 2007, 62-63).

De esta manera en 1974, la organización de los/as comuneros/as en vínculo con otras comunidades aledañas fundan la primera escuela indígena en la zona de Quilotoa denominado “Proyecto Quilotoa” específicamente en la comunidad de Guayama San Pedro de Quilotoa, esto con el apoyo de la misión salesiana, hermanas lauritas y voluntarios italianos. A continuación se detalla la información de cómo surgió esta escuela:

El “Proyecto Quilotoa” surgió en 1974, este proceso fue muy difícil, por situaciones conflictivas en las que vivían las comunidades indígenas; sin embargo, por las necesidades prácticas diarias, la gente tomó el interés en participar en la creación de las escuelas indígenas, con la esperanza de que la educación sea la herramienta para reivindicar su dignidad y su derecho como pueblo. La necesidad de educarse precisamente nació para enfrentar situaciones difíciles, como los juicios de la tierra, las peleas con algunos negociantes intermediarios, a partir de esas realidades la gente tomó conciencia del valor de la escuela en las comunidades (José Manangón, rector del colegio Jatari Unancha, en conversación con el autor, 5 de julio de 2015).

Como se puede ver en aquellos años la necesidad de la gente era poder responder a los juicios que plantearon en contra de los hacendados y para comercializar los productos en las ferias de las parroquias. Es así que la escuela indígena brindaba la alfabetización a adultos de la comunidad. La escuela indígena contribuyó a la lucha contra la hacienda, la misma que fue recuperada en el año de 1982. La escuela jugó un rol fundamental en la vida de las comunidades indígenas de la provincia de Cotopaxi y en la zona centro del país en fortalecimiento educativo y de procesos organizativos comunitarios. En 1976 el proyecto Quilotoa pasa a llamarse “Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi” (SEIC).

En 1976 el “Proyecto Quilotoa” pasó al nombre de Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi (SEIC), también hay que señalar que el vínculo de algunas instituciones como la Universidad Politécnica Salesiana, Universidad Central del Ecuador y la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, que han interactuado con las comunidades y organizaciones indígenas y consideró importante en apoyar las reivindicaciones políticas de las comunidades indígenas de Cotopaxi, de manera particular a la comunidad de Guayama San Pedro de Quilotoa, es por estos vínculos que las acciones motivaron a que la población de las comunidades indígenas de alguna forma se empiece a organizar vigorosamente y defender su dignidad como pueblo (José Manangón, rector del colegio Jatari Unancha, en conversación con el autor, 5 de julio de 2015).

Los líderes indígenas reunidos en Cachi decidieron impulsar las cinco grandes estrategias: la recuperación de la tierra, iglesia propia, constituir una organización propia, acceder a medios de comunicación propia y una educación propia. “En este contexto, mediante la constitución de una organización surgió el Movimiento Indígena de Cotopaxi (MIC)” (Olmedo Chiguano, docente de la comunidad de Guayama, en conversación con el autor, 5 de julio de 2015). Al respecto Sánchez (2007) menciona:

El caso del movimiento indígena de Cotopaxi se muestra muy ilustrativo de cómo en su génesis y desarrollo se integran estos diferentes procesos: en un principio (comuna de Cachi Alto, 1978) se constituye como *Movimiento Campesino de Cotopaxi* (MCC), con la finalidad de evitar la identificación indígena por una razón vergonzante. Pero al cabo de dos años se consideró “adecuado”, en cuanto afirmación étnica y “en vista de la ausencia y no participación de los campesinos mestizos” se decide llamar a la organización provincial *Movimiento Indígena de Cotopaxi* (MIC). Finalmente cuando ya el movimiento y la organización indígenas se encuentran muy consolidados, se opera de nuevo una apertura y

ampliación hacia el campesinado mestizo, adoptando el nombre definitivo de MICC (Sánchez 2007, 92).

En el año 1978 en la parte occidental de la provincia de Cotopaxi, específicamente en la comunidad de Guayama el SEIC hoy SEEIC se inicia el centro de alfabetización bilingüe para los adultos, donde se desarrollan las actividades educativas enfocadas en el fortalecimiento de la vivencia del pueblo indígena.

La integración al mercado, 1980

En este apartado se enfoca los procesos que se suscitaron luego de vencer los juicios a los hacendados y desde que los/as comuneros/as se posicionaron como propietarios del terreno. A partir de 1982 las familias de la comunidad de Guayama San Pedro de Quilotoa comienzan a modificar sus estrategias productivas ya que a más del autoconsumo se integran cada vez más al mercado.

Con el fin de la dependencia de los hacendados en 1982 y a partir de ese año con el acceso masivo al mercado y con la transformación de la agricultura por el acceso a los agroquímicos, la población de la comunidad de Guayama apuesta cada vez más al contacto con la ciudad y otros lugares específicos, es decir que al ganar el juicio a los hacendados, diversificaron la actividad económica de la familia vendiendo su producción a los mercados. Al salir con los productos al mercado tuvieron la mentalidad de buscar trabajo en la ciudad o en los lugares donde vendían sus productos. Por lo tanto como en otras partes del Ecuador es en esa década que las poblaciones indígenas en particular las personas de Guayama, se integran de manera intensiva al mercado laboral, y emigran hacia las ciudades de Quito, Latacunga, Quevedo y Ambato.

Justamente en la década de los ochenta unos jóvenes de la comunidad, conjuntamente con otros jóvenes de las comunidades vecinas migran hacia la costa ecuatoriana para trabajar en las plantaciones de banano en el sector de La Maná. Al respecto, Martínez (2003) menciona lo siguiente: “En las zonas bananeras nuevas como La Maná, se ha conformado un proletariado rural afincado mayoritariamente en la ciudad y no en el campo. En este caso, los asalariados bananeros son jóvenes de diverso origen (serrano y costeño) que valorizan su trabajo como un mecanismo central de su sobrevivencia” (Martínez 2003, 91).

De esta manera al diversificar la actividad económica de la familia, como se trata de un área rural, la población se dedica a realizar varias actividades (pluriactividad) para el ingreso económico de la familia, incorporando también la migración. En la comunidad de Guayama desde las décadas anteriores el cultivo de los principales productos como: papa, chocho, oca, melloco, haba, lenteja, maíz, quinua, cebada, mashua y también producen hortalizas, legumbres y frutas, los mencionados productos en su mayor parte son para el auto consumo y la comercialización en los mercados.

En cuanto a los animales, en la comunidad se puede encontrar cuyes, conejos, gallinas, cerdos, ovinos y bovinos, que en su mayor parte son para el auto consumo y la comercialización en el mercado de la parroquia y la ciudad. Adicionalmente todas las familias se interrelacionan entre sí mediante el intercambio de los productos entre los ayllus (familias), entendida como reciprocidad para el fortalecimiento de la organización comunitaria.

Aunque no sucedió debido a las Reformas Agrarias suscitadas en el Ecuador, el acceso a la tierra por diferentes vías, en muchas de las comunidades rurales indígenas fortaleció su organización, por tal razón el desarrollo rural de los años setenta y ochenta permitieron algún nivel de participación de estas zonas en el desarrollo nacional. Según Sánchez (2007):

Las políticas y programas de Desarrollo Rural introducen sobre todo a fines de la década de los 70 una triple acción en el campo y en el medio indígena de las comunidades campesinas: a) la múltiple intervención del Estado (Ministerio de Agricultura y Ganadería), Fondo de Desarrollo Rural Marginal, Secretaría de Desarrollo Rural Integral, Ministerio de Bienestar Social, Ministerio de Educación y Cultura) con sus organismos centrales y regionales; b) la de organismos no-gubernamentales de cooperación y promoción nacionales y extranjeros; c) la de las iglesias, que incrementan cada vez más actividades de desarrollo ligadas a su práctica pastoral. Estas tres principales formas de presencia tienen objetivos comunes, aunque adoptan metodologías diferentes: todas contribuyen al desarrollo del campesino indígena, procurando recursos, financiamiento, tecnología y capacitación (Sánchez 2007, 70).

En una entrevista realizada a un docente de la comunidad, él menciona, que varias entidades del Estado han hecho intervención en la comunidad de Guayama desde las décadas de los ochenta. “En 1983 Fondo de Desarrollo Rural Marginal (FODERUMA) ingresa para trabajar en la comunidad, especialmente a fortalecer la organización comunitaria, asimismo ayudó con

la siembra de plantas como pinos y eucaliptos” (César Pilaguano, docente de la comunidad de Guayama, en conversación con el autor, 19 de junio de 2015). Al respecto como lo afirma Korovkin (1997) citado por Bretón (2009), “FODERUMA pretendía prestar asistencia financiera a los sectores menos favorecidos del campesinado” (Korovkin 1997, citado en Bretón 2009, 89). Es decir que trabajó específicamente en zonas de población indígena marginal.

En el caso de los organismos no-gubernamentales en la comunidad de Guayama San Pedro de Quilotoa en la década de los ochenta intervino “Maquita Cushunchic Comercializando como Hermanos (MCCH). Esta fundación nace en el sur de Quito, inclusive con el apoyo de la población de Guayama” (César Pilaguano, docente de la comunidad de Guayama, en conversación con el autor, 19 de junio de 2015).

El apoyo al MCCH fue la población rural y urbana periférica, especialmente las organizaciones campesinas e indígenas. “De esta manera en la comunidad de Guayama enfocó el trabajo en la apertura de nuevos canales de comercialización donde también fortaleció la organización comunitaria” (César Pilaguano, docente de la comunidad de Guayama, en conversación con el autor, 19 de junio de 2015).

En este contexto en la comunidad de Guayama San Pedro de Quilotoa en los años de 1980 del siglo pasado, mediante la lucha constante de la gente para consolidar una organización comunitaria, “el Estado ecuatoriano abrió un espacio para los sectores indígenas, y por ende en la comunidad se crea la escuela, las tierras son recuperadas y así empieza la organización comunitaria” (José Lino Ante, líder de la comunidad de Guayama, en conversación con el autor, 22 de abril de 2015).

En el año de 1988 el SEIC logra que su proceso educativo sea reconocido por el Estado bajo la resolución 183 del Ministerio de Educación y Cultura (MEC), como lo comprueba Zavala (2007):

En 1988 se oficializó el funcionamiento de estas escuelas, de acuerdo con la recomendación de la Dirección Nacional de Educación Compensatoria y no Escolarizada. A partir de esta oficialización, la experiencia se extendió a las zonas de Chugchilán, Zumbahua Guangaje, el Bajío (Pujilí y Poaló) e inclusive Panyatug, que había vivido aproximadamente cincuenta años

bajo el dominio de la familia de un terrateniente. El SEIC se convirtió en una de las experiencias base para la creación, en ese mismo año, de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (Zavala 2007, 126).

En ese mismo año se creó la “Dirección Provincial de Educación Intercultural Bilingüe de Cotopaxi (DIPEIB-C)” (Documentos en archivos internos del SEEIC, 2001). En ese contexto el 18 de septiembre de 1989 con el acuerdo ministerial 49-45 se crea el colegio s/n de la comunidad de Chinaló, parroquia Chugchilán, provincia de Cotopaxi de jurisdicción del Sistemas de Escuelas Indígenas de Cotopaxi.

Guayama San Pedro de Quilotoa y el levantamiento indígena 1990

En el contexto ecuatoriano, los indígenas han buscado su propio destino donde reclaman sus derechos colectivos como ambientales, los étnicos, la identidad cultural, “propiedad de las tierras comunales, la participación, educación bilingüe, medicina ancestral” (Documentos en archivos internos del SEEIC, 2001). Según Almeida y Arrobo (2005):

Los indígenas mantienen un vínculo especial con la tierra, sin embargo para ellos, el problema de la tierra no radica sólo en el aprovechamiento del suelo agrario, sino también en el sentido de territorialidad. Su hábitat es la tierra donde han vivido sus antepasados, está ligada a sus manifestaciones culturales, a las tradiciones de la comunidad, a las relaciones familiares (Almeida y Arrobo 2005, 37).

Uno de los momentos significativos para los procesos organizativos de la comunidad de Guayama en esta década fue el Levantamiento Indígena de 1990. Según Martínez (2002): “Los levantamientos de 1990 y 1994, alertaron a todo el país sobre los problemas centrales por los que atraviesan los indígenas y en general los campesinos pobres del país” (Martínez 2002, 7). Desde allí las demandas de los indígenas son diversas como el agua, territorio, educación entre otros, y desde aquella fecha la población indígena se organizó para oponerse a diferentes políticas implementadas de los gobiernos de turno. Algunos dirigentes de Guayama apoyaron el mencionado levantamiento.

Otro momento que marcó los procesos organizativos de la comunidad en 1994 fue la Ley de Desarrollo Agrícola. Al respecto el expresidente de Guayama en ese entonces menciona que “es en ese año la comunidad de Guayama tiene el Acuerdo Ministerial 0003 de 06 de enero de

1994, con el nombre de Guayama San Pedro de Quilotoa, bajo amparo de Ministerio de Agricultura y Ganadería; fue gracias al apoyo del Doctor Azdrubal Granizo” (César Patango, dirigente de agua de riego, en conversación con el autor, 11 de junio de 2015).

Siguiendo a Robles y Concheiro (2014): “La Ley de Desarrollo Agrícola de 1994, aunque respeta las formas indígenas de posesión, también permite que las comunas cambien el uso que le dan a las tierras, mediante la parcelación o la conversión de la tenencia a propiedad cooperativa u otro tipo de personería jurídica” (Robles y Concheiro 2014, 123).

Pese a lo mencionado, es importante tomar en cuenta que en esa época las comunidades indígenas tuvieron un avance muy significativo. Esto se evidencia en la comunidad de Guayama, con la participación de las comunidades de Pilapuchín, Chaupi, Guayama Grande encabezada por Guayama San Pedro de Quilotoa en el año de 1992 se crea la organización intercomunal, donde los/as comuneros/as de las mismas se juntan para realizar el proyecto de agua entubada, apoyado por la institución Fondo Ecuatoriano Populorum Progressio (FEPP). La organización intercomunal hoy en día sigue en vigencia con la participación de 366 socios.

La idea de organizarse a esta escala no fue solamente con el objetivo de beneficiarse del agua entubada, sino más para fortalecer la organización comunitaria en cada una de las comunidades y de esta forma ir reconociendo su identidad y respetando los valores comunitarios. “Así, desde los años de 1990 hasta hoy en día los procesos organizativos de la comunidad de Guayama, mediante el apoyo de las instituciones públicas y privadas sigue fortaleciendo y representando a nivel de la parroquia y del cantón” (Espíritu Ante, comunero de Guayama, en conversación con el autor, 3 de julio de 2015).

El 13 de febrero de 1991 bajo acuerdo ministerial 535 se reconoce al mencionado colegio con el nombre de colegio Intercultural Bilingüe “Jatari Unancha” (Documentos en archivos internos del SEEIC, 2001).

La alegría, la energía y los sueños de los alumnos tienen acogida, se incorporan a la vida y a los procesos de aprendizaje en el colegio para apoyar los proyectos de vida personales y comunitarios. El colegio aporta significativamente en los procesos sociales, políticos y económicos encaminados a la construcción del ideal del “alli kawsay”. El compromiso Institucional y personal de quienes hacemos el colegio es la del servicio a los niños y

adolescentes más jóvenes de la provincia (José Manangón, rector del colegio Jatari Unancha, en conversación con el autor, 5 de julio de 2015).

Para esto se elabora las siguientes misión y visión de la Unidad Educativa Intercultural Bilingüe Jatari Unancha:

Misión. Ofrecer a la comunidad *kichwa* de la provincia de Cotopaxi y de una manera especial a los niños y jóvenes una educación que aporte al desarrollo del pensamiento andino en la búsqueda de procesos de aprendizaje y que aporten responsablemente a la construcción de una nueva sociedad intercultural y del país.

Visión. Ser una institución líder en calidad educativa intercultural bilingüe que genere profesionales con espíritu de emprendimiento, insertados en acciones de desarrollo productivo, cultural y de incidencia en participación ciudadana por la vigencia de la democracia.⁹

Siguiendo a Zavala (2007):

El trabajo de la alfabetización tuvo como consecuencia el desarrollo de la segunda etapa del Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi (1988-1999), que consistió en organizar de manera sistemática la oferta educativa para los niños, niñas, jóvenes, docentes y universitarios de la zona. Así, se organizaron los huahuacunapac huasi o jardines de infantes; la educación básica y el ciclo diversificado a través de la creación del Colegio “Jatari Unancha”; la formación de maestros a través del Instituto Pedagógico Intercultural Bilingüe “Quilloac” de la provincia de Cañar con sede en Zumbahua, y la oferta universitaria para los jóvenes indígenas de la provincia (Zavala 2007, 124-125).

Es relevante mencionar que en la década de los noventa, los planteamientos de política educativa por parte de la banca internacional implicaron el apoyo con préstamos al gobierno ecuatoriano, al respecto Arcos (2008) señala que:

La reforma por la calidad se ancló en dos grandes proyectos de mejoramiento de la educación básica financiadas por préstamos del Banco Interamericano de Desarrollo (PROMECEB) que arrancó en 1989 y del Banco Mundial (EB/PRODEC) que inició sus operaciones en 1992. En conjunto prestaban alrededor de USD 160 millones para ejecutarse en seis años. El primero se orientaba en áreas rurales y el segundo a las áreas urbanas. Estos proyectos promovían la

⁹ PEI “Jatari Unancha”, 2014.

reorganización de la administración de las escuelas creando las condiciones para una gestión relativamente autónoma y descentralizada de las mismas a través de la organización de redes escolares (Arcos 2008, 46-47).

En este contexto, en 1992 la “Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe es aprobada por el Congreso Nacional” (Documentos en archivos internos del SEEIC, 2001). Al respecto en sus escritos sobre: la Trayectoria histórica de la educación intercultural bilingüe del Ecuador, Montaluisa (2008) enuncia:

A fines de octubre de 1988, por medio del asesor jurídico, a quien el Ministerio encargó la preparación del decreto ejecutivo, elaboré el borrador de dicho decreto. Este borrador pasó a la asesoría jurídica de la Presidencia. No hubo cambios, por lo que fue firmado el 9 de noviembre de 1988 y publicado en el Registro Oficial el 15 de noviembre del mismo año (Montaluisa 2008, 67).

Por lo tanto, la Reforma de la Ley de Educación de 1992 “registra la educación intercultural bilingüe en el marco de la ley y se reconoce a la DINEIB” con un organismo técnico descentralizado que tenga la autonomía técnica, administrativa y financiera. Y “mediante el Acuerdo Ministerial No. 0112 de 31 de agosto de 1993, publicado en el Registro Oficial No. 278 de 15 de septiembre del mismo año, se oficializó el Modelo de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB)” (Ministerio de Educación del Ecuador 2013, 3).

A partir de 1999, en ese entonces el “Ministerio de Educación y Cultura” (MEC) hoy “Ministerio de Educación” (ME) “implementó las Redes Educativas en las escuelas regulares, denominadas Redes Amigas (RA) y en las escuelas de EIB, denominados Centros Educativos Comunitarios Interculturales Bilingües (CECIB)” (Zavala 2007, 118). La DINEIB “instaló los CECIB en diversas provincias del Ecuador, entre ellas en la provincia de Cotopaxi bajo la Dirección Provincial de Educación Intercultural Bilingüe de Cotopaxi (DIPEIB-C)” (Zavala 2007, 118).

El establecimiento de las redes siguió los siguientes pasos: primero, “levantamiento de la información para obtener el Acuerdo Ministerial; segundo, conformación del gobierno comunitario de CECIB, donde los padres de familia de cada escuela-comunidad integran los

denominados comités locales y éstos eligen una directiva para que forme parte del gobierno comunitario de la red” (Zavala 2007, 129).

Mediante “Acuerdo N° 072 de 30 de abril de 1999, se transforma el Sistemas de Escuelas Indígenas de Cotopaxi en Sistema de Educación Experimental Intercultural de Cotopaxi” (Documentos en Archivos Internos del SEEIC, 2001). El SEEIC formaba parte de la DIPEIB-C con cuatro redes educativas que se describe en detalle en las siguientes páginas. Por lo tanto, “con la descentralización del sistema educativo mediante la creación de redes escolares la comunidad de Guayama San Pedro de Quilotoa también fue uno de los beneficiarios del programa, ya que la escuela Belén 15 de Julio fue beneficiaria con los materiales didácticos y capacitación de los/as docentes” (Olmedo Chiguano, docente de la comunidad de Guayama, en conversación con el autor, 5 de julio de 2015).

Con la estructuración de CECIB, la participación social sigue vigente a través de “la integración de los actores sociales en el gobierno comunitario de las redes. Es decir que la comunidad, familias, docentes y estudiantes integran las redes” (Zavala 2007, 129) y tienen voz y voto en cuanto a la administración de los CECIB. “Pero ya no son como en etapa inicial, con la conformación de los CECIB, las familias no tenían la posibilidad de participar directamente sino que designaron a sus representantes ante el gobierno de las redes” (Olmedo Chiguano, docente de la comunidad de Guayama, en conversación con el autor, 5 de julio de 2015).

Es evidente, según las palabras del entrevistado, que con la creación de CECIB, a través de los representantes de cada escuela-comunidad se limitó la participación directa de la comunidad, como lo era en la etapa inicial, es decir que las escuelas dejaron de involucrar a comunidades, “esto cada vez se volvió representativo y se dirigía a responder a las instrucciones directas del gobierno comunitario de la red y ya no de las comunidades en sí” (Zavala 2007, 131).

Desde entonces la política de educación intercultural bilingüe propuesta por el Estado ecuatoriano a través de “Sistema de Educación Intercultural Bilingüe se asume con las responsabilidades de: administrar la educación intercultural bilingüe en forma colectiva y con la participación de las organizaciones de los pueblos y nacionalidades” (Ministerio de

Educación del Ecuador, 2013: 27). Sin embargo, esto se realizó únicamente a través de representantes y no de toda la comunidad.

Un avance histórico para la comunidad de Guayama en esta década es que los primeros estudiantes que ingresaron a la escuela en el año de 1976, en diciembre de 1991 culminan el bachillerato mediante el convenio entre el Instituto Normal Bilingüe Quilloac de Cañar y el “Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi” a través del colegio Jatari Unancha, hoy denominada Unidad Educativa Intercultural Bilingüe Jatari Unancha, según uno de los grupos focales realizados con los/as comuneros/as de la comunidad mencionan que:

...a partir de 1988-1990 los jóvenes graduados asumen un rol muy importante, éstos siendo como promotores de salud, agropecuaria dentro de la comunidad [...], y también la comunidad se encarga de atender en la panadería, tienda comunitaria, y a más de cumplir estos cargos los jóvenes empezaron a trabajar como educadores comunitarios en la misma comunidad, [...] también los jóvenes educadores comunitarios ocupaban como los dirigentes [...] y gracias a ellos se planteaban gestionar para construcciones de casa comunal, caminos, elaborar proyectos entre otros [...] esto ya era un gran avance en la comunidad (Grupo focal con los comuneros de Guayama San Pedro de Quilotoa, 25 de marzo de 2015).

Intervenciones del Estado entre 2000 a 2007

En una entrevista con uno de los líderes de la comunidad pude determinar la presencia de las entidades del Estado en la comunidad de Guayama San Pedro de Quilotoa. “El Estado ecuatoriano mediante las agencias públicas ha hecho presente en la comunidad a través de: Ministerio de Agricultura, Ganadería, Acuacultura y Pesca; Ministerio de Ambiente; Ministerio de Inclusión Económico Social; Ministerio de Educación; Ministerio de Turismo, Ministerio de Salud; GAD Parroquial; GAD Cantonal; GAD Provincial” (José Lino Ante, líder de la comunidad de Guayama, en conversación con el autor, 8 de abril de 2015).

En estos últimos años la intervención del Estado es a través de Ministerio de Agricultura, Ganadería, Acuacultura y Pesca:

Llegan con las semillas de papas, maíz, cebada, chochos, y hortalizas. Así mismo con cuyes y borregos. Por su puesto es una contribución para el beneficio de los comuneros; pero en realidad intervienen con la implementación de productos externos, es decir ayudan con los productos denominados “mejorados”, las cuales son muy dificultosos que adapten en el

territorio. Para esto también incluyen el paquete tecnológico, mediante el cual muchos de nuestros productos de la comunidad están desapareciendo paulatinamente, ya que estos años, en caso de las papas solamente viene una variedad, con esto a nuestras variedades de papas ya no se siembra, porque dicen que el paquete es solamente para los productos entregados por el ministerio (Grupo focal con los comuneros de Guayama, 20 de mayo de 2015).

Según Chiriboga (2013), “el Estado ecuatoriano mediante las políticas y programas para el Desarrollo Productivo ha enfocado el acceso a servicios para la producción, aplicación de apoyos y subsidios para el desarrollo rural” (Chiriboga 2013, 176) tal como se menciona en la siguiente cita:

Las políticas dirigidas al sector agropecuario y específicamente a la pequeña agricultura incluye: a) ampliación del crédito para la agricultura por medio de dos instituciones bancarias públicas, el Banco Nacional de Fomento y la Corporación Financiera Nacional; b) Programas de subsidio a insumos agropecuarios, principalmente por medio del programa socio siembra, que incluye un paquete tecnológico y de distribución de urea adquiridas directamente por el estado; c) puesta en marcha de las Escuelas de la Revolución Agraria, como organismo encargado de capacitación y asistencia técnica; d) fortalecimiento de la participación del Estado en la comercialización, por medio del Instituto Nacional de Almacenamiento, e) Programa de tierras que incluye legalización, apoyo crediticio para la adquisición de tierras por parte de grupos campesinos y redistribución de tierras del Estado a organizaciones campesinas; f) programa de negocios inclusivos cuya finalidad principal es asociar a grupos campesinos para vincularse a empresas ancla o en su defecto establecer empresas asociativas; g) Programa de seguro agrícola para productos críticos de la agricultura familiar; y, h) reestructuración del MAGAP, descentralización de competencias en materia de irrigación hacia los gobiernos provinciales autónomos (Chiriboga 2013, 176).

La presencia del Ministerio de Ambiente en la comunidad de Guayama es evidente con su programa socio bosque. “A través de este programa hasta el momento hemos sembrado 60 mil plantas nativas como chilco, yagual, pumamaki, retama aliso, tilo, entre otros, especialmente en las tierras que son improductivas, para esto los comuneros comprometieron cuidar bien en cada uno de sus tierras, esperamos que lo comprometido sea cumplida” (Grupo focal con dirigentes de la comuna Guayama, 22 de abril de 2015).

El Ministerio de Inclusión Económica Social por su parte construyó el Centro Infantil de Buen Vivir “Los Parvulitos”, “a este centro acuden todos/as niños/as de 1 a 3 años de edad; las madres promotoras son de la misma comunidad a excepción de la coordinadora quien es del cantón Pujilí” (Martha Pilatasig, presidenta de la comunidad de Guayama, en conversación con el autor, 23 de abril de 2015).

El Gobierno Nacional en los últimos años “establece como interés prioritario la atención educativa a los pueblos indígenas que por conservar las características sociales, culturales y lingüísticas particulares, requieren de la implementación de una política y de estrategias acordes con su realidad y las necesidades de desarrollo del país” (Olmedo Chiguano, docente de la comunidad de Guayama, en conversación con el autor, 5 de julio de 2015). Uno de los logros del movimiento indígena en el 2008 fue el reconocimiento de Estado plurinacional del Ecuador.

La organización de Guayama San Pedro de Quilotoa en estos últimos años ha cambiado mucho en cuanto a la participación de diferentes actores locales, esto con la intervención de la EIB en la comunidad, es decir que a partir del año 2000 a 2015 es evidente que en la comunidad ya hay los primeros estudiantes graduados en las distintas universidades del país en diferentes especialidades, según un líder de la comunidad, en una de las entrevistas menciona:

(...) gracias a la educación en la misma comunidad, a partir del año 2001, aparece los jóvenes con títulos universitarios, con otra mentalidad de seguir apoyando lo que hemos hecho nosotros en los años anteriores, personalmente me siento orgullo, sabiendo que no hemos luchado en vano, hoy ya hay personas que son profesores/as con título de licenciatura, militares, abogados, ingenieros, choferes, ...ya contamos con las personas quienes son autoridades parroquiales, cantonales y provinciales (José Lino Ante, líder de la comunidad de Guayama, en conversación con el autor, 7 de marzo de 2015).

Con este avance la comunidad, cada vez más se fortalece con nuevas formas de organización comunitaria. Los procesos organizativos de la comunidad de Guayama San Pedro de Quilotoa representan una de las organizaciones más significativas dentro del territorio de Sigchos, desde que inició se han incorporado nuevos actores (jóvenes, mujeres) quienes participan en

la organización comunitaria, específicamente con la influencia de educación intercultural bilingüe del Estado ecuatoriano en combinación con el SEEIC.

Siguiendo a Krainer (2012), se puede determinar que: “en agosto del 2006, se creó la Subsecretaría de Educación para el Diálogo Intercultural (SEPDI), desde una visión crítica al sistema de la DINEIB, buscando superar sus limitaciones, a través de una reforma jurídica del sistema de EIB, de la redefinición del marco legal de la DINEIB y la reorganización del sistema” (Krainer 2012, 41).

La nueva Constitución del 2008 al 2015

En el año 2008 “en el artículo 57, numeral 14, y el artículo 347, numeral 9 al respecto del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe” (Constitución de la República del Ecuador, 2008) determina:

Desarrollar, fortalecer y potenciar el sistema de educación intercultural bilingüe, con criterios de calidad, desde la estimulación temprana hasta el nivel superior, conforme a la diversidad cultural, para el cuidado y preservación de las identidades en consonancia con sus metodologías de enseñanza y aprendizaje... y en el artículo 347, numeral 9 dice: Garantizar el sistema de educación intercultural bilingüe, en el cual se utilizará como lengua principal de educación la de la nacionalidad respectiva y el castellano como idioma de relación intercultural, bajo la rectoría de las políticas públicas del Estado y con total respeto a los derechos de los pueblos y nacionalidades (Constitución de la República del Ecuador 2008, 158.

Krainer señala que “Por Acuerdo Ministerial (066/02/09), en febrero de 2009 se resta ciertas autonomías a la DINEIB como instancia descentralizada” (Krainer 2012, 41).

Mediante la entrevista con un funcionario del Ministerio de Educación se pudo determinar que: “el decreto ejecutivo 1585 del febrero de 2009, derogó la autonomía del sistema de educación intercultural bilingüe, con el cual se estableció que dependa del Ministerio de Educación, y por ende hubo cambios de autoridades de la DINEIB” (Alberto Conejo, supervisor nacional de la educación intercultural bilingüe, en conversación con el autor, 15 de junio de 2016).

La derogación restringe todas las posibilidades que antes asumía la DINEIB, según un funcionario del Ministerio de Educación se pudo evidenciar lo siguiente: “A nivel político la EIB perdió la autonomía, [es decir] antes teníamos la autonomía, [donde] el Director de la Educación Intercultural Bilingüe [tenía facultad de]: crear establecimientos educativos, hacer convenios con las universidades para formar y capacitar docentes, firmar convenios internacionales, traer dinero para poder financiar, pero, desde 2009 ya no se puede hacer nada. El currículo [es elaborado por] quienes conocen la EIB, [el inconveniente es que] tiene que aprobar el Ministerio, que no saben de la EIB. Por eso hasta ahora no sé cuándo aprobarán...” (Luis Montaluisa, supervisor de la educación intercultural bilingüe, en conversación con el autor, 11 de enero de 2017).

En marzo del año 2011, la “Ley Orgánica de Educación Intercultural” contempla el título IV sobre la “Educación Intercultural Bilingüe” y garantiza la vigencia del MOSEIB.

Art. 77.- Sistema de Educación Intercultural Bilingüe.- El Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (SEIB) es parte sustancial del Sistema Nacional de Educación, a través de la Subsecretaría de Educación Intercultural Bilingüe, de manera desconcentrada y con respeto a los derechos de las comunas, comunidades, pueblos y nacionalidades indígenas. El Sistema de Educación Intercultural Bilingüe comprende el conjunto articulado de todas las políticas, normas e integrantes de la comunidad educativa desde el nivel comunitario, circuitos educativos, distrital y zonal, que tengan relación directa con los procesos de aprendizajes en idiomas ancestrales y oficiales (Ley Orgánica de Educación Intercultural 2011, 29).

Es decir, que en el proceso de “educación intercultural bilingüe el Estado ecuatoriano asume las responsabilidades” (Ministerio de Educación del Ecuador 2013, 27), dos de aquellas son: “garantizar la implementación de la educación intercultural bilingüe para los pueblos y las nacionalidades residentes en las ciudades; administrar la educación intercultural bilingüe en forma colectiva y con la participación de las organizaciones de los pueblos y nacionalidades” (Ministerio de Educación del Ecuador 2013, 27).

La “educación intercultural bilingüe” en el Ecuador ha marcado muchos logros a lo largo de las décadas, principalmente para el desarrollo de las comunidades indígenas, es decir que la educación en las comunidades ha convertido en una herramienta que genere procesos

identitarios, que ayude fortalecer y transformar la propia realidad, con el aprender cosas relevantes de la cultura y de propios sistemas de vida.

Según un funcionario de la educación intercultural bilingüe dentro del Ministerio de Educación “la educación intercultural bilingüe especialmente durante las dos últimas décadas ha hecho cosas muy importantes para el beneficio de las comunidades indígenas y para la población ecuatoriana, no solo en el aspecto pedagógico y metodológico, sino en lo histórico del país”. (Alberto Conejo, supervisor nacional de la educación intercultural bilingüe, en conversación con el autor, 15 de junio de 2016).

Siguiendo con la misma entrevista, “por supuesto aún hay muchas cosas que hay que seguir trabajando conjuntamente con los dirigentes, comuneros, docentes, padres de familia, estudiantes, funcionarios tanto públicas y privadas, así para poder mejorar la educación de los ecuatorianos fundamentalmente en las poblaciones donde cuentan con la cobertura de la educación intercultural bilingüe” (Alberto Conejo, supervisor nacional de la educación intercultural bilingüe, en conversación con el autor, 15 de junio de 2016).

Mediante la EIB es lo surge el proteger el medio ambiente, “esto con la idea que tuvieron nuestros ancestros hace muchos atrás, por lo tanto con la EIB en el caso del Estado ecuatoriano ha creado el derecho a que las poblaciones indígenas pueden y deben conservarse y fortalecerse sus características socioculturales y lingüísticas” (Alberto Conejo, supervisor nacional de la educación intercultural bilingüe, en conversación con el autor, 15 de junio de 2016).

De esta manera el Estado ecuatoriano garantiza la educación intercultural no solo a la población indígena, sino a nivel nacional, “en el caso ecuatoriano, en la oficialización de la EIB en 1988 jugaron un papel muy importante en los procesos organizativos de las comunidades indígenas, esto mediante las luchas y movilizaciones, y pro último este logro se refleja hoy en las comunidades indígenas y como no en la sociedad ecuatoriana” (Alberto Conejo, supervisor nacional de la educación intercultural bilingüe, en conversación con el autor, 15 de junio de 2016).

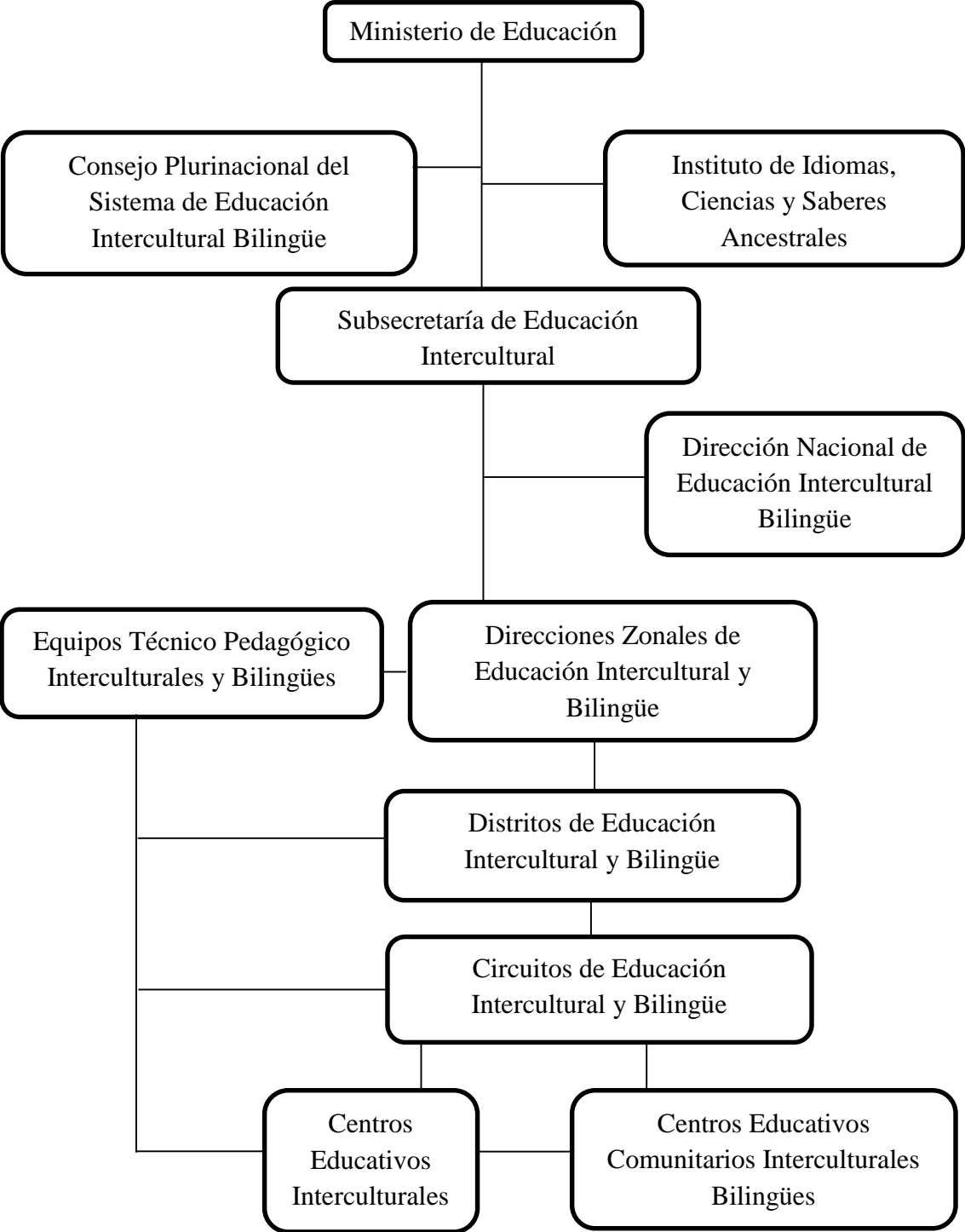
La experiencia de la EIB en el Ecuador sostiene el fortalecimiento de las comunidades indígenas, al respecto, según un funcionario de la educación intercultural bilingüe del

Ministerio de Educación, “la EIB, durante décadas desde su inicio ha trascendido con etapas muy importantes: 1. Etapa de experiencias previas; 2. Oficialización; 3. Iniciación y estructuración; 4. Oficialización del Modelo de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB); 5. Profesionalización; 6. Implementación; 7. Instrumentalización; 8. Evaluación” (Alberto Conejo, supervisor nacional de la educación intercultural bilingüe, en conversación con el autor, 15 de junio de 2016). Esta última etapa 8, en estos años con muchos puntos de vista a favor y en contra. No solamente, desde las autoridades nacionales, también desde las mismas comunidades indígenas e incluso desde donde nacieron las primeras escuelas de EIB en el Ecuador.

Actualmente muchas de las comunidades con el fenómeno de la migración ha enviado a la población hacia las ciudades, y por lo tanto el establecimiento en la comunidad sigue reduciendo en número de estudiantes, y este fenómeno también ha hecho cambiar la mentalidad de la población. Como por ejemplo, los padres no quieren que sus hijos aprendan el idioma kichwa, e incluso el español, prefieren algún idioma extranjero (el inglés). Sin embargo hay barrios al margen o dentro de las ciudades que quieren aprender las sabidurías de las comunidades, con esto más bien ellos están ganando y nosotros creo que estamos perdiendo de todo lo que hemos logrado (Alberto Conejo, supervisor nacional de la educación intercultural bilingüe, en conversación con el autor, 15 de junio de 2016).

A partir del 2011 la estructura del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe está conformada por (ver Gráfico 2).

Gráfico 2. Estructura del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe



Fuente: Ministerio de Educación, LOEI 2011.

Como sabemos, mediante esta estructura, “la educación intercultural bilingüe pasa a depender del Ministerio de Educación. Con el fundamento de que el Ecuador es un Estado intercultural y plurinacional se resolvió crear un solo sistema educativo intercultural aplicable en todo el país” (Martínez 2016, 38) Mediante la publicación de la “Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI), el 13 de marzo de 2011. El cual supuestamente eliminó la separación

entre el sistema de educación hispana y el intercultural bilingüe, declarando a un solo sistema educativo denominado intercultural” (Martínez 2016, 39) .Al respecto según un funcionario del Ministerio de Educación:

(...) la EIB está centralizada al gobierno nacional, ya no hay esa autonomía que antes había en cuanto a las direcciones por nacionalidades, direcciones por pueblos, departamentos en las direcciones provinciales, ya no cuenta con el presupuesto propio, antes tenían unidad ejecutora que administrativa recursos propios para la dirección nacional. Últimamente hemos estado elaborando textos y materiales educativos, pero que todavía que no terminan, eso quiere decir que tampoco cuentan con sus propios textos en sus diferentes lenguas de diferentes nacionalidades, pero están en proceso de elaboración, que actualmente no cuenta (Luis Montaluja, supervisor de la educación intercultural bilingüe, en conversación con el autor, 11 de enero de 2017).

De la misma forma, con la derogación de la “autonomía del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe fue un cambio de autoridades, los funcionarios indígenas quienes estaban dirigiendo la DINEIB y las Direcciones Provinciales de Educación Intercultural Bilingüe (DIPEIBs) fueron sustituidos por profesionales aliados al gobierno nacional” (Martínez 2016, 39), muchos de ellos sin conocimientos sobre la trayectoria de los procesos organizativos de las comunidades indígenas y de la EIB, al respecto siguiendo con la entrevista se pudo determinar lo siguiente:

(...) algunos distritos están siendo administrados por profesionales indígenas, pero puestos por el gobierno nacional, desde el partidismo político, y no necesariamente desde el perfil académico, profesional. ...Algunos compañeros son preparados profesionalmente, conocen la realidad educativa nacional pero otros no, incluso no tienen una formación en campo educativo, son indígenas pero no manejan la lengua indígena (Alberto Conejo, supervisor nacional de la educación intercultural bilingüe, en conversación con el autor, 11 de enero de 2017).

Este tipo de control por parte del gobierno en estos últimos años es supuestamente para que no haya la diferenciación entre la hispana y bilingüe, sino que sea una educación intercultural en el Estado ecuatoriano, para lo cual el gobierno ha ejercitado un sinnúmero de estrategias, una educación de todos para todos, instalaciones de escuelas denominadas Unidades del Milenio, aumento de presupuestos para la educación, enfrentamiento con los movimientos

sociales quienes oponen a las estrategias de desarrollo, entre otros. Al respecto en una entrevista con un funcionario del Ministerio de Educación se pudo determinar lo siguiente:

En cuanto al manejo administrativo financiero, el Ministerio de Educación está ejerciendo la rectoría, a partir del 2008, así lo establece la propia constitución de la república. Entonces parece ser que la población social indígena, en la asamblea constituyente cuando estaban realizando la constitución no pusieron mucho énfasis en ese punto, porque, en la asamblea nacional de Montecristi había representantes de todos los sectores: social, indígena, académico, pero justamente con ellos mismos se aprobó la constitución, en donde menciona que la autoridad nacional educativa es quien tiene que ejercer la rectoría en todos los ámbitos y niveles educativos (Alberto Conejo, supervisor nacional de la educación intercultural bilingüe, en conversación con el autor, 11 de enero de 2017).

A partir del decreto ejecutivo 1585 de febrero de 2009, con la rectoría del Ministerio de Educación, con la publicación de la LOEI en 2011; en estos últimos dos años el proceso que más ha sido cuestionado por la población ecuatoriana en especial en las comunidades indígenas es la unificación de las escuelas. En caso de EIB las escuelas comunitarias. Según un funcionario de la EIB en Ministerio de Educación:

A raíz de eso vino un proceso de unificación, no de eliminación, sino de unificación a instancias administrativas únicas, porque antes era una oficina para EIB y otra para educación hispana, ahora es uno solo, todos pertenecen a una sola misma instancia administrativa sea distrital, zonal, circuital. El reglamento y la ley establece de que si hay mayor población indígena en un distrito, la autoridad tiene que ser indígena, si hay menor población indígena la autoridad tiene que ser mestiza, entonces parece que de alguna manera eso sí está dando el cumplimiento, pero claro, no son nombrados por las organizaciones sociales, muchas veces son personas que no conocen nuestra educación intercultural bilingüe, no han formado parte de nuestro proceso organizativo, educativo, incluso algunos son indígenas ciudadanos (Alberto Conejo, supervisor nacional de la educación intercultural bilingüe, en conversación con el autor, 11 de enero de 2017).

Sin embargo, a pesar de las dificultades que se presentan aún se ha logrado mantener el sistema de educación intercultural bilingüe, esto mediante el proceso de elaboración de materiales educativos en diferentes lenguas de las nacionalidades, al respecto según un funcionario del Ministerio de Educación: “en este momento no tenemos textos en lenguas

indígenas, ...en la educación intercultural bilingüe tiene que haber textos para los alumnos en cada una de las lenguas, [pero] estamos comenzando a producir, cuando acabaremos se imprimirá, ojalá para el octubre del 2017 podamos tener para los primeros años de educación básica de kichwa, [ya que] durante en estos años no se han imprimido los libros y tampoco [hemos logrado la] formación de maestros, porque después con los libros hay que formar maestros. Estamos en esa disputa” (Luis Montaluisa, supervisor de la educación intercultural bilingüe, en conversación con el autor, 11 de enero de 2017).

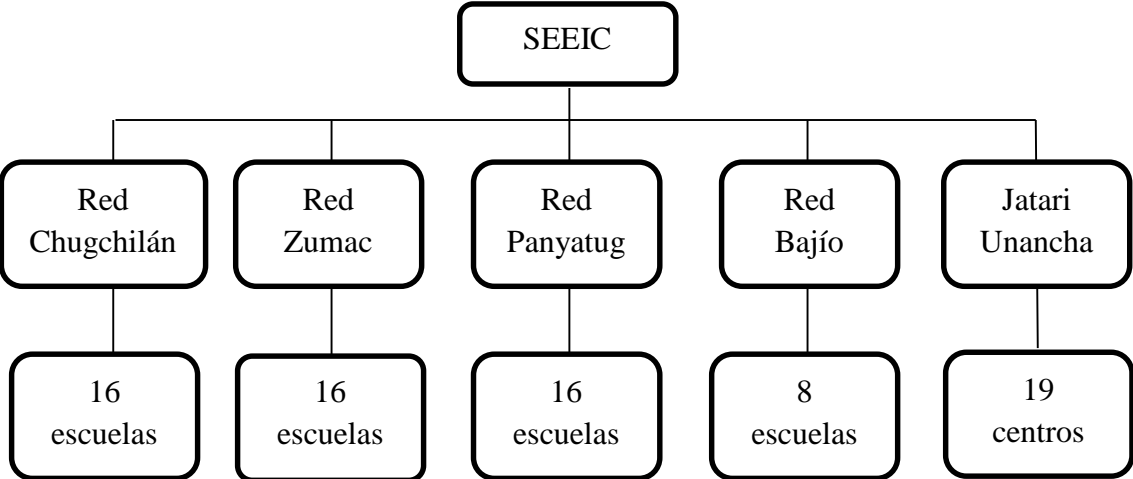
En sí, como resultado de las luchas de las organizaciones indígenas, la EIB en Ecuador fue manejada por las mismas organizaciones indígenas de forma autónoma, pero en la trayectoria junto con los avances iniciales surgieron algunos problemas en la implementación del modelo creado, especialmente en la aplicación de la EIB trazados en el MOSEIB, según Montaluisa (2008): “es verdad que algunos profesores y funcionarios se han burocratizado” (Montaluisa 2008, 75). Donde los profesores y líderes comunitarios fueron en búsqueda del beneficio personal. Esto ha sido el motivo para que el gobierno a través del decreto ejecutivo ratifique la dependencia al Ministerio de Educación. Al respecto con una entrevista a un funcionario del Ministerio de Educación se pudo determinar lo siguiente:

La EIB le dio mucho peso a la organización indígena, por ejemplo, el levantamiento de 1990 no se hubiera dado sin la EIB, pues el gobierno vio que no tenía que haber organizaciones fuertes, por eso el gobierno ha acabado todo como: trabajadores. La EIB tenía esa autonomía, entonces la estrategia de gobierno fue quitar esa autonomía. Jubilaron a los docentes, claro que están integrando personales nuevos, pero hay que formarle, porque no están preparados, ya que ni siquiera tienen títulos de educación. En el campo lingüístico también hay que preparar, ya que antes graduaban siquiera unos 800 licenciados en EIB,... así formaron investigadores amazónicos. En lugar de que los alumnos de las comunidades, nacionalidades salgan a estudiar en Quito, Cuenca, lo que hicimos es que creamos 11 Centro de Desarrollo Curricular, que eran como extensiones, porque los profesores teníamos que ir a dar clases, antes que los alumnos vengan a la universidad, [por eso] las universidades tienen que ir hacia los estudiantes. Lo mismo con las escuelas, por eso las escuelas del milenio tienen problemas, [ya que es evidente] donde los estudiantes tienen que ir caminando horas a la escuela para poder llegar. Cuando debe ser al revés, La escuela tiene que ir a la comuna (Luis Montaluisa, supervisor de la educación intercultural bilingüe, en conversación con el autor, 11 de enero de 2017).

Por supuesto, al respecto de la unificación de las escuelas acontecen diferentes puntos de vistas, algunos a favor y otros en contra. Ya que la unificación o también el cierre de las escuelas comunitarias en estos últimos años ha afectado mucho a las comunidades pequeñas, en especial en el sector rural particularmente en la población indígena. Al respecto según un docente comunitario: “El cierre de las escuelas comunitarias viabiliza muchos efectos como: debilitamiento de la organización comunitaria, acelera la migración, desintegración de la familia, abandono de la comunidad, reubicación de los docentes indígenas a instituciones centralizados” (José Dias, docente del colegio Jatari Unancha, en conversación con el autor, 17 de noviembre de 2016).

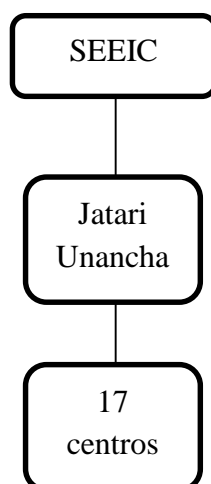
En diciembre de 2015 ocurre un cambio sustancial, “por disposición del gobierno nacional se cerró el RUC de las redes y éstas se trasladaron a la administración de los respectivos distritos y circuitos de sus circunferencias territoriales” (Mery Martínez, secretaria del colegio Jatari Unancha, en conversación con el autor, 12 de abril de 2016). Por ejemplo, la escuela Belén 15 de Julio de la comunidad de Guayama (del territorio de estudio), como otras escuelas, que pertenecían a la Red Chugchilán, desde esa fecha pasó a formar parte del Circuito Chugchilán, Distrito Sigchos de Zona 3 de Ambato. En el (Gráfico 3) se puede evidenciar la estructura del SEEIC hasta fines del 2015, por otra parte en el (Gráfico 4) se demuestra la estructura del SEEIC desde los inicios del 2016.

Gráfico 3. Estructura del SEEIC hasta el año 2015



Fuente: Sistema de Educación Experimental Intercultural de Cotopaxi 2010.

Gráfico 4. Estructura del SEEIC desde el año 2016



Fuente: Sistema de Educación Experimental Intercultural de Cotopaxi 2016.

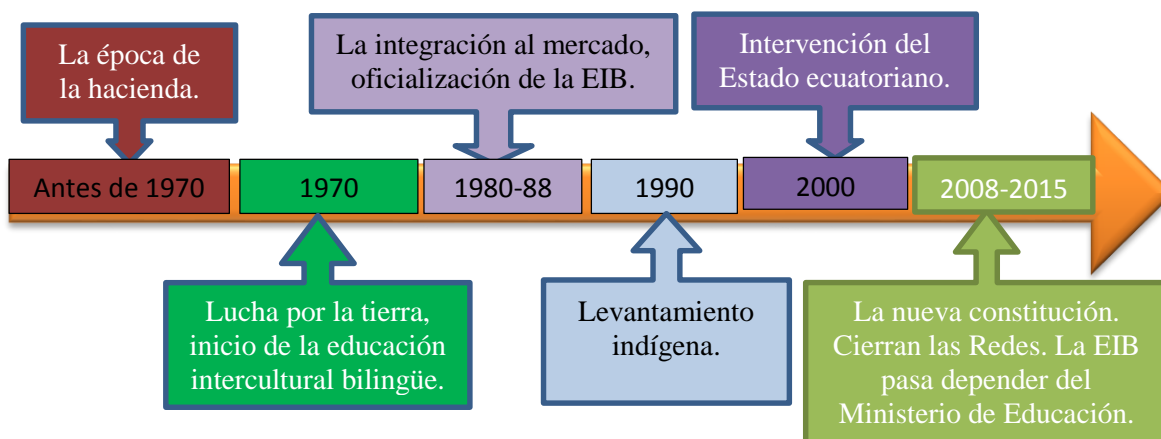
Con este cambio se podría indicar que hay amenazas que enfrenta el SEEIC, es decir que, con la forma de administración que plantea el Estado ecuatoriano a través del Ministerio de Educación, algunas escuelas están en riesgo de ser cerradas o fusionadas. Sin embargo, con el cierre de RUC de las redes para dar a paso al control de zona, distritos y circuitos, el Estado ecuatoriano no se ha limitado la intervención del SEEIC en las comunidades indígenas de la provincia de Cotopaxi.

Análisis de las influencias del Estado ecuatoriano como del SEEIC hacia los procesos organizativos de Guayama San Pedro de Quilotoa

En este apartado se presenta un análisis de cómo la política de educación intercultural bilingüe del Estado en combinación con el apoyo del SEEIC han generado efectos en los procesos organizativos de la comunidad de Guayama San Pedro de Quilotoa.

En primer lugar en el (Gráfico 5), se presenta la línea de tiempo de los procesos organizativos de la comunidad de Guayama San Pedro de Quilotoa y de la educación intercultural bilingüe.

Gráfico 5. Períodos de los procesos organizativos de la comunidad de Guayama San Pedro de Quilotoa



Fuente: Procesos organizativos de la comunidad de Guayama San Pedro de Quilotoa 2015.

Como se puede observar por el gráfico 5 de la línea de tiempo, mientras que la EIB fue una iniciativa de la organización local en 1973 para enfrentar los conflictos con las haciendas, las ONGs como el SEEIC apoyaron esta iniciativa transformándola en escuelas Interculturales Bilingües, solo hasta la década de los 80 estas escuelas fueron reconocidas por el Estado ecuatoriano y desde los 90 recibieron apoyos reales de parte de los gobiernos de turno. Sin embargo, a partir de los 2000 y especialmente en el Ecuador luego del 2008 con una nueva constitución, se aprueba una ley de educación que unifica la EIB con la educación general básica del país. Se presencia entonces el crecimiento del control del Estado sobre la EIB y un desplazamiento del SEEIC que actualmente solo tiene influencia en un colegio y sus extensiones.

El material presentado a continuación enfatiza en el análisis de los principales criterios presentados en el marco teórico, comparando tanto la política de educación intercultural bilingüe del Estado ecuatoriano como las actividades del Sistema de Educación Experimental Intercultural de Cotopaxi (SEEIC), enfocadas en los procesos organizativos de la comunidad de Guayama San Pedro de Quilotoa.

La construcción del territorio

Como se mencionó en el marco teórico, el territorio más que a un área geográfica específica, hace referencia a las relaciones sociales de producción y reproducción así como a “redes sociales y económicas, coaliciones sociales, instituciones y construcción de cierto sentido de pertenencia a una localidad determinada” (Chiriboga 2010, 54). En este sentido la historia

presentada demuestra el papel central de los ayllus en el desarrollo del pueblo de Guayama, especialmente en la creación de la EIB y por tanto la importancia de incluirlos como actores y no solo consultarlos en cualquier tipo de cambio en los proyectos educativos.

El estudio de la construcción del territorio desde el punto de vista de la educación toma entonces como referencia el marco teórico y analiza como las propuestas del Estado ecuatoriano o del SEEIC contribuyen a la construcción del territorio, basado en las organizaciones, instituciones y sentido de pertenencia existentes en la localidad.

Podemos ver que el proyecto de EIB nace directamente de la comunidad de Guayama San Pedro de Quilotoa apoyada por el SEEIC (en ese entonces llamado Proyecto Quilotoa) en la década de los 70. En aquella época, la educación (la escuela) a más de ser un medio para aprender a leer y escribir, fue un espacio muy importante para organizar y plantear propuestas en beneficio de los ayllus de la comunidad. Su objetivo principal era acompañar la lucha y recuperación de la tierra como parte central del territorio ante la Ley de Reforma Agraria, pero con una propuesta de educación que recupera además la lengua Kichwa y la cultura vinculada a la misma. En ese entonces el Estado ecuatoriano prácticamente estaba ausente de esta propuesta y no fue sino hasta la década del 80 que generó una política y un mínimo apoyo económico. Es decir que la EIB en términos formales y económicos no se consideraba en la misma categoría que la educación hispana.

En la década de los 90 y hasta el 2008 el SEEIC lideró la propuesta de EIB basada en las necesidades expresadas por los ayllus y con un fuerte enfoque en la valoración de las capacidades existentes en el territorio. En Guayama San Pedro el SEEIC con su experiencia educativa desde sus inicios tuvo la finalidad de fortalecer la organización de los ayllus de la comunidad a través de la formación de los líderes, lideresas, profesores/as e intelectuales indígenas en las comunidades. Mientras tanto en los planes de educación del Estado ecuatoriano aún se consideraba el territorio nacional como el único territorio a tomar en cuenta, sin las diferenciaciones culturales y sociales necesarias que reclamaban los cabildos y las organizaciones locales de Guayama.

Es más, a partir del 2009, mediante el decreto ejecutivo 1585, y ratificada por la Ley Orgánica de Educación Intercultural, 2011, el Estado ecuatoriano establece su idea de territorio nacional y se impone la idea de que toda la educación pública es intercultural. De esta

manera, los proyectos territoriales de EIB como el del SEEIC son removidos y el Estado ecuatoriano pasa a ser el único que financia y administra la EIB sin las diferenciaciones existentes hasta entonces en las diferentes experiencias del país.

En conclusión la promoción de un proyecto territorial endógeno nace a partir de la propuesta misma de EIB desde la comunidad. Mientras que desde el Estado ecuatoriano este proyecto es transformado en un proyecto exógeno desde el gobierno central en la última década.

Promoción de la interculturalidad

La propuesta de interculturalidad en el proyecto territorial endógeno de la comunidad de Guayama San Pedro de Quilotoa, nace para atacar las relaciones de desigualdad enraizadas desde la colonia en el sistema de hacienda. Si bien este sistema ha sido trastocado luego de la reforma agraria, aún sigue vigente la desigualdad en términos del reconocimiento, valoración y fortalecimiento de la cultura indígena Kichwa.

La interculturalidad en el proyecto territorial enfoca en un intercambio que se establece en la igualdad, en base en un proceso y actividad continua, no solo en la educación, sino en diversas instituciones de la sociedad. El cual corresponde impulsar activamente procesos de intercambio donde permitan construir espacios de encuentro y diálogo.

Desde esta perspectiva la interculturalidad en la EIB es comprendida como un proceso dinámico y permanente de relación, comunicación y aprendizaje entre culturas en condiciones de respeto, es decir un intercambio que se construye entre personas, sabidurías y prácticas culturalmente distintas.

En cuanto al respeto de la lengua local, el Estado ecuatoriano bajo la influencia del SEEIC en la comunidad de Guayama San Pedro de Quilotoa han contribuido a elaborar materiales didácticos educativos en la lengua indígena kichwa, para lo cual habido capacitaciones a los/as docentes interculturales bilingües. A partir de 1988 se han elaborado diccionarios con las ilustraciones de las nacionalidades y pueblos, no solamente en los textos de kichwa, sino en otros textos de diferentes áreas. Esto con el propósito de ir fortaleciendo la lengua, aunque hay que hacer bastante trabajo en ese aspecto.

El SEEIC ha elaborado sus propios textos desde la década de los 80, en el transcurso de los años los textos del SEEIC siguen modificándose de acuerdo al currículo nacional y a la realidad de las comunidades indígenas, el punto más relevante es que desde septiembre de 2009 el SEEIC cuenta con su propia metodología basada en cinco fases pedagógicas, las cuales fueron desarrolladas con el apoyo de la Universidad Andina Simón Bolívar con su programa denominado Escuelas Lectoras (2005) y de otras universidades como la Universidad Politécnica Salesiana y la Pontificia Universidad Católica del Ecuador. A continuación se describen estas fases:

Fase 1: Evaluación diagnóstica, esta fase se basa en responder las dos interrogantes: a) ¿Para qué? Para identificar qué conocen y qué pueden hacer los/as estudiantes en relación a los contenidos de la unidad, determinar qué les gustaría saber o qué les interesa a los/as estudiantes en relación a los contenidos de la unidad, identificar posibles conocimientos, mitos que será necesario de construir, determinar si los estudiantes dominan los pre-requisitos necesarios para abordar los contenidos de la unidad; b) ¿Cómo? Diálogos informales, sencillas tareas de desempeños individuales y/o grupales, cuestionarios simples, tipo de sondeo, construcción de redes o mapas semánticos, escribir reseñas cortas. (Documentos en Archivos Internos del SEEIC, 2009).

Fase 2: Partir de la experiencia, en esta fase se responde las dos preguntas: a) ¿Para qué? Para crear una base experiencial sobre la cual construir nuevos conocimientos, crear desequilibrio cognitivo, tender puentes entre la teoría científica y la vida real, favorecer la comprensión y valoración de la realidad social y cultural de la comunidad educativa; b) ¿Cómo? Salidas pedagógicas, conversar con expositores invitados, realizar encuestas, sondeos, entrevistas, trabajar con material concreto, observar y discutir videos, películas, dramatizar en clase, explorar informalmente en los libros, revistas y otras fuentes. (Documentos en Archivos Internos del SEEIC, 2009).

Fase 3: Reflexionar, esta fase se contiene dos interrogantes: a) ¿Para qué? Para procesar las experiencias vividas, compartir ideas, sentimientos, opiniones y conclusiones entre compañeros, determinar dudas, inconsistencias entre lo que saben y lo que han vivido, formular preguntas de aprendizaje: ¿Qué necesito averiguar para lograr los objetivos de la unidad? b) ¿Cómo? Dialogar, formular y responder preguntas, hacer dibujos, gráficos,

esquemas, parafrasear, llevar diarios o registros de experiencia. (Documentos en Archivos Internos del SEEIC, 2009).

Fase 4: Ampliar y organizar el conocimiento, para lo cual se responde las dos interrogaciones:

a) ¿Para qué? Para sistematizar, organizar, pulir, ampliar el conocimiento, desterrar conocimientos y mitos, desarrollar la comprensión lectora, desarrollar la capacidad de escribir, adquirir estrategias de aprendizaje e investigación; b) ¿Cómo? Leer el módulo, realizar las actividades del módulo, leer fuentes adicionales (libros, revistas, internet), escuchar explicaciones del/a docente y tomar notas, escribir ensayos propios, elaborar esquemas, carteles.

Fase 5: Cambiar la realidad, en esta fase se basa de acuerdo a las dos preguntas: a) ¿Para qué?

Para aplicar los conocimientos adquiridos, transformar la realidad en función de lo aprendido, desarrollar las competencias de ciudadanía y participación civil, sentir seguro por las realizaciones concretas, constatar el fruto real del aprendizaje; b) ¿Cómo? Desarrollar pequeños proyectos individuales o colectivos, realizar exposiciones, organizar asambleas y debates, realizar publicaciones, organizar mingas de los ayllus y las comunitarias.

(Documentos en Archivos Internos del SEEIC, 2009).

Trabajar con módulos basados en metodología propia y sus fases pedagógicas no se restringe a la aplicación de los textos del Ministerio de Educación, ya que el colegio Jatari Unancha bajo la administración del SEEIC trabaja con sus propios módulos y con los textos del Ministerio de Educación combinados. Hasta el momento de terminar este documento de tesis, el SEEIC continua trabajando con esta metodología aunque a partir del 2015, solamente tiene influencia en la Unidad Educativa Intercultural Bilingüe Jatari Unancha y ya no directamente en las escuelas primarias.

Fortalecimiento del capital social

En este apartado se analiza como la EIB creada por los ayllus y promovida por el SEEIC o por el Estado ecuatoriano han logrado fortalecer el capital social existente en Guayama San Pedro de Quilotoa de acuerdo a los diferentes periodos. El fortalecimiento del capital social en este caso se refiere a cómo la implementación de la EIB en diferentes periodos ha apoyado o promovido las normas de reciprocidad de los ayllus y sus capacidades para crear redes sociales de apoyo.

En el periodo de la hacienda debido a la primera Ley de Reforma Agraria en 1964, los ayllus conformaron una interrelación basados en el principio de reciprocidad que concretan relaciones sociales y productivas que consistió en las redes de relaciones que tuvo como principal resultado el fortalecimiento de la organización de la comunidad a escala territorial.

En el período de la lucha por la tierra en 1970, la organización de los/as comuneros/as mediante el vínculo con otras comunidades cercanas fundan la escuela indígena denominada “Proyecto Quilotoa” en la comunidad de Guayama San Pedro de Quilotoa, lo cual se logra con el apoyo de la misión salesiana, hermanas lauritas y voluntarios italianos. En el mismo período los líderes indígenas reunidos en Cachi decidieron impulsar los cinco ejes de trabajo para el bien de la población indígena de la parte occidental de la provincia de Cotopaxi: a) la recuperación de la tierra, b) iglesia propia, c) constituir una organización propia, d) acceder a medios de comunicación propia, e) una educación propia.

En el período de 1980 de integración al mercado, los/as comuneros/as se posicionan como propietarios del terreno. Y a partir de 1983 los ayllus de la comunidad de Guayama San Pedro de Quilotoa comienzan a modificar sus estrategias productivas esto con el apoyo de las instituciones públicas y privadas.

El período del levantamiento indígena de 1990, la interrelación de los ayllus de Guayama conjuntamente con otras comunidades y organizaciones sociales del país, con la EIB y el SEEIC fueron partícipes del primer Levantamiento Indígena en la provincia de Cotopaxi y del Ecuador en 1992, donde reclamaron sus derechos colectivos como: derechos ambientales y étnicos, la identidad cultural, propiedad de las tierras comunales y acceso a los recursos en los territorios.

En 1999 las escuelas de la EIB se denominaron Centros de Educación Comunitaria Intercultural Bilingüe (CECIB). En ese mismo año la DINEIB instaló los CECIB en diversas provincias, por lo tanto las escuelas pasaron a formar parte del CECIB bajo la administración de DIPEIB. De hecho, en 1999 el Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi pasó a formar parte de las redes de los CECIB, por lo tanto el SEEIC formó parte de la DIPEIB-C con cuatro redes educativas: Chugchilán, Zumac, Panyatug y Bajío.

En el período de 2000 a 2007, en la comunidad de Guayama se evidencia la presencia de las entidades del Estado ecuatoriano como: Ministerio de Agricultura, Ganadería, Acuacultura y Pesca; Ministerio de Ambiente; Ministerio de Inclusión Económico Social; Ministerio de Educación; Ministerio de Turismo, Ministerio de Salud; GAD Parroquial; GAD Cantonal; GAD Provincial, cada uno de aquellos con diferentes proyectos.

A partir del 2008 con la nueva constitución, el decreto ejecutivo 1585 de febrero de 2009 derogó la autonomía de la DINEIB como instancia descentralizada, estableciendo bajo el control del Ministerio de Educación. Por consiguiente, la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) de 2011 en sus artículos 77 garantiza la vigencia del Modelo de Sistema Educativo Intercultural Bilingüe (MOSEIB), declarando al Ecuador con un solo sistema educativo denominado intercultural. En efecto, en 2009 termina la injerencia de la DINEIB en las escuelas comunitarias, el caso del SEEIC en diciembre de 2015 se cerró el RUC de las redes y pasaron bajo la administración de distritos y circuitos.

En conclusión, el capital social que logró acumular la comunidad de Guayama San Pedro de Quilotoa luego de la reforma agraria ha ido mutando a través de diferentes décadas hacia un debilitamiento de la organización local. Esto no solo debido a los cambios en la forma en que se implementa la EIB, con menor participación de las organizaciones locales en la toma de decisiones, pero también debido a los cambios territoriales de inclusión al mercado. En la actualidad por ejemplo hay muchas familias que han comenzado a pagar en lugar de ir a las mingas de la escuela, colegio, comunidad o de otros espacios antes considerados de responsabilidad comunitaria.

Empoderamiento a través de la organización

En la comunidad de Guayama San Pedro de Quilotoa, en la década de los 80 el Sistema de Educación Experimental Intercultural de Cotopaxi (SEEIC), conjuntamente con las comunidades rurales indígenas de la parte occidental de la provincia de Cotopaxi, propone el empoderamiento a través de la educación intercultural bilingüe mediante su propio modelo educativo basado en los principios de la educación popular liberadora. Según Tuaza (2016): “los dirigentes gestionaron la creación de las escuelas en sus propias localidades” (Tuaza 2016, 83).

El gestionar de los dirigentes para crear las escuelas en sus propias comunidades generó el empoderamiento colectivo, es decir, que las personas con intereses iguales han reunido y han hecho esfuerzos, ideas y recursos para trabajar en conjunto por la educación de la comunidad. Estos corresponden a que los ayllus de Guayama conjuntamente con la influencia del SEEIC llegan a empoderar sobre los conocimientos, los saberes y las prácticas locales, las cuales conforman el sentido común de la comunidad indígena y así otorgan la idea de pertenencia e identidad compartida por los pobladores del territorio. Al respecto, Altmann (2017) menciona: “una educación indígena en el Ecuador [caracteriza que] los indígenas empezaron a desempeñar un papel protagónico dentro de la educación formal” (Altmann 2017, 19). Por lo tanto, los ayllus mediante su organización y los conocimientos locales se construyen y logra el empoderamiento del territorio. Es justamente esto lo que trataremos de identificar en este estudio.

El empoderamiento de la EIB es una de las conquistas del movimiento indígena frente al Estado ecuatoriano en las décadas de los 80 y 90, “tener la escuela en la comunidad fue una de las conquistas importantes de los indígenas, en cuanto se convirtieron en espacios de socialización, conocimiento de la letra y los números, la superación del analfabetismo y la oportunidad de estudio” (Tuaza 2016, 93).

Sin embargo, no fue sino hasta 1988 que el Estado ecuatoriano luego de oficializar la DINEIB, creó la Dirección Provincial de Educación Intercultural Bilingüe de Cotopaxi (DIPEIB-C). Desde ese entonces hasta el año 2013 esta instancia organiza, supervisa y administra la Educación Intercultural Bilingüe de Guayama, aunque mantuvo la colaboración directa del SEEIC en términos de selección y capacitación de los/as docentes y la organización de las redes con participación de las organizaciones locales.

Este sistema ha experimentado cambios debido a la dinámica de la normativa referente a EIB, pero es importante indicar que: El Sistema de Educación Experimental Intercultural de Cotopaxi (SEEIC) funciona desde el año 1974 en la Sierra central de Ecuador, en la provincia de Cotopaxi. “Se emplea la lengua materna como lengua principal de educación y se forman maestros en las propias comunidades” (Krainer 2010, 40).

En el (Anexo 4) se establece los centros educativos que conforman el colegio Jatari Unancha, hoy Unidad Educativa Intercultural Bilingüe Jatari Unancha y el único que quedó bajo la

influencia del SEEIC. Al momento cuenta con diecisiete centros que son extensiones de esta Unidad Educativa Jatari Unancha, los cuatro centros restantes (Centro de Rehabilitación, Pastocalle, Sarahuasi y Moreta) se han cerrado de manera temporal por escasos número de estudiantes (Documentos en Archivos Internos del SEEIC, 2009).

La modalidad educativa de la Unidad Educativa Intercultural Bilingüe Jatari Unancha, es de carácter semipresencial, funciona los fines de semana; con una formación íntegra y bilingüe kichwa-español los/as estudiantes realizan lo que se denomina la Educación General Básica y el Bachillerato General Unificado en Ciencias. Cuando empiezan el bachillerato la institución ofrece las auxiliaturas de agropecuaria, industria del vestido, mecánica cerrajería e instalaciones eléctricas residenciales, las cuales son las especialidades prácticas como alternativas de trabajo para los/as estudiantes y sus familias.

Capítulo 4

Mecanismos de participación de los actores locales en la educación intercultural bilingüe

En este capítulo se resalta la participación de los actores locales de la comunidad de Guayama San Pedro de Quilotoa en las intervenciones tanto del Estado ecuatoriano como del SEEIC.

La participación de los actores locales de la comunidad de Guayama San Pedro de Quilotoa en la EIB ha permitido intensificar las relaciones entre las familias, cabildo, comuneros, padres de familias e instituciones educativas. A continuación se detalla los actores locales y su participación.

El cabildo

En la comunidad de Guayama San Pedro de Quilotoa, el cabildo cumple una determinada función frente a la educación intercultural bilingüe, ya que la presencia de la experiencia educativa en sus inicios tuvo la finalidad de fortalecer la organización de los comuneros y apoyar su lucha por la tierra.

En Guayama se conforman trece miembros (dirigentes), encabezado por el presidente de la comuna, vicepresidente, tesorero, secretario, síndico, cuatro vocales, coordinador, juez de paz, comisión de deportes, y sindico de la capilla. Los dirigentes conjuntamente con la participación de los comuneros toman las decisiones de cómo establecer los mecanismos de participación frente a la educación intercultural bilingüe dentro de la comunidad.

La participación activa del cabildo ha sido realizar las mingas comunitarias conjuntamente en coordinación con los/as comuneros/as de la comunidad de Guayama San Pedro de Quilotoa, ya que en estos casos el apoyo a la educación intercultural bilingüe ha sido trabajar conjuntamente desde la organización comunitaria, en una de las entrevistas se pudo determinar lo siguiente “la construcción de aulas del colegio Jatari Unancha fue con la participación de los padres de familia de las comunidades de Tunguiche, Pilapuchín, Chaupi, Guayama Grande, Cuisana, La Moya, Itupungo, Guantug, Chugchilán, Chinaló, Guasumbiní, Amanta, El Rodeo, Moreta y Guayama San Pedro de Quilotoa como dueño de la casa, la participación fue mediante las mingas en el año 2008” (Espíritu Ante, comunero de Guayama, en conversación con el autor, 3 de julio de 2015).

Las familias en la educación

La contribución de las familias hacia la EIB implementado por el Estado ecuatoriano en combinación con el SEEIC se evidencia en cuanto a la participación en los procesos organizativos que se lleva dentro de la comunidad, a través de una entrevista se pudo determinar lo siguiente:

Las familias quienes conforman como comuneros/as de la comunidad de Guayama San Pedro de Quilotoa conjuntamente con los/as niños/as, dirigentes de la comunidad y los funcionarios de la provincia profundamente involucrados han tenido un papel muy importante en todo el proceso educativo. Cada uno de actores contribuían para la elaboración de los contenidos curriculares, en los aspectos de evaluación y supervisión educativa, ya que la educación es la parte más importante al fortalecimiento organizativo y de desarrollo comunitario (José María Pilaguano, exdirector de la Red Chugchilán, en conversación con el autor, 1 de mayo de 2016).

La participación ha sido conjuntamente con los estudiantes y profesores “quienes están enfocados a investigar y archivar las memorias históricas de las comunidades como: los cuentos, mitos, historias, calendarios agrícolas, entre otros. Todos aquellos no solamente a través de la escritura alfabética, sino con ilustraciones, dibujos, grabaciones, videos, etc.” (Grupo focal con los profesores de la comunidad, 24 de julio de 2015).

En este marco, los saberes de las comunidades se incluyen en el currículo como se verá en el ejemplo más adelante, esto implica que las familias como los padres de familia y la comunidad cumplen un rol muy importante en el desarrollo de estos contenidos culturales. Es conveniente especificar que: en el Centro Educativo Comunitario Intercultural Bilingüe Belén 15 de Julio y en la Unidad Educativa Intercultural Bilingüe Jatari Unancha de la comunidad de Guayama San Pedro de Quilotoa se evidencia que los saberes locales están incluidos dentro del contenido curricular, ejemplo:

(...) en el Área de Estudios Sociales: la historia de la comunidad, los lugares sagrados, las fiestas de la comunidad, la actividad laboral de la población, entre otros; en el Área de Ciencias Naturales: el cultivo de los productos de la zona, el calendario lunar, la medicina local, la alimentación, entre otros; en el Área de Matemática; en el Área de Kichwa: kawsay (cosmovisión), ñukanchik yachay (sabiduría-conocimiento) (Grupo focal con los profesores de la comunidad, 24 de julio de 2015).

La incorporación de estos saberes locales en el contenido curricular es muy importante para el proceso de socialización e interacción con el contexto que le rodea, de igual forma esta incorporación es determinada por las interacciones y la influencia de la organización de comunidad, del mismo modo contribuirá a la construcción de la identidad cultural.

Participación de las mujeres asociadas en la educación

En este caso se enfocará la participación de la mujer en la familia como actor fundamental para los procesos organizativos de la comunidad, y por ende en la EIB, donde se analizará el papel de la mujer dentro de la familia, no solamente en la esfera agrícola sino también desde diferentes actividades que contribuyen para el bienestar del hogar.

Para centrar en la participación de la mujer en la familia como actor fundamental para los procesos organizativos de la comunidad Guayama San Pedro de Quilotoa y en la EIB, es preciso mencionar la información obtenida mediante una entrevista a una de las comuneras de la comunidad “la mayoría de las mujeres durante la época de la hacienda sufrimos la violencia psicológica, física por parte de los patrones, y también esperábamos que otros tomen las decisiones dentro de la familia e incluso para nuestro beneficio, pero últimamente fue cambiando, esto ocurrió cuando tuvimos la oportunidad de educarse” (Rosa Chiguano, pobladora de la comunidad de Guayama, en conversación con el autor, 12 de marzo de 2015).

Siguiendo con la entrevista también se pudo determinar que “los hombres incluido los propios padres maltrataban a las mujeres, por ejemplo: las primeras mujeres de Guayama quienes ingresaron a la escuela en 1976 eran maltratadas a golpes, porque sabían decir que las mujeres tienen que quedar en la casa cuidando a los animales y ayudando en la cocina” (Rosa Chiguano, pobladora de la comunidad de Guayama, en conversación con el autor, 12 de marzo de 2015).

Es preciso tener presente que uno de los aspectos que más ha contribuido el sistema educativo en las áreas rurales específicamente en la comunidad de Guayama es el liderazgo femenino, esto ha sido por la contribución del sistema de educación intercultural bilingüe implementada por el Estado ecuatoriano en combinación con el SEEIC.

Es conveniente especificar que con la presencia de la educación intercultural bilingüe implementado por el Estado ecuatoriano en combinación con el SEEIC en las comunidades indígenas en particular en la comunidad de Guayama San Pedro de Quilotoa, las mujeres juegan un papel muy importante en los procesos organizativos de la comunidad por ejemplo: “en el periodo de 2014 y 2015 por primera vez en la historia de Guayama una mujer es electa como presidenta de la comunidad” (Martha Pilatasig, presidenta de la comunidad de Guayama, en conversación con el autor, 23 de abril de 2015). Por su puesto en los años anteriores las mujeres llegaron a asumir varios cargos dentro del cabildo, pero no como presidenta de la comunidad.

De igual forma una de las dinámicas que EIB impulsó en las mujeres de la comunidad de Guayama ha sido la paulatina y creciente participación de mujeres en las organizaciones de carácter comunal. Por lo tanto es evidente que en las comunidades indígenas en especial en Guayama San Pedro de Quilotoa existen mujeres líderes que asumen cargos en las organizaciones comunitarias, y que están apoyando en los procesos organizativos de la comunidad y al fortalecimiento de la EIB dentro de la comunidad.

Hay que destacar que con la presencia de la educación intercultural bilingüe en la comunidad, la vida de las mujeres ha ido cambiando, al respecto con uno de los grupos focales se pudo evidenciar que, “las mujeres consiguieron estudiar en la escuela, en el colegio y algunas han llegado a estudiar en las universidades del país en diferentes carreras y esto ha permitido que las mujeres sean líderes, dirigentes y representantes de las organizaciones de la comunidad y fuera de la misma” (Grupo focal con los jóvenes de la comunidad, 22 de abril de 2015). Por un lado es preciso mencionar de manera general que las mujeres al interior de las relaciones de poder en la comunidad aparecen determinadas por su presencia dentro del proceso de producción y de reproducción social de la familia:

Las mujeres participamos y tomamos la decisión de qué tipo de productos vamos a cultivar y en qué proporción, ya que nosotras somos quienes estamos responsables del hogar, porque los varones trabajan en las ciudades para la ayuda de ingreso económico de la familia, y así la responsabilidad de nosotras es conservar las semillas, y también encargamos de las ventas de productos en los mercados de Zumbahua y Latacunga, pero no vendemos todo, ya que necesitamos intercambiar los productos con otras familias de la comunidad y asimismo encargamos sobre la crianza y cuidado de los animales como: cuyes, conejos, borregos,

gallinas entre otros (María Chusin, tesorera de la caja comunitaria, en conversación con el autor, 8 de mayo de 2015).

Como sabemos, las mujeres han impulsado el proceso de diversificación de las actividades productivas con la participación en el mercado para el desarrollo de un comercio a larga distancia, cultivo de los productos de la zona, crianza y engorde de las especies menores, implementación de tiendas, artesanía entre otros, “pues son las mujeres las que con frecuencia se encuentran al frente del “negocio”, no sólo en la esfera productiva sino también en la comercialización. Son ellas las que conocen “los detalles” de la empresa familiar, los arreglos con los comerciantes y en general la marcha global de esta actividad” (Martínez & North 2008, 57).

Por otra parte, tal como lo refieren los testimonios con las entrevistas y grupos focales, es evidente que con la implementación de la EIB, la vida de las mujeres de Guayama San Pedro de Quilotoa empieza a ser presente en el contexto de la participación dentro de la organización comunitaria, es preciso subrayar que hay organizaciones que son administradas por ellas, por ejemplo: la caja comunitaria, clubes deportivos entre otros, que a continuación está detallada.

La caja comunitaria

La contribución de la EIB ha sido muy significativo en el caso de las mujeres, porque las mujeres quienes han culminado sus estudios en la Unidad Educativa Intercultural Bilingüe Jatari Unancha asumen un rol dentro de la organización comunitaria, al respecto con una de las entrevistas se pudo determinar lo siguiente:

Yo fui estudiante de la escuela Belén 25 de Julio y luego de estar varios años en la casa, ya casada con hijos ingresé al colegio Jatari Unancha, donde seguí la auxiliatura producción agropecuaria, es ahí donde aprendí a como cultivar los productos y cuidar los animales “técnicamente”, gracias a los conocimientos adquiridos en la escuela y en el colegio ahora soy parte de la organización de mujeres, donde estoy encargada de la tesorería de la caja comunitaria “Nueva Esperanza” de la comunidad de Guayama San Pedro de Quilotoa (María Chusin, tesorera de la caja comunitaria, en conversación con el autor, 8 de mayo de 2015).

La EIB dentro de la comunidad Guayama ha sido muy importante, ya que las mujeres quienes han terminado sus estudios en el colegio asumen cargos importantes y por ende es preciso mencionar que las actividades que realizan las mujeres impulsan el comercio comunitario, la equidad en los intercambios, la reciprocidad, la cooperación y la solidaridad, buscando alternativas de satisfacción grupal y comunitaria de las necesidades. Un ejemplo es la caja solidaria de la comunidad, la cual es administrada por la asociación de mujeres de “Nueva Esperanza”.

La asociación se formó en el año 2010, en ese entonces con 25 mujeres, hoy en 2015 cuenta con 77 mujeres, el objetivo de la asociación es fomentar la vida organizativa y realizar las actividades de manera conjunta. La iniciativa de implementar la caja solidaria ha sido sobre todo por las mujeres, ya que ellas al inicio formaron una asociación dedicada principalmente a la producción agrícola-pecuaria (Antonia Ayala, presidenta de la caja comunitaria, en conversación con el autor, 4 de mayo de 2015).

Esta asociación ha tenido el apoyo de Consorcio, Maquita Cushunchic Comercializando como Hermanos (MCCH), “el cual ha contribuido con un apoyo económico, insumos agrícolas e insumos de oficina, y con especies menores de animales (cuyes, conejos) para la producción pecuaria. Mediante esta contribución cada una de las familias especialmente las mujeres trabajaron en sus hogares con el fin de cubrir las necesidades básicas de la familia” (Antonia Ayala, presidenta de la caja comunitaria, en conversación con el autor, 25 de abril de 2015).

Es así, donde las familias, especialmente las mujeres con la venta de productos agrícolas y pecuarias, han hecho los trabajos que son para el ingreso económico de la familia, en especial con el ahorro en la caja comunitaria. Al respecto con una entrevista pudo obtener la información, “luego de obtener capital suficiente implementamos la caja comunitaria “Nueva Esperanza” con la participación activa de las mujeres. Y empezamos facilitar el crédito a las familias de la comunidad. Todo esto es gracias a los conocimientos que hemos adquirido en la educación intercultural bilingüe” (María Chusin, tesorera de la caja comunitaria, en conversación con el autor, 8 de mayo de 2015).

El funcionamiento de la caja consiste en proveer crédito, “el cual no es con la intención de acumular la ganancia, sino contribuir a las familias para sus actividades que tienen en cada uno de los hogares” (Antonia Ayala, presidenta de la caja comunitaria, en conversación con el

autor, 4 de mayo de 2015), las mencionadas actividades consiste en: la crianza de especies menores (pecuario); implementación de una finca integral en los hogares, (agrícola); créditos estudiantiles; implementación de algún tipo de emprendimientos entre otros. Uno de los beneficiarios del crédito menciona lo siguiente: “muchas de las familias quienes obtienen el crédito realizan las actividades enfocadas en la producción agrícola-pecuaria y luego generan el ahorro en sus libretas y así contribuyen a los demás en obtener el crédito” (Gabriel Chusin, comunero de Guayama, en conversación con el autor, 10 de mayo de 2015). La contribución de la caja comunitaria hacia la población de la comunidad de Guayama ha sido mediante créditos.

Se evidencia que en la comunidad de Guayama las familias realizan varias actividades dentro del hogar, específicamente estas mencionadas actividades no son con la intención de acumular las ganancias, sino con el objetivo de generar el ingreso económico dentro de la familia, esto a su vez es considerada como la ayuda económica en la familia, al respecto en una de las entrevista se pudo determinar lo siguiente: “cuando sacamos el crédito de la caja comunitaria realizamos algunas actividades dentro de la familia como: agrícola y pecuaria, por supuesto se genera la economía, pero no es con la idea de ganar mucho, sino tener un ingreso de ayuda, como para poder comprar víveres que se necesita” (Gabriel Chusin, comunero de Guayama, en conversación con el autor, 10 de mayo de 2015).

Otra de las contribuciones de la caja comunitaria se evidencia en créditos estudiantiles, por ejemplo: “muchos de los jóvenes quienes estamos estudiando en el colegio de la comunidad no alcanzamos cubrir los gastos, por ejemplo en mi caso, me tengo que acudir a un crédito que facilita en la caja comunitaria, y así poder cubrir con los gastos en el estudio” (Grupo focal con los jóvenes de la comunidad, 22 de abril de 2015).

Una beneficiaria del crédito menciona lo siguiente: “nosotros como no tenemos suficiente terreno, pusimos la crianza y engorde de cuyes, para eso sacamos el crédito en la caja comunitaria, y actualmente con la misma venta de cuyes voy pagando las cuotas del crédito y así alcanzamos hacer estudiar a nuestras hijas en la escuela de la comunidad, actualmente tengo 125 cuyes” (María Pilaguano, comunera de la comunidad, en conversación con el autor, 26 de abril de 2015).

Otro caso evidente mediante el crédito que facilitan en la caja comunitaria es por ejemplo dentro de una familia recién casada, “cuando terminé el colegio no pude ir a la universidad, por eso acudimos a pedir el crédito en la caja comunitaria, con ese dinero compré una moto y hago carreras a distintas partes a veces hasta Latacunga y Pujilí, mi esposa y yo encargamos de cuidar la pequeña granja que tenemos y así tenemos el ingreso económico en la familia” (Gabriel Chusin, comunero de Guayama, en conversación con el autor, 10 de mayo de 2015).

Todas estas actividades son posibles mediante la contribución de la educación intercultural bilingüe, por ejemplo quienes están administrando la caja son las mujeres que han graduado en el colegio de la comunidad (Jatari Unancha), asimismo las familias que tienen sus emprendimientos son graduados/as o quienes están estudiando actualmente, donde han obtenido o están adquiriendo el conocimiento teórico y práctico sobre el manejo técnico en el campo agrícola y pecuario.

Los migrantes y la educación

En la comunidad de Guayama San Pedro de Quilotoa la migración también juega un papel muy importante en cuanto a la ayuda de ingreso económico de la familia. Por su puesto, es un fenómeno reciente y por ello aún no hay datos con cuantificaciones profundas sobre el mismo, pero como menciona una de las entrevistadas, “la migración cumple un papel muy relevante” (Martha Pilatasig, presidenta de la comunidad de Guayama, en conversación con el autor, 23 de abril de 2015).

La misma entrevistada con el tema de la migración menciona que a partir de los años 1990 el rol de la mujer en la comunidad de Guayama San Pedro de Quilotoa ha sido muy relevante, ya que cuando los esposos migraban hacia las ciudades, las actividades del hogar se centraron bajo el control de las mujeres. Pero en otras circunstancias también las mujeres empezaron a migrar, al respecto según Sánchez (2002) cuestiona:

Si bien el fenómeno migratorio tiene en la región un largo pasado, que se ha ido incrementando entre las décadas de los [setenta] y los [ochenta], desde el inicio de los años [noventa] la migración sufre sensibles cambios, produciendo nuevos efectos socio-económicos y culturales en el medio campesino de las comunidades indígenas (Sánchez 2002, 29).

Sin embargo hay ciertas características que distinguen la migración de la población de Guayama San Pedro de Quilotoa, por ejemplo mediante una entrevista se pudo identificar lo siguiente, “las personas que migran hacia distintas ciudades del Ecuador es por múltiples razones, una de aquellas es para buscar oportunidades fuera de la comunidad, es decir buscar el ingreso económico dentro de la familia a más de los ingresos que se obtiene del trabajo familiar y son para cubrir algunas necesidades” (Julio Chusin, migrante de Guayama en Latacunga, en conversación con el autor, 12 de abril de 2015).

En este contexto la educación intercultural bilingüe juega un papel muy importante, al respecto se detalla “en las décadas anteriores algunas personas han migrado hacia las ciudades, pero como no tenían algún certificado de estudio, trabajaban como de ayuda en la cocina (mujeres), estibadores (varones), pero actualmente como tienen títulos de bachiller están trabajando en algunas empresas como: las plantaciones, constructoras, etc.” (Martha Pilatasig, presidenta de la comunidad de Guayama, en conversación con el autor, 23 de abril de 2015).

La educación intercultural bilingüe en la comunidad de Guayama San Pedro de Quilotoa, se ha convertido como uno de los puentes donde la población que migra pueda ocupar cargos más convenientes en relación con los años anteriores, esto tanto en caso de las mujeres como varones. Por ejemplo: “cuando acudimos a trabajar en cualquier parte tenemos la oportunidad de ocupar por lo menos algunos cargos convenientes, eso significa que tenemos el ingreso económico básico, esto ha sido gracias por el título que obtenemos en el colegio Jatari Unancha, aquí en la comunidad” (Grupo focal con los jóvenes de la comunidad, 26 de abril de 2015).

De igual forma la contribución de la educación intercultural bilingüe ha sido mediante los conocimientos que adquieren la población de Guayama San Pedro de Quilotoa, por ejemplo: “en el colegio de la comunidad hemos aprendido muchas cosas que sirven cuando acudimos a trabajar en algunas partes, es decir tenemos el conocimiento sobre las relaciones humanas, es así que podemos encontrar el trabajo rápidamente” (Grupo focal con los jóvenes de la comunidad, 26 de abril de 2015).

Siguiendo con el mismo grupo focal se logró obtener la siguiente información, “las personas quienes migran no se van definitivamente, más bien trabajan de lunes a viernes en cualquier

parte del Ecuador, y los fines de semana regresan a la comunidad, ya que muchos de ellos son estudiantes del colegio” (Grupo focal con los jóvenes de la comunidad, 26 de abril de 2015).

Por otro lado en cuanto que regresan a la comunidad los fines de semana, “a más de asistir a las clases, en otra parte es por participar en el campeonato de fútbol que realiza la liga barrial organizado por la comunidad” (Observación participante, junio de 2015).

Al respecto también se logró obtener la información mediante el grupo focal “en la comunidad los dirigentes a través de la coordinación con la liga barrial se organiza el campeonato de fútbol para los varones y el índor para las mujeres desde el año 2011, es ahí que las personas que trabajan en las ciudades llegan a participar y de lunes a viernes pasan trabajando en sus respectivos sitios de trabajo” (Grupo focal con los jóvenes de la comunidad, 26 de abril de 2015).

Por otra parte mediante la migración es evidente que en la comunidad algunos jóvenes quienes han trabajado por varios años de manera temporal han implementado algún emprendimiento familiar, tal caso se logró obtener en una de las entrevistas “en la comunidad hay muchos jóvenes quienes han trabajado en las ciudades de manera temporal, y hoy han implementado algunos emprendimientos como por ejemplo, ubicar una tienda, sastrería, panadería entre otros, esto específicamente para el ingreso económico de la familia” (Espíritu Ante, comunero de Guayama, en conversación con el autor, 3 de julio de 2015).

Hoy en día los jóvenes de la comunidad de Guayama San Pedro de Quilotoa, participan activamente en muchos cargos de decisión, se evidencia que los dirigentes de la comunidad son quienes estudiaron en la escuela y colegio de la comunidad. Algunos jóvenes también se han profesionalizado en distintas carreras de las universidades del país; cuando culminan aportan a la comunidad con las ideas que benefician para los procesos organizativos de la comunidad, como menciona un profesor:

La Educación Intercultural Bilingüe implementada por el SEEIC en la comunidad ha sido manejada generalmente por la comunidad misma, por lo que se ha acomodado a los intereses y a la cosmovisión de los comuneros esto es evidente en la Unidad Educativa Intercultural Bilingüe Jatari Unancha cuando analizamos que los jóvenes trabajan de lunes a viernes y

estudian sábados y domingos (César Pilaguano, docente de la comunidad de Guayama, en conversación con el autor, 19 de junio de 2015).

Los jóvenes hoy en día estudian los fines de semana en el colegio Jatari Unancha, sin embargo, “esto no es por razones de pobreza, sino porque el colegio forma parte de su vida en comunidad, donde los estudiantes tienen acogida, se incorporan a la vida y a los procesos de aprendizaje en el colegio para apoyar los proyectos de vida personales y comunitarios dentro del territorio” (César Pilaguano, docente de la comunidad de Guayama, en conversación con el autor, 19 de junio de 2015).

En este punto hay que destacar que la participación de los jóvenes bachilleres y universitarios ha sido muy primordial para sostener y fortalecer los procesos organizativos y educativos dentro de la comunidad.

Esto no solamente promueve la participación en la planificación y transformación de los procesos educativos, sino además en la transmisión de los conocimientos y las sabidurías que hay dentro de la comunidad para el desarrollo de los procesos de aprendizajes fundamentales que permitan incorporar los valores del contexto social y natural, con el énfasis de identificación y fortalecimiento de modos de observar el mundo por parte de la población, esto enfocado en transformar la identidad cultural del territorio (Grupo focal con los dirigentes de Guayama San Pedro de Quilotoa, 2015).

De la misma forma, al evidenciar algunos casos muy relevantes con el fenómeno de la migración y la contribución de la EIB en la comunidad en los párrafos anteriores, esto no quiere decir que los migrantes se encuentran en situaciones ventajosas, también es evidente algunas situaciones cuestionables, a continuación más detalle. Por consiguiente respecto de la feminización de los trabajadores asalariados se puede comprender que:

Las mujeres son el sujeto social ideal para la implementación de todo tipo de trabajo flexible en los diferentes sectores de la economía (maquilas, trabajo doméstico, labores agrícolas informales) porque las mujeres, dada su función doméstica en la familia, han sido socializadas para tener la flexibilidad requerida para combinar la producción y la reproducción (Deere 2005, 101-102).

El caso específico del trabajo flexible es evidente que los/as trabajadores/as en las florícolas que están ubicadas en las periferias de la ciudad de Latacunga provincia de Cotopaxi, en su mayoría son las mujeres indígenas de la zona de Quilotoa, quienes han asumido dicha responsabilidad, esto ha sido por múltiples razones vistas por los dueños de las empresas ya que, al respecto según Deere (2005), “las mujeres son más baratas de emplear que los hombres y es menos probable que se organicen como fuerza sindical” (Deere 2005, 122).

El caso similar es evidente con las bananeras del territorio en la zona de La Maná, donde los trabajadores son los indígenas de las comunidades de la sierra ecuatoriana, en particular los migrantes de la zona de Quilotoa, de la comunidad de Guayama, “donde trabajan con salarios sumamente bajos, cumplen con los horarios rotativos, no cuentan con la seguridad del empleo y sobre todo no están afiliados al seguro social” (Manuel Patango, migrante de Guayama en La Maná, en conversación con el autor, 28 de abril de 2015).

Sin embargo, “en la comunidad de Guayama San Pedro de Quilotoa tanto la migración masculina como la migración femenina es por el motivo del ingreso económico para cubrir las necesidades básicas de la familia” (Lorenzo Ante, concejal de Sigchos, en conversación con el autor, 24 de abril de 2015).

La migración también ha sido como una de las partes muy relevantes, porque en la comunidad es evidente que la migración hace dos décadas atrás era como un aporte de complemento (ayuda) económico en la producción agropecuaria de la familia, pero en la actualidad la migración es comprendida como una de las estrategias de vida para el ingreso económico de la familia (Grupo focal con los/as jóvenes de la comunidad, 26 de abril de 2015).

Mediante las entrevistas realizadas también se puede demostrar que “cuando la gente de la comunidad se migra evidencia la flexibilización del mercado de trabajo” (Manuel Patango, migrante de Guayama en La Maná, en conversación con el autor, 28 de abril de 2015). Esto beneficia a los propietarios de las empresas y en cambio perjudica a los trabajadores. Según Martínez (2003):

La fuerza de trabajo en las plantaciones bananeras es predominantemente temporal. Si bien muchos de los trabajadores laboran más de 3 meses en una misma empresa y por lo mismo, legalmente deberían ser considerados como permanentes, quien define el carácter de temporal

o permanente no es el estado o la legislación laboral sino el empresario o contratista de mano de obra. En este sentido se trata de un mercado desregularizado "de facto" y que en el ámbito local adquiere características propias dentro del denominador común de la flexibilización laboral (Martínez 2003, 88).

Las características evidentes en muchas de las empresas tanto florícolas y bananeras ha sido la falta de seguridad en el empleo, la relación restringida entre el propietario con el trabajador y la trabajadora, los salarios bajos, el trabajo intensivo y precario, la categorización de trabajadores temporales, contractuales y permanentes, y de la mujer con sueldos bajos.

En particular los/as trabajadores/as en las florícolas de Latacunga en su mayoría son indígenas de la zona de Quilotoa, en particular de la comunidad de Guayama, “quienes son estudiantes de la Unidad Educativa Intercultural Bilingüe Jatari Unancha que estudian los días sábados y domingos, de lunes a viernes trabajan en las florícolas de acuerdo a los horarios establecidos desde las empresas” (Martha Pilatasig, presidenta de la comunidad de Guayama, en conversación con el autor, 23 de abril de 2015). Por lo tanto según Korovkin (2007), “la flexibilidad laboral por las administraciones de las empresas, aparece como un insoportablemente y rígido horario de trabajo para los trabajadores, mujeres, jóvenes y campesinos indígenas, cuyas vidas se encuentran completamente subordinadas a la constante búsqueda por competitividad de parte de las empresas” (Korovkin 2007, 25).

De esta manera en una de las entrevistas se puede destacar que “las mujeres se han convertido en asumir la responsabilidad de los trabajos en las florícolas, esto puede ser por múltiples razones vistas por los propietarios de las empresas” (María Dias, migrante de Guayama, en conversación con el autor, 5 de abril de 2015). Similares casos son evidentes en las bananeras de la zona de La Maná, donde muchos de los trabajadores son los indígenas migrantes desde las comunidades de la sierra, particularmente desde la zona de Quilotoa, son quienes trabajan sin la seguridad del empleo, con salarios bajos, no están afiliados al seguro social, cumplen horarios rotativos y muchas veces intermediado por un contratista, por ejemplo: “los días domingos en la feria de Chugchilán¹⁰ los contratistas ofertan trabajos en las bananeras de la zona de La Maná incluso con pagos anticipados y bajos” (Manuel Patango, migrante de

¹⁰ Chugchilán es una parroquia de la sierra ecuatoriana ubicada en el cantón Sigchos, provincia de Cotopaxi, las ferias se realizan los días domingos.

Guayama en La Maná, en conversación con el autor, 28 de abril de 2015). Al respecto Martínez (2003), manifiesta:

Se trata de una mano de obra que rota en varias haciendas, sin ninguna seguridad en el trabajo, sin posibilidad alguna de organizarse para mejorar el salario y con una dependencia total de los intermediarios, con los cuales seguramente se desarrollan relaciones de clientelismo que ocultan las relaciones de explotación a las cuales son sometidos estos trabajadores flexibles de banano (Martínez 2003, 86).

Por otro lado, uno de los entrevistados también expresa que en las plantaciones de florícolas y bananeras la contaminación ambiental se evidencia, “porque se ve el contacto con sustancias químicas tóxicas, como: funguicidas e insecticidas, las cuales provocan la contaminación ambiental, contaminación de agua superficial y subterránea, contaminación aérea y erosión del suelo” (Lorenzo Ante, concejal de Sigchos, en conversación con el autor, 24 de abril de 2015).

En este sentido, si bien se evidencia que los jóvenes migrantes en ocasiones pueden tener mejores oportunidades de trabajo gracias a su nivel educativo, este último no garantiza que siempre accedan a mejores trabajos pero más bien, los jóvenes que han terminado su bachillerato constituyen una mano de obra más calificada que beneficia a los propietarios, pero que no se ve reflejada en mejores condiciones de empleo.

Las remesas

En la comunidad de Guayama San Pedro de Quilotoa las remesas constituyen uno de los aspectos muy importantes. Mediante algunas entrevistas se logró detectar algunas contribuciones dentro de las familias, por supuesto, es por la contribución de la educación intercultural bilingüe, ya que como se mencionó en los ejemplos anteriores en caso de la migración, muchas de las personas migrantes han asumido cargos convenientes en el lugar de trabajo, esto específicamente por contar con algún certificado, o título de estudio.

El SEEIC mediante la Unidad Educativa Intercultural Bilingüe Jatari Unancha hace una contribución valiosa en cuanto a la oferta de las auxiliaturas, “muchas de las personas quienes trabajan en las ciudades han adquirido los conocimientos pertinentes y esto ha permitido

asumir cargos con remuneraciones básicas” (Antonia Ayala, presidenta de la caja comunitaria, en conversación con el autor, 25 de abril de 2015).

Las remesas intraprovinciales cumplen un impacto muy relevante en el modo de vida de las comunidades indígenas en particular de la comunidad de Guayama, “donde se evidencian los efectos positivos, por ejemplo las remesas son destinadas para satisfacer las necesidades básicas de la familia como cubrir la alimentación, la educación, la salud y el bienestar del hogar” (María Pilaguano, comunera de Guayama, en conversación con el autor, 26 de abril de 2015). Según Auroi (2007):

Hay que considerar también que este tipo de gasto tiene una función social: fortalece el lazo social y permite al emigrante, en este caso, seguir formando parte integral de la comunidad. Su prestigio y capital simbólico son realzados y su familia, que continua viviendo en la comunidad, sigue siendo bien considerada, que no es siempre el caso cuando el emigrante descuida sus deberes consuetudinarios, abandona a su mujer y no participa en la vida comunitaria (Auroi 2007, 322).

Por lo tanto las remesas tienen efectos positivos en la comunidad de Guayama San Pedro de Quilotoa.

La gente que está en las comunidades en particular en Guayama cuando reciben las remesas enviadas por sus familias o parientes utilizan para satisfacer las necesidades básicas de la familia, como: en la alimentación, educación, salud y suministros del hogar. Por ejemplo, en Guayama es evidente en el caso de la compra de una refrigeradora puede considerarse como un gasto en sí, pero es una inversión, ya que la conservación más adecuada de productos perecibles tiene influencia sobre la salud y la variación de la alimentación (Julio Chusin, migrante de Guayama en Latacunga, en conversación con el autor, 12 de abril de 2015).

En la comunidad de Guayama muchas de las personas quienes emigran hacia diferentes ciudades del país, cuando retornan a la comunidad realizan fiestas para reunir a la gente y compartir las experiencias obtenidas en aquel lugar de trabajo.

Aquellas fiestas son los espacios para la integración, interrelación con las familias de la comunidad, donde se obtiene el capital simbólico para el crecimiento social. “Es cierto que el gran porcentaje de las remesas receptadas por las familias son para el consumo familiar, pero

por otra parte existe un uso colectivo de aquellas remesas enviadas por los emigrantes, como con la creación de caja comunitaria que facilita el crédito a la población de la comunidad” (Antonia Ayala, presidenta de la caja comunitaria, en conversación con el autor, 25 de abril de 2015).

También con las remesas enviadas por los migrantes se implementa algún emprendimiento familiar, con el propósito de contribuir en el ingreso económico de la familia. “Se trata de unidades productivas por cuenta propia que, en la gran mayoría de los casos, son implementadas en su propio hogar y que utilizan preferentemente mano de obra familiar. En este caso no existe la figura del empresario, sino es con la ayuda mutua entre los miembros de la familia” (Grupo focal con los dirigentes de la comunidad, 15 de julio de 2015).

Los trabajadores estudiantes son importantes para la comunidad estudiantil, no solamente en el ámbito de ayudar a sus padres con los gastos en sus estudios, sino contribuir con un ingreso económico en la economía familiar a través de las remesas.

El tema de las remesas de las y los estudiantes del colegio es muy importante y ha llegado a convertirse en un aspecto económico relevante. “Las remesas de los/as estudiantes dicen que son utilizadas para asegurar la alimentación, educación, salud, bienestar del hogar, pagar préstamos, hacer inversiones e incluso crear sus propios emprendimientos familiares” (Pedro Manangón, coordinador del colegio Jatari Unancha en centro Guayama, en conversación con el autor, 30 de abril de 2016). Por lo tanto las remesas constituyen un impacto significativo por sus efectos para las familias, siendo esta un ingreso importante e incluso en algunas familias ubicando en el primer plano. “Es decir, que las familias receptoras de remesas se ubican ante una nueva realidad de “depender de las remesas”, ya que en algunas familias las remesas superan los ingresos procedentes de la actividad agrícola y pecuaria” ((Pedro Manangón, coordinador del colegio Jatari Unancha en centro Guayama, en conversación con el autor, 30 de abril de 2016).

En Guayama se ha evidenciado que el envío de remesas cada vez más crece en sus cifras. Las remesas enviadas por las y los estudiantes migrantes sirven para implementar algún emprendimiento familiar, con el propósito de contribuir en el ingreso económico de la familia. Se trata de unidades productivas por cuenta propia que, en la gran mayoría de los casos, son implementadas en su propio hogar y que utilizan preferentemente mano de obra

familiar. En este caso no existe la figura del empresario, sino es con la ayuda mutua entre los miembros de la familia.

Una de las actividades es la implementación de pequeñas unidades productivas en las parcelas que tienen y esto ha generado el ingreso económico de la familia, pero “también al implementar pequeñas unidades productivas no es solamente el ingreso económico en sí, sino, se ha evidenciado la diversificación de los cultivos, en muchos de los casos con productos andinos, y así se puede ver la conservación de las semillas de la localidad” ((Pedro Manangón, coordinador del colegio Jatari Unancha en centro Guayama, en conversación con el autor, 30 de abril de 2016).

El conocimiento local de la comunidad de Guayama San Pedro de Quilotoa y su influencia en la organización social y en la EIB

En este contexto también es muy relevante enfocar la sabiduría de las familias dentro de la comunidad, estas sabidurías son producto de un largo proceso de resistencia frente a la sociedad moderna en los últimos años. A continuación se mencionan algunas formas de conocimiento indígena que aún evidencia en las comunidades indígenas de la zona en particular en la comunidad de Guayama San Pedro de Quilotoa.

Cosmovisión. Se cimienta en el pensamiento andino kichwa. En muchas de las comunidades andinas en especial en los indígenas el concepto se centra en tener una vida armónica con la naturaleza (Pachamama), donde no existe el concepto de progreso o desarrollo como lo plantea el mundo capitalista.

Se caracteriza por una forma de vida diferente y una forma de pensar las relaciones sociales, culturales, económicas y productivas. Al respecto según Acosta (2011): “conviene propiciar un reencuentro con las cosmovisiones indígenas en las que los seres humanos no solo conviven con la Naturaleza de forma armoniosa, sino que forman parte de ella” (Acosta 2011, 115).

En este punto también es muy importante las relaciones de principios que existen en las comunidades indígenas, estos principios son la reciprocidad, la solidaridad, un sistema de propiedad colectiva, la relación armónica con la Pachamama, entre otros. Bajo este contexto

es trascendente tener en cuenta la cruz cuadrada la (*chakana*¹¹), ya que allí está presente la complementariedad, la reciprocidad, la correspondencia, el tiempo-espacio y lo holístico. Según Simbaña (2011):

Estos principios son normas éticas y prácticas de convivencia y de relaciones colectivas e individuales que van mucho más allá de lo “local” o lo “rural”: son imaginarios ideológicos, el “deber ser”, el “centro articulador de la cosmovisión indígena” y de la identidad con sus propios parámetros cognitivos, pero también son modelos concretos y defendidos en abierta contradicción con el neoliberalismo capitalista y sus paradigmas de progreso y desarrollo (Simbaña 2011, 225).

La incorporación de estos saberes locales de la comunidad de Guayama en el contenido curricular de las instituciones educativas de la comunidad ha sido muy importante para el proceso de socialización e interacción con el contexto que le rodea. Desde allí se evidencia el apoyo a la construcción de la identidad cultural basado en los estilos de vida de la comunidad. Al respecto como se determina en las estrategias sociales del Ministerio de Educación (2013) en cuanto a la EIB “socializar la cosmovisión de las nacionalidades en los diferentes estamentos de la sociedad ecuatoriana” (Ministerio de Educación del Ecuador 2013, 32).

Esto implica que la EIB considere, reconozca, visibilice, valore y por ende ponga en práctica los diferentes conocimientos y cosmovisiones que existen en las comunidades y en los territorios, sin homogenizar ninguno de ellos. Asimismo una de las estrategias pedagógicas del Ministerio de Educación en cuanto a la EIB determina lo siguiente: “desarrollar los saberes, sabidurías, conocimientos, valores, principios, tecnologías y prácticas socio culturales y sistemas de cosmovisión en relación al entorno geobiológico y socio-cultural, usando las lenguas ancestrales” (Ministerio de Educación del Ecuador 2013, 32).

La lengua Kichwa. En la comunidad de Guayama San Pedro de Quilotoa la lengua materna es el Kichwa. En caso de la EIB que implementa el SEEIC se determina, “emplea el kichwa como lengua principal de educación y han formado maestros de las propias comunidades” (Ministerio de Educación del Ecuador 2013, 16).

¹¹ La cruz cuadrada, que tiene un significado y símbolo en la población de los andes, desde las épocas incaicas.

También se ha logrado la “conformación de la Academia de la Lengua Kichwa Amawta Kamachi ALKI a nivel nacional, para la consolidación del idioma kichwa a nivel oral y escrito” (Ministerio de Educación del Ecuador 2013, 20).

Mediante la lengua materna se aprende muchas sabidurías que genera en las comunidades: los saberes de los *yachak*¹² en medicina, los significados del *alli kawsay* (vivir bien).

...el *alli kawsay* (vivir bien), comparado con el “*sumak kawsay*” propuesto por parte del Estado ecuatoriano tiene otras perspectivas a cerca de la definición. El *sumak kawsay* más bien *alli kawsay* como se lo denomina en la comunidad de Guayama y en los pueblos indígenas es muy diferente a lo que se propone en la nueva constitución de la república. Desde las políticas públicas es definido con la óptica del crecimiento económico, donde el mayor peso cae en la economía (el dinero). Al contrario, en las poblaciones campesinas en particular en la población indígena la más importante es la relación con la naturaleza, pero, en realidad hoy en día el sistema de mercado influye antes que la armonía con la Pachamama (José Manangón, rector del colegio Jatari Unancha, en conversación con el autor, 5 de julio de 2015).

Según Simbaña (2011) en los últimos años:

El *sumak kawsay* es uno de los conceptos que está provocando amplios debates en ámbitos académicos y políticos. Esto no se debe únicamente a que forma parte de la estructura normativa de las Constituciones de Bolivia y Ecuador, sino que fue uno de los discursos fundamentales que permitió al movimiento indígena y otras organizaciones sociales a enfrentar el neoliberalismo (Simbaña 2011, 219).

El sistema de educación intercultural bilingüe del SEEIC implementado en la Unidad Educativa Intercultural Bilingüe Jatari Unancha cuenta con los módulos de kichwa de Octavo Año de Educación General Básica hasta Tercero de Bachillerato General Unificado. “Octavo, Noveno y Décimo Año de Básica cuenta con 6 módulos de Kichwa, cada uno con 1 bloque curricular y cada bloque con 2 temas con sus respectivas actividades; en cambio Primero, Segundo y Tercero de Bachillerato cuenta con 3 módulos, cada uno con 2 bloques curriculares y cada bloque con 3 temas con sus respectivas actividades” (Documento en

¹² El sabio quien cura y prevé las enfermedades a través de las plantas nativas de la zona. Guayama San Pedro de Quilotoa.

Archivos Internos del SEEIC, 2010). Los módulos son elaborados por el equipo pedagógico del Área de Kichwa.

Es preciso tener presente que, el núcleo central de organización social comunitaria en la población indígena es el ayllu. Es una forma de comunidad familiar ampliada en los andes, constituida por los abuelos, hermanos, tíos, nueras, yernos, hijos, sobrinos, compadres y comadres. Según Macas (2010) citado por Simbaña (2011): “Para nosotros la comuna es la llacta, o el ayllu o jatun ayllu. La comuna es la organización nuclear de la sociedad indígena. Desde nuestra comprensión, la institución de la comuna constituye el eje fundamental que articula y da coherencia a la sociedad indígena” (Macas 2010 citado en Simbaña 2011, 225).

Para comprender la coherencia de la sociedad indígena es notable especificar lo que es la complementariedad, la reciprocidad, la correspondencia, las cuales, están explicadas a continuación.

La complementariedad. En la comunidad de Guayama el “yo” no se escucha de manera general, sino en cualquier actividad o beneficio se menciona el “nosotros”. Como señala Prada (2011), la complementariedad es “la interdependencia humana entre seres que son diferentes, que tienen capacidades y atributos también diferentes lo cual enriquece la interacción y es la base del aprendizaje común” (Prada 2011, 229-230).

En caso de la EIB, la complementariedad se emplea a través de la incorporación de las sabidurías locales en los contenidos curriculares (calendarios lunares, medicina ancestral, lugares sagrados, fiestas de la comunidad, cultivo de productos de la zona, entre otros). Por ejemplo, “en la Unidad Educativa Intercultural Bilingüe Jatari Unancha, para cultivar en la granja se realiza en base a los conocimientos de la comunidad, utilizando los saberes de los adultos en aspectos relacionados con la agropecuaria” (Observación participante, minga comunitaria del colegio, 21 de junio de 2015).

La Reciprocidad. Es todas las relaciones sociales solidarias, comunitarias donde está presente la minga: comunitaria, familiar; el ranti ranti, makita mañachi, trueque y la jocha.

Considerados como los principios y valores comunitarios. Dentro de esta caracterización se evidencia la minga que es el trabajo comunitario. “La minga es propia de tradición cultural del mundo indígena” (Ortiz 2004, 96).

Por supuesto, en caso de la EIB de la comunidad de Guayama San Pedro de Quilotoa, la ayuda mutua y la reciprocidad se evidencia a través de las mingas familiares, “ayuda mutua, proviene de la reciprocidad de la cultura andina, se trata del intercambio de bienes, servicios y de fuerza de trabajo que existe en la vida cotidiana en el ámbito de familias, vecinos y comunidad” (Ortiz 2004, 96). Por ejemplo, mediante una visita a una de las familias de la comunidad, logré observar cómo se relacionan las familias entre sí, es ahí donde se evidencia los tratos hacia los adultos, jóvenes y niños.

En una minga familiar de la familia Pilatasig alcancé observar que el dueño de la casa en todos los momentos de pedir algún favor actuaba de forma muy amable, alegre, con palabras dulzuras en el idioma kichwa, (*kuriku, achiku, kusa, warmi*) (Observación participante, minga familiar, 20 de julio de 2015). Estos vínculos se plantean en términos de reciprocidad, por lo tanto implica la aceptación, en general estos tratos se encuentran presente específicamente desde el grupo familiar hacia el grupo de parentesco y de la comunidad, que determina el tipo de relaciones que deben tener con las personas. Por tal razón, como menciona Martínez (2002), “las relaciones de parentesco, constituye el elemento soldador de las comunidades” (Martínez 2002, 29).

El intercambio. Es uno de los principios y valores de la población andina, en particular en Guayama sigue vigente con la modalidad que permita la cooperación entre las familias y comunidades. Los intercambios se dan más a nivel familiar con trabajos, intercambio de productos que maduran en diferentes pisos climáticos: papas con maíz, cebada con frijol, granos de la sierra con del subtrópico. “En la comunidad de Guayama logré observar en las familias, específicamente en las fechas importantes como: en finados, pascua (semana santa), fiestas comunales y familiares, entre otros, donde intercambian una gallina con un cuy” (Observación participante, 02 de noviembre de 2015).

Cada familia o comunidad posee un conjunto de conocimientos que son necesarios para convivir en su medio. Estos conocimientos son aprendidos naturalmente en el hogar, sin embargo es necesario ejercitarlos en las actividades cotidianas de la comunidad y dentro de las instituciones educativas interculturales bilingües, los mismos que faciliten las interrelaciones entre los ayllus de la comunidad.

La correspondencia. Es otro de los principios y valores del mundo andino que consiste en considerar que todo tiene su correspondiente. Es decir, los seres humanos no solo conviven con la naturaleza, sino tienen una relación sistémica, armoniosa y orgánica. Una forma de ver el funcionamiento de estos conceptos es describir la práctica de la minga. En la comunidad de Guayama, la minga es una forma de cooperación, una forma de trabajo colectivo donde participan los/as comuneros/as o miembros de la familia. Por lo tanto la minga es conocida como un ejercicio de la comunidad, donde se puede evidenciar o no sobre el valor del interés colectivo.

La integración de la cosmovisión en la EIB ha sido mediante el reconocimiento y aplicación de estos conocimientos donde se estimula los valores de la cultura de la comunidad y por ende el respeto del estilo de vida de la comunidad. “La educación intercultural bilingüe se fundamenta en la cosmovisión y filosofía de los pueblos y nacionalidades” (Ministerio de Educación del Ecuador 2013, 39).

En caso de que la educación intercultural bilingüe se fundamenta en la cosmovisión y filosofía de los pueblos, es muy evidente en el sistema de educación intercultural bilingüe del SEEIC en la comunidad de Guayama, por ejemplo en el Centro Educativo Comunitario Intercultural Bilingüe Belén 15 de Julio, los/as docentes son de las mismas comunidades indígenas, quienes conocen y aplican la cosmovisión de la comunidad, esto con la inclusión de los saberes locales en los contenidos curriculares.

Por su puesto la inclusión de los saberes locales en los contenidos curriculares debe servir no solo para incluir contenidos relacionados a la cosmovisión, sino también para promover formas prácticas de colaboración intercultural en la producción y aplicación de conocimientos para fortalecer la identidad cultural.

La correspondencia establece la existencia de la asistencia mutua, dar y dar mutuamente, es ahí donde se establecen las relaciones sociales comunitarias, en el sentido de que este principio es un elemento esencial en la coexistencia y en la vida de organización comunitaria. Por ejemplo, los saberes y las practicas locales como: la reciprocidad y ayuda mutua que están incluidos en los contenidos curriculares de las instituciones educativas interculturales bilingües de la comunidad, también es evidente en los distintos espacios comunitarios como en mingas de agua, carretera, construccion de casas, producción agrícola, fiestas entre otros,

son un espacio de encuentro, donde al medio día (12H00) se comparte el kukayu (comida que llevan cada una de las personas, como: papas cocinadas, tostados de haba y maíz, arroz, canguil, panes, gaseosa entre otros) (Observación participante, minga comunitaria de agua, 15 septiembre de 2015). En el momento de servir el kukayu evalúan el trabajo que están realizando y así programan la próxima minga.

En las reuniones comunales logré observar “cómo los comuneros al llegar a la sala de reuniones buscan estar siempre juntos entre los familiares, especialmente las mujeres y en el caso de los varones están en grupos de denominados amigos o algún familiar cercano” (Observación participante, reunión de la comunidad, 27 septiembre de 2015). Las reuniones comunales siempre son dirigidas por la presidenta o el presidente conjuntamente con el secretario, tesorero, síndico, coordinador, vocales principales del cabildo, ellos se encuentran frente de los comuneros. Las reuniones comunales se realizan cada dos meses, los días domingos, de esa manera para que los migrantes que viven en diferentes partes del Ecuador puedan participar. Es en la asamblea que los/as comuneros/as proponen algunas ideas particulares y colectivas, donde se hablan muchas estrategias o alternativas de cómo llevar el fortalecimiento de los procesos organizativos de la comunidad.

En la reunión comunal realizada el día domingo 24 de enero de 2016, tuve la oportunidad de participar con criterios de seguir fortaleciendo los procesos organizativos de la comunidad. En esta reunión “el cabildo conformado presentó el plan anual y muchos de los comuneros estuvieron de acuerdo, específicamente en el punto del orden del día donde trataron de pedir la colaboración para el mantenimiento de la casa barrial, del centro poblado y del alcantarillado” (Observación participante, reunión de la comunidad, 24 de enero de 2016). En este punto uno de los comuneros mencionó que la comunidad al empezar a pedir la colaboración para el mantenimiento del alcantarillado está convirtiendo en un “municipio chiquito”. Por su puesto la población de la comunidad de Guayama no recauda impuestos en el municipio de Sigchos por el uso del alcantarillado.

Análisis de los mecanismos de participación de los actores locales en la Educación Intercultural Bilingüe

En este apartado se presenta un análisis de cómo la participación de los actores locales han generado efectos en los procesos organizativos de Guayama San Pedro de Quilotoa. A continuación se especifica los criterios ostentados en el marco teórico:

La construcción del territorio

En la construcción del territorio se hace referencia a las relaciones sociales, coaliciones sociales, en este caso los mecanismos de participación de los actores locales en la educación intercultural bilingüe que demuestra el papel central de los ayllus en los procesos organizativos de Guayama.

En los años 70, luego de vivir varias décadas bajo el control de los hacendados, los ayllus de Guayama se organizaron y decidieron plantear el juicio legal contra el hacendado, el cual inició el 18 de julio de 1973 y culminó el 18 de julio 1981. Según uno de los líderes de la comunidad:

Nuestros padres sufrían mucho en la hacienda, viendo toda esa realidad en los años 70 empezamos a organizar entre los ayllus, reuníamos de noche para que no se entere el patrón e incluso reuníamos en las quebradas, no sabíamos leer ni escribir, todo lo que pensamos era solo la conversacion, no había en papeles, a veces el patrón se enteraba de las reuniones y decía ¿de qué están hablando?, y al día siguiente entregaba más tarea por haber estado en la reunión e incluso amenazaba de mandar sacando, no permitir la leña, el agua y el pasto para los animales, sin embargo, en los momentos de cumplir las tareas, en horas de servir nuestro kukayu conversamos y planificamos la próxima reunión, y así pensamos alguien que enseñe a leer y escribir (José Lino Ante, líder de la comunidad de Guayama, en conversación con el autor, 7 de marzo de 2015).

En 1974 el proyecto de EIB nace en la comunidad de Guayama San Pedro de Quilotoa con el apoyo del Proyecto Quilotoa hoy SEEIC. En ese entonces a más de ser un espacio de leer y escribir fue para organizar, plantear, acompañar en la lucha y el reclamo de sus tierras ante la Ley de Reforma Agraria y finalmente la recuperación de la misma. En una entrevista se pudo determinar lo siguiente: “la primera educadora en Guayama fue Emiliana, una voluntaria italiana de Chugchilán, quien trabajó durante un año en una choza prestada por un padre de familia, al inicio de fundar la escuela fueron 10 alumnos y 2 alumnas, en total en la escuela había 12 estudiantes y 8 padres de familia” (Rosa Chiguano, pobladora de la comunidad de Guayama, en conversación con el autor, 12 de marzo de 2015).

En la década de los 80, la EIB dependía completamente de las decisiones de los actores locales. Al respecto en una de las entrevistas se comprobó lo siguiente: “luego de funcionar en una choza durante varios años, con la recuperación de la tierra en 1981, los ayllus conjuntamente con los dirigentes buscamos un terreno para construir la casa y que ahí funcione la escuela, y eso se pudo concretar con el apoyo del Padre Xavier Herrán en parte económica y los comuneros con las mingas” (José Lino Ante, líder de la comunidad de Guayama, en conversación con el autor, 7 de marzo de 2015).

Por consiguiente, para los comuneros lo que se destaca es la importancia de contar con una escuela dentro de la comunidad. Así la escuela se convirtió en el núcleo en el cual giraban las actividades sociales, políticas, culturales y productivas, y los educadores se convirtieron en líderes de la comunidad. Una vez que la tierra estuvo en manos de los ayllus, comenzó un proceso de organización donde la participación de la escuela y los educadores de la comunidad tuvieron un papel muy importante en alfabetizar a los adultos. “La EIB fue un medio para fortalecer la organización política de los indígenas” (Martínez 2016, 40). En esto se destaca que los jóvenes hombres y mujeres comenzaron a acceder a la educación de forma más o menos equitativa, lo cual era impensable previamente ya que las mujeres eran consideradas como las encargadas de la reproducción social de la familia y la cultura pero no accedían a la educación.

Tener la escuela en la comunidad fue una de las conquistas más importantes de los ayllus, ya que se convirtió en un espacio de socialización, lugar de conocer números y letras, un sitio de estudio, la posibilidad de contar con los profesionales, quienes aportarían a los procesos organizativos de la comunidad, que anteriormente era algo inalcanzable. “La experiencia de la educación bilingüe contribuyó al surgimiento y fortalecimiento de las organizaciones indígenas” (Altmann 2017, 21).

En los años 90, la oficialización de la EIB al mismo tiempo trajo muchas dudas, esperanzas y posibilidades a cerca del fortalecimiento del proceso educativo como de los procesos organizativos de la comunidad. Las políticas educativas de la EIB no solamente estuvieron orientadas a la educación formal, sino a una educación con un proyecto social para los procesos organizativos de la comunidad de Guayama.

En esta época también se crearon las carreras profesionalizantes dentro de colegio del SEEIC y los jóvenes comienzan a acceder a diferentes especializaciones que se esperaba y que le permitiera crear sus propios emprendimientos o realizar trabajos más especializados. Sin embargo, en esta época también surge la agroindustria de exportación de flores y brócolis en Cotopaxi y se comienza a emplear mano de obra no especializada. Según Martínez (2015), en sus estudios sobre: Asalariados rurales en territorios del agronegocio: flores y brócoli en Cotopaxi, menciona que: “en Cotopaxi la agroindustria empezó a desarrollarse con el cultivo de las flores, pero a finales de los años noventa hubo una segunda ola expansiva mediante el cultivo de brócoli, destinado también a mercado externo” (Martínez 2015, 28).

Los jóvenes y familias en necesidad de adquirir más recursos, comienzan a migrar temporalmente como mano de obra en la agroindustria. Al respecto Martínez (2015) señala “los agronegocios constituye hoy por hoy la principal alternativa para la generación de los ingresos familiares, sobre todo aquellas [familias] que dependían únicamente de los ingresos de las pequeñas parcelas campesinas” (Martínez 2015, 40).

En este sentido se puede determinar que la EIB no necesariamente aportó para que los jóvenes obtengan mejores condiciones de trabajo o mucho menos se organicen en sindicatos, ya que, “la inserción de una mano de obra joven en las empresas de flores y brócoli es un proceso silencioso, en el sentido de que no genera mayor conflicto social; más bien es percibido por los trabajadores y la población local como un beneficio para las familias [que] genera empleo para jóvenes de ambos sexos” (Martínez 2015, 10).

En el caso de la comunidad de Guayama se evidenció menos participación, porque la estrategia de participación social fue la integración de los líderes en el gobierno comunitario de las redes educativas. Esto implicó que las familias ya no tuvieron una participación directa como lo asumieron al inicio de la escuela, más bien escogieron a personas para que sean representantes ante el gobierno comunitario de la red educativa.

En el periodo de 2000 se ve la presencia e intervención del Estado ecuatoriano mediante las instituciones públicas. La comunidad se benefició de algunos proyectos como construcción de aulas para el colegio y la escuela, canchas deportivas, proyectos productivos, etc., donde la comunidad tuvo la participación con las mingas comunitarias, pero ya no tuvo la decisión de cómo y cuándo planificar, sino, las mingas fueron obligadas, en caso de que no se cumpliera

la sanción fue a través de las multas. Por lo tanto, las familias acuden a las mingas en algunos casos solamente para no pagar las multas, más no con la intención de ser partícipe en el fortalecimiento de la organización comunitaria.

En el periodo de 2010, en el territorio se evidencia la intervención del Estado ecuatoriano en los procesos organizativos no solamente con los proyectos productivos, sino, en el ámbito educativo. Uno de los casos es que el Ministerio de Educación ofreció construir la Unidad Educativa del Milenio en la comunidad, dicho proyecto no se ha ejecutado por múltiples razones. Uno de aquellos es por la propiedad comunal de la tierra, ya que según las autoridades quienes llegaron a plantear el proyecto el terreno donde se va construir la unidad educativa tenía que estar a nombre de la institución educativa y por ende del Ministerio de Educación. Como la tierra de Guayama tiene una sola escritura global fue difícil desmembrar a nombre de la institución educativa.

Promoción de la interculturalidad

La propuesta de interculturalidad en el proyecto territorial endógeno de la comunidad de Guayama San Pedro de Quilotoa, desde la EIB parte de la idea que la diversidad cultural no es una barrera, sino una ventaja para poder interrelacionarse entre las culturas diferentes. Por lo tanto desde esa perspectiva educativa la interculturalidad es un modelo pedagógico que necesariamente responde a la realidad del encuentro entre culturas en el territorio. Sin embargo aún sigue vigente la desigualdad en términos del reconocimiento, valoración y fortalecimiento de la cultura indígena. Esto se evidencia con el cierre de las escuelas comunitarias en los últimos años.

En los años 80, la promoción de la interculturalidad ha significado una lucha donde se determina el asunto de identificación cultural, diferencia y autonomía. “La interculturalidad como concepto político en el discurso del movimiento indígena, la educación intercultural bilingüe se implementó con este nombre desde 1980, y en su concepción básica, desde mucho antes” (Altmann 2017, 23).

Con la oficialización de la EIB en 1988, el término interculturalidad es cada vez más mencionada. Según Walsh (2000) citado por Waldmuller (2017): “la interculturalidad entró en los países andinos a través de la educación bilingüe” (Walsh 2000 citado en Waldmuller 2017, 96).

En el caso del SEEIC “la interculturalidad es comprendida como un intercambio que se establece en términos equitativos en condiciones de igualdad, [para la población de la comunidad de Guayama la definición se centra en un contacto con otras culturas]” (Sánchez 2010, 210).

En los años 2000 la interculturalidad fue la esencia de un modelo pedagógico de la EIB, que necesariamente enfoca en la diversidad cultural y en las condiciones sociales y culturales de una sociedad pluricultural. Así, desde la población indígena en particular de la comunidad de Guayama se parte de la reflexión donde todos los grupos sociales deben compartir y aprender interrelacionadamente las culturas con igualdad de derechos. Por ejemplo el respeto de los jóvenes migrantes para estudiar los fines de semana, les permite conectarse con su propia cultura a pesar que durante la semana conviven en ambientes de la cultura mestiza junto con sus coterráneos.

Desde el periodo de 2010 en adelante, con la constitución del 2008, en el artículo 1, con la declaración del Estado ecuatoriano como intercultural y plurinacional, el término de la interculturalidad es uno de los más mencionados en todos los espacios. “La interculturalidad se convierte en uno de los principios constitucionales del Estado ecuatoriano” (Gómez 2017, 111). Por ejemplo: con la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) publicada en 2011, declaró a todo el sistema educativo nacional como intercultural, enfocada en la coexistencia, la valoración mutua entre las personas, pueblos y nacionalidades del Ecuador. Del mismo modo, la interculturalidad pasó de ser un proyecto político del movimiento indígena a un ideal estatal, en sí: “la interculturalidad es uno de los paradigmas sociopolíticos más importantes de las últimas décadas” (Gómez 2017, 111).

Por consiguiente, la EIB en la comunidad de Guayama San Pedro de Quilotoa es un pilar primordial en los procesos organizativos para la construcción social del territorio, esto siempre con la participación de los actores locales.

Fortalecimiento del capital social

En la comunidad de Guayama las familias se dedican a varios tipos de actividades que son para el sustento de la misma, ya que algunos emprendimientos implementados dentro de la

familia se evidencia las relaciones entre los ayllus (las familias), como el núcleo central del capital social que posee la comunidad para el fortalecimiento de la organización comunitaria.

En los años 70 el fortalecimiento del capital social se hace referencia a las relaciones sociales, coaliciones sociales, el papel central de los ayllus en la creación de la escuela demuestra en los procesos organizativos de Guayama. En este punto es muy relevante el papel del Proyecto Quilotoa hoy SEEIC, ya que desde el inicio el SEEIC contó con el apoyo de la Misión Salesiana de Zumbahua y así se establecieron con el objetivo de apoyar el fortalecimiento organizativo de las comunidades indígenas de la parte occidental de la provincia de Cotopaxi, de manera particular a la comunidad de Guayama.

En los años 80 la educación y la escuela fue un espacio que se vinculó a la transformación de la comunidad. En este sentido, la participación de ayllus, comunidad, organizaciones, dirigentes, educadores, fue fundamental en los procesos de establecimiento y fortalecimiento de la EIB en el SEEIC. La participación comprendió todo el periodo de conformación del sistema desde 1974 hasta 1988, año en el cual el sistema pasó bajo la dependencia de la DIPEIB-C mediante la oficialización de la EIB en 1988.

En los años 90 las interrelaciones entre los ayllus sigue siendo un pilar fundamental en el ámbito educativo, porque la comunidad tenía la potestad de tomar las decisiones en la escuela. De la misma forma, la educación fue un factor central en la formación de líderes comunitarios que organizaron a las comunidades para el levantamiento indígena de aquel entonces.

En sí, las comunidades indígenas desarrollaron sus potencialidades en cuanto a la participación en el proyecto político del Ecuador, lo cual implicó en torno a las problemáticas particulares de las comunidades con el objetivo de concretar la participación en el territorio en función de las demandas de obras y servicios sociales.

Por otro lado, en la década de los 90 también se puede determinar que mediante la intervención de las instituciones externas como el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo el comienzo de debilitamiento de la participación de la comunidad en el ámbito educativo, específicamente con el establecimiento de las redes educativas, ya que como se mencionó en los apartados anteriores, la comunidad empieza a representarse y no a participar directamente en la toma de decisiones.

Otro de los aspectos a tratar es que, en esta década, la población de la comunidad de Guayama empieza a migrar a distintas ciudades del país, puesto que las remesas empiezan a jugar un papel muy importante dentro de la comunidad, porque las remesas enviadas por los migrantes fueron para satisfacer las necesidades básicas de la familia como: cubrir la alimentación, la educación, la salud, implementar los emprendimientos productivos y el bienestar del hogar. Amparando las ideas de Auroi (2007): “este tipo de gasto tiene una función social: fortalece el lazo social y permite al emigrante, en este caso, seguir formando parte de la comunidad” (Auroi 2007, 322).

En el periodo de 2000 la influencia de la EIB dentro de la comunidad es en cuanto a los emprendimientos productivos. La población de Guayama San Pedro de Quilotoa en mayoría tiene su instrucción bachillerato gracias al colegio Jatari Unancha, donde se adquieren los conocimientos fundamentales como para implementar algún emprendimiento en la familia. En este sentido la influencia de la EIB dentro de la comunidad es muy importante, el cual también ha generado grupos de productores como de cuyes, pollos, chochos, hortalizas y también en caso de la artesanía entre otros.

En el periodo de 2010 aparecen nuevos actores locales como, por ejemplo, la asociación de mujeres, la caja comunitaria, clubes deportivos de los jóvenes entre otros. Con respecto al nivel de desarrollo del capital social, en la comunidad de Guayama San Pedro de Quilotoa la interrelación entre los ayllus es la base fundamental para el fortalecimiento de los procesos organizativos de la comunidad (llakta), ya que como menciona Choque (2005): “el ayllu, como forma de organización social, económica y política, tiene su expansión en casi todos los pueblos indígenas de la región de los Andes” (Choque 2005, 66). Es por donde se evidencia la organización social a través de la coordinación y cooperación mutua entre las familias, a esto algunos autores definen como el capital social.

La EIB ha contribuido al fortalecimiento del capital social representado en el ayllu de varias formas como por ejemplo: desde la creación de la escuela y del colegio y por ultimo con la profesionalización de los jóvenes en distintas universidades del país y con la oficialización de la EIB, en la comunidad de Guayama San Pedro de Quilotoa se evidencia un cambio muy importante en los procesos organizativos basados en la organización comunitaria; entre ellos la conformación de la asociación de mujeres de “Nueva Esperanza”, “Caja Comunitaria”,

productores pecuarios, productores agrícolas, conformación de clubes deportivos tanto de hombres y mujeres, conformación de la liga barrial, grupos de danza, entre otros. Todos aquellos han sido con la influencia de la EIB del Estado ecuatoriano en combinación con el SEEIC.

Por lo tanto la influencia de la EIB en la comunidad de Guayama San Pedro de Quilotoa es evidente al fortalecimiento del capital social, basada desde los actores locales de la comunidad, quienes fueron fruto de la EIB del Estado Ecuatoriano y del SEEIC. Con esto también es muy relevante destacar que el fortalecimiento del capital social es mediante diversas organizaciones sociales locales de la comunidad que anteriormente se detalló. Todo esto conlleva hacia los procesos organizativos y su transformación territorial indígena de Guayama San Pedro de Quilotoa.

Empoderamiento a través de la organización

Se concibe que la comunidad de Guayama San Pedro de Quilotoa ha seguido un proceso de construcción de su territorio desde los ayllus. El resultado es la construcción de un valioso capital social, enmarcado en su propio proyecto territorial endógeno, basado desde la implementación de iniciativas locales y del logro de la interculturalidad por medio de la educación intercultural bilingüe. El fortalecimiento de sus propios procesos organizativos conlleva al empoderamiento de las organizaciones comunitarias. A continuación se detalla por periodos:

En los años 70 el empoderamiento se basó en la forma de organización de los ayllus para enfrentar contra el hacendado y fundar la escuela indígena en la comunidad. En la década de los 80 el empoderamiento de los actores locales fue mediante toma de decisiones para transformar la escuela. Ya que una de las decisiones fue elegir a los educadores, para eso el requisito primordial era ser miembro de la comunidad, que sepa leer y escribir y que fueran personas con características de liderazgo. En este proceso los educadores comunitarios fueron considerados promotores del fortalecimiento de la organización comunitaria, para lo cual, el educador participaba en las reuniones, compartía sus experiencias, implementaba proyectos escolares entre otros.

En los años 90 el SEEIC promueve la participación de los actores locales en los procesos educativos, la cual ha sido una de las herramientas para ir fortaleciendo la organización comunitaria, por su puesto la comunidad tuvo que realizar muchos esfuerzos.

En los años 2000, la EIB fue una estrategia de la organización indígena de Guayama apoyada por el SEEIC, conjuntamente con el Estado ecuatoriano, donde apareció la posibilidad de realizar los estudios en la lengua kichwa, asumir los currículos educativos enfocados en la cosmovisión indígena, valorando las sabidurías y las experiencias organizativas históricas. Generando así una identidad vinculada al territorio.

Hasta el 2010 la participación de los actores locales se concretó con el manejo de recursos del lugar en los procesos de enseñanza-aprendizaje, la incorporación de los conocimientos locales en los contenidos curriculares de las diferentes asignaturas en función de las necesidades de la comunidad. Por lo tanto, se abrió un espacio público de diálogo, planificación y participación de diversos actores locales en la toma de decisiones.

Con el decreto ejecutivo 1585 de febrero de 2009, ratificada por la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) publicada en 2011, la EIB pasa a depender únicamente del Ministerio de Educación, el cual a partir de la fecha indicada toma el cargo de la contratación de administrativos y profesores, el currículo y la elaboración de los textos educativos. En dicha ley toda la educación pública del Ecuador es intercultural. La LOEI eliminó la separación entre la educación hispana y la intercultural bilingüe, aunque en la práctica sigue presente esa dicotomía.

A partir del 2010, el Gobierno, mediante decretos ejecutivos, comienza a expandir la influencia estatal, así como el control del Estado hacia la sociedad y los territorios. En este periodo es justamente que la DINEIB pierde su autonomía. De la misma forma, la comunidad ya no cuenta con una participación directa en la administración del establecimiento educativo. Con el cierre del RUC de las redes a finales del 2015, todas las dependencias están bajo el distrito y circuito. Los comuneros y padres de familia, han sido receptores de la información de lo que sucede y ya no toman decisiones como lo hacían en los años anteriores. Es decir, la comunidad tiene y debe aceptar las decisiones tomadas desde los distritos y circuitos en cuanto a la trayectoria de la institución educativa que está en el territorio.

Capítulo 5

Conclusiones

En este estudio se enunció tres objetivos específicos que mediante la investigación pudieron lograr directamente sobre la base de lo expuesto, pero sin la pretensión de dar por finalizado el asunto, sino con la intención de prolongar las reflexiones que transcurrirán en el futuro.

Primero. Realizar una lectura crítica de la historia de Guayama San Pedro de Quilotoa en relación con la educación intercultural bilingüe en el periodo comprendido entre 1973 y 2015, enfocando la investigación hacia los procesos organizativos y las influencias tanto del Estado ecuatoriano como del SEEIC. Una de las principales características en la historia de Guayama San Pedro de Quilotoa es su forma de organización comunitaria, donde las interrelaciones entre las familias han sido muy importantes en los procesos organizativos de la comunidad.

Los procesos organizativos muestran que en la comunidad de Guayama en 1973 ocurrió un hecho significativo para el territorio, la población de la comunidad de Guayama decidió plantear un juicio legal contra el hacendado, esto con una importante interrelación entre las familias en función de la organización comunitaria. Plantear el juicio legal en 1973 y ganar el mismo en 1982 ha sido uno de los logros más importantes para la población, lo que significa que se ha producido el cambio desde la hacienda al posicionamiento familiar amparado bajo una escritura global, a excepción de las familias que compraron la tierra directamente al patrón, quienes cuentan con la escritura individual. Sin embargo, lo que se observa hoy es que cada una de las familias realiza sus actividades en sus tierras posesionadas, siempre con la interrelación entre las familias enfocadas en la organización comunitaria.

La creación de la escuela en 1976 en Guayama fue uno de los elementos que tuvo que ver con los procesos organizativos de la comunidad. Esta experiencia educativa fue gestionada por la comunidad de Guayama y ha tenido aportes muy significativos al fortalecimiento de las organizaciones de las comunidades ya que apoyó la lucha por sus derechos y fortalecimiento de la dignidad de la población indígena.

Luego de vencer el juicio a los patrones de las haciendas en 1982, los comuneros como propietarios comienzan con otra forma de organización, modificando sus estrategias productivas en el campo de la agricultura. Se da la transformación de la agricultura con el

acceso a agroquímicos y al mercado de productos y un mayor contacto con la población de la ciudad. Estos hechos promovieron la migración para obtener un mayor el ingreso económico complementario y la diversificación de la economía familiar.

La presencia de varias instituciones públicas y privadas en las dos últimas décadas del siglo pasado ha fortalecido la organización comunitaria de Guayama. Por ejemplo con el FODERUMA mediante el apoyo en la siembra de las plantas exóticas; MCCH con el proyecto de comercialización de los productos y en 1988 el mayor logro ha sido con la creación del colegio Jatari Unancha bajo la administración del SEEIC.

Por último los procesos organizativos se han marcado por la presencia de las instituciones públicas y privadas, una de aquella el Ministerio de Educación con su política de educación intercultural bilingüe en combinación con el SEEIC.

En Ecuador la educación intercultural bilingüe ha jugado un papel significativo para el fortalecimiento de las organizaciones locales, en particular en las comunidades indígenas históricamente excluidas. Al respecto, menciona Martínez (2009): “[las organizaciones indígenas] han gozado de autonomía en la gestión de la educación intercultural bilingüe. Aunque el Estado ha retenido control sobre el presupuesto, las organizaciones han podido decidir sobre el currículo, los materiales didácticos y la contratación de administrativos y profesores” (Martínez 2009, 174).

En 1999 el Ministerio de Educación implementó las Redes Educativas en las escuelas regulares, denominadas Redes Amigas, en el caso de la EIB, Centros Educativos Comunitarios Interculturales Bilingües (CECIB).

Con la conformación de las redes se limita la participación directa de la comunidad, ya que solo existe una representación a través de sus delegados o dirigentes, y por ende la escuela empieza a delegar los roles de la organización comunitaria.

En 2011, el Ministerio de Educación modifica la estructura del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe, con el cual las redes del SEEIC empiezan una paulatina dependencia de la administración de distritos y circuitos. Finalmente en diciembre de 2015, por disposición del gobierno nacional se cierra el RUC de las redes e inmediatamente se traslada la

administración de los circuitos a los distritos y zonas. En el caso de la escuela Belén 15 de Julio forma parte del distrito Sigchos, y el colegio Jatari Unancha pertenece al distrito Pujilí-Saquisilí.

La política de educación intercultural bilingüe propuesta por el Estado ecuatoriano se basa en el Modelo de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB), amparado bajo la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB) y por último por la Subsecretaría de Educación para el Diálogo Intercultural (SEPDI).

Como sabemos, la educación intercultural bilingüe es un medio para fortalecer los procesos organizativos de las comunidades y la organización política de los indígenas, formando educadores en su lengua kichwa, líderes y lideresas de las comunidades, por supuesto aún falta mucho que hacer, según Montaluisa (2008): “a pesar de las dificultades ocasionadas por la politización de muchos dirigentes, se ha logrado mantener la unidad de las nacionalidades indígenas, gracias al sistema de educación intercultural bilingüe” (Montaluisa 2008, 74).

Sin embargo, aunque con la implementación de la política educativa centralizada desde el Estado ecuatoriano, el SEEIC sigue siendo uno de los actores más importantes en cuanto a la EIB en el país hacia el fortalecimiento organizativo de las comunidades indígenas de la provincia de Cotopaxi en particular en la comunidad de Guayama.

En conclusión se habla mucho de la oficialización e institucionalización de la EIB, pero no se analiza a profundidad, ya que la disputa siempre ha sido entre el Estado ecuatoriano y las comunidades indígenas.

Los procesos educativos desarrollados por el SEEIC han favorecido para que la gente de la comunidad de Guayama continúe sus estudios a nivel universitario, y sobre todo que esos conocimientos adquiridos puedan ser aplicados a la realidad de la comunidad.

De acuerdo con los entrevistados, el SEEIC y la Unidad Educativa Intercultural Bilingüe Jatari Unancha han sido importantes para que la gente de la comunidad empiece a darse cuenta del valor de la educación escolar y de la importancia de su idioma y su cultura. En ese contexto lo que ha hecho la institución es proporcionar la oportunidad para que la gente

indígena de las comunidades en particular de la comunidad de Guayama San Pedro de Quilotoa sigan involucrándose en el campo académico.

En la comunidad de Guayama, entre los hechos principales, los primeros estudiantes del colegio “Jatari Unancha”, casi en su totalidad son educadores comunitarios, esto le permitió que los jóvenes lideren la educación y la organización comunitaria.

Segundo objetivo. Estudiar los mecanismos de participación de los actores locales de la comunidad de Guayama San Pedro de Quilotoa en la Educación Intercultural Bilingüe. Mediante este objetivo se pudo llegar a las siguientes conclusiones:

La participación de los actores locales de la comunidad de Guayama San Pedro de Quilotoa en la EIB ha sido con la inclusión de los saberes locales en los contenidos curriculares, mediante la participación de los diversos actores de la comunidad entre ellos, el cabildo, con su forma de administrar la organización y que han hecho gestiones y trabajos para las construcciones de aulas, designación de sitios en beneficio de la EIB, en las cuales los comuneros participan en las mingas comunitarias y así se involucran en los procesos organizativos de la comunidad.

Es importante mencionar que en las comunidades indígenas, en especial en Guayama, las familias son el principio fundamental de los procesos organizativos al ser el núcleo central para el fortalecimiento organizativo de la comunidad, siempre ligadas hacia el colectivo. La familia es la base central para cualquier actividad productiva que es el sustento de las mismas, además para cualquier actividad relacionada con la educación.

A partir de esta investigación es evidente que en la comunidad de Guayama las familias como actores construyen sus propias estrategias de vida enfocadas en la pluriactividad, es decir, la diversificación de sus fuentes de ingreso mediante la implementación de emprendimientos dentro de la familia. En este contexto la participación de la organización familiar y comunal en las actividades de educación se ve influenciada por la pluriactividad.

Por otra parte, la participación de la mujer es sumamente relevante en los procesos organizativos de la comunidad, donde las mujeres no solamente están en la esfera agrícola como tradicionalmente lo percibían, sino que sus roles se evidencian que van mucho más allá

hacia actividades que son fundamentales dentro de la organización comunitaria. De esta manera han implementado una caja comunitaria y facilitan el crédito a las familias de la comunidad, el cual que es administrado por la asociación de mujeres quienes se han beneficiado de la educación intercultural bilingüe, y a la vez entregan créditos a las familias para que éstas puedan educar a sus hijos.

Como sabemos, la migración en la comunidad de Guayama San Pedro de Quilotoa con el objetivo de obtener ingresos económicos para cubrir las necesidades básicas de la familia juegan un papel importante, ya que con ese ingreso económico muchas familias han implementado emprendimientos como proyecto de crianza y engorde de especies menores, instalación de una finca con cultivos de la zona, implementación de talleres de sastrería, ubicación de una tienda, entre otros. Estos ingresos en muchos de los casos, permiten a los jóvenes tener un ingreso dentro de la comunidad y a la vez asistir al colegio. En otros casos los dueños de los emprendimientos pueden poner en práctica lo que han aprendido en el colegio.

En cuanto a la hipótesis la educación intercultural bilingüe propuesta por el Estado ecuatoriano y el SEEIC han incidido en la lucha por la tierra y los recursos naturales preparando a las nuevas generaciones para que aporten en la organización comunitaria y valoren los conocimientos y el idioma local. En este estudio se puede concluir que la EIB del Estado ecuatoriano en combinación con el SEEIC ha jugado un papel relevante en la comunidad de Guayama San Pedro de Quilotoa en fortalecer los procesos organizativos basados en la organización comunitaria, donde la educación ha sido una herramienta para la capacidad organizativa de los actores locales, lo que determina el proceso de cambio en Guayama San Pedro de Quilotoa y así se evidencia los procesos organizativos de la comunidad hacia un desarrollo territorial basados en sus propios conocimientos y capacidades en el desarrollo local. Esto sin embargo, se ha logrado gracias a la combinación del proyecto del SEEIC a la propuesta pública de educación intercultural bilingüe.

En base a la hipótesis los actores locales territoriales de la comunidad de Guayama San Pedro de Quilotoa, a través de sus propias estrategias han logrado importantes márgenes de empoderamiento en sus procesos organizativos gracias a la forma en que se ha implementado la EIB a lo largo de 27 años, con este estudio se puede subrayar que en la comunidad han habido avances muy importantes en cuanto a los actores locales del territorio, donde se

evidencia que la organización comunitaria tiene al momento una influencia importante en la forma en la que se lleva los procesos educativos.

Por supuesto que se ha encontrado problemas que son cuestionables, como por ejemplo la migración que afecta a la organización comunitaria en sí, pero también a este fenómeno en este estudio se ha visto desde otra perspectiva como con el caso de las remesas o en el caso de que los jóvenes están preparados para participar en el mercado de trabajo en las ciudades a las que migran.

En cuanto a la utilización de los conceptos para el desarrollo de esta investigación, a continuación se detalla que tan útiles han sido para el estudio.

La utilización del concepto del territorio en esta investigación ha sido muy relevante para poder comprender que en la comunidad de Guayama San Pedro de Quilotoa se generan diversas formas de relación social local. En este sentido la utilización del concepto del territorio en el capítulo II de la investigación ha sido para determinar como el territorio construye desde la interrelación de los actores locales, y que la educación intercultural bilingüe juega un papel importante en promover esas interrelaciones tanto dentro de las familias como a nivel de la comunidad.

El concepto de la interculturalidad en este estudio se fundamenta desde el campo educativo, en específico para analizar la Educación Intercultural Bilingüe del Estado ecuatoriano en combinación con el Sistema de Educación Experimental Intercultural de Cotopaxi (SEEIC). En la comunidad de Guayama San Pedro de Quilotoa el enfoque de interculturalidad se ha logrado poner en práctica mediante la interrelación entre docentes y directivos de la escuela, colegio y la comunidad, padres de familia, cabildo y estudiantes. Hay que poner de relieve que la interculturalidad en estos casos no se ha tomado como sinónimo únicamente de la educación, pero además en los campos de salud, productivo, proyecto político entre otros.

El concepto del capital social ha sido muy importante para analizar la organización comunitaria de la comunidad de Guayama San Pedro de Quilotoa, partiendo desde las interrelaciones de los ayllus (familias ampliadas), mecanismos de participación de los actores locales en la educación intercultural bilingüe implementado por el Estado ecuatoriano en

combinación con el SEEIC. En el territorio de estudio la base fundamental de la organización en los procesos organizativos es la participación de los distintos actores locales.

En cuanto al proyecto territorial endógeno ha sido muy útil para analizar sobre las sabidurías y conocimientos locales, las cuales son manejadas por el conjunto de la población de la comunidad. En este estudio se halló la incorporación de las sabidurías y conocimientos de la comunidad en los contenidos curriculares de la educación intercultural bilingüe de los establecimientos Belén 15 de Julio y Jatari Unancha. De la misma forma, en la población de la comunidad Guayama San Pedro de Quilotoa se determina las iniciativas del “proyecto territorial endógeno”; esto se evidencia en la tenencia de la tierra en cuanto a la propiedad colectiva, ya que son las respuestas de los actores locales a las políticas del Estado.

El empoderamiento como concepto en este estudio se enfoca en que el SEEIC conjuntamente con las comunidades indígenas y en particular con Guayama San Pedro de Quilotoa, ha jugado un papel muy importante en cuanto a la educación intercultural bilingüe. Ha sido mediante la participación de los comuneros en los procesos educativos y, por ende, en las formas de organización comunitaria que han venido realizando desde los años 1974. Es decir que ha surgido una organización desde abajo hacia arriba para el beneficio de la población de Guayama San Pedro de Quilotoa en sus procesos organizativos.

Por último, se debe manifestar que la educación intercultural bilingüe propuesto por el Estado ecuatoriano mediante el Ministerio de Educación y el SEEIC, deben seguir en la reflexión y en la crítica para proponer y generar cambios necesarios en la educación, y así promover las transformaciones concretas en materia curricular y relación con la comunidad.

Para finalizar, muy necesario seguir profundizando los estudios sobre los procesos organizativos locales y sobre la educación intercultural bilingüe en los territorios de toda América Latina en particular desde las comunidades indígenas, ya que han sido poco valorados e incluso invisibilizadas, de esta manera que permitan visibilizar los procesos organizativos y experiencias de educación intercultural bilingüe construidas dentro de los territorios y por ende enfocar los procesos territoriales desde abajo hacia arriba.

Anexos

Anexo 1

Guía de entrevistas

Objetivos	Preguntas	Materiales y equipo requerido
Realizar una lectura crítica de la historia de Guayama San Pedro de Quilotoa en relación con la educación intercultural bilingüe en el periodo comprendido entre 1973 y 2015, enfocando la investigación hacia los procesos organizativos y las influencias tanto del Estado ecuatoriano como del SEEIC.	¿Qué efectos han tenido la política de educación intercultural bilingüe del Estado ecuatoriano en combinación con el apoyo del SEEIC hasta el año 2015, en los procesos organizativos de la comunidad de Guayama San Pedro de Quilotoa?	Libreta de apuntes Esfero Grabadora Guía de entrevista
Estudiar los mecanismos de participación de los actores locales de la comunidad de Guayama San Pedro de Quilotoa en la Educación Intercultural Bilingüe.	¿Qué papeles han jugado y juegan los actores locales del territorio en la política de EIB?	Libreta de apuntes Esfero Grabadora Guía de entrevista

Anexo 2
Guía de observación participante

Objetivo	Estudiar los mecanismos de participación de los actores locales de la comunidad de Guayama San Pedro de Quilotoa en la Educación Intercultural Bilingüe.
Tipo de observación que se realizó en la investigación	Observación participante.
Unidad de observación	Mecanismos de participación local en la educación intercultural bilingüe.
Eventos que se van a observar	<ol style="list-style-type: none"> 1. Mingas de la comunidad, padres de familia de la escuela y el colegio. 2. Reuniones de la comunidad. 3. Fiestas comunitarias (San Pedro). 4. Encuentros deportivos. 5. Encuentros culturales.
Guía de preguntas para la observación	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Quiénes participan de las escuelas y colegios de la EIB en el evento? 2. ¿Cómo participan en cada uno de los eventos? 3. ¿Qué influencia tienen para que se conserven y fortalezcan las costumbres y tradiciones de la comunidad?

Anexo 3
Guía Grupo Focal
Datos generales

Actor social	
Lugar	
Fecha	
Nombre del moderador	
Nombre del reportero	

Registro de los participantes en el grupo focal

Apellidos y nombres	Organización	Firma

Preguntas de investigación preliminares para los grupos focales

Número	Preguntas claves
1.	¿Qué efectos han tenido la política de educación intercultural bilingüe del Estado ecuatoriano en combinación con el apoyo del SEEIC hasta el año 2015, en los procesos organizativos de la comunidad de Guayama San Pedro de Quilotoa?
2.	¿Qué papeles han jugado y juegan los actores locales del territorio en la política de EIB?
3.	¿En qué forma estas políticas han aportado al empoderamiento en los procesos organizativos de la comunidad de Guayama San Pedro de Quilotoa?

Anexo 4**Los centros del Colegio Jatari Unancha**

N°	Centro	Parroquia
1	Zumbahua	Zumbahua
2	Pujilí	Matriz
3	Guayama	Chugchilán
4	Cochapamba	Cochapamba
5	Tigua-Yahuartoa	Guangaje
6	Suniquila	Angamarca
7	Yanahurco	Cangahua
8	Pasa	Pasa
9	Casa Quemada	Guangaje
10	Guangaje	Guangaje
11	Maca Grande	Poaló
12	Nuevos Horizontes	Quito
13	Centro de Rehabilitación	San Agustín
14	San Agustín de Callo	Mulaló
15	Pastocalle	Pastocalle
16	La Plancha	El Corazón
17	Palo Blanco	Ramón Campaña
18	Guasaganda	Guasaganda
19	Sarahuasi	Chugchilán
20	Angamarca	Angamarca
21	Moreta	Chugchilán

Fuente: Sistema de Educación Experimental Intercultural de Cotopaxi 2010.

Anexo 5

Fotografías

Fotografía 1

Instalaciones de la Unidad Educativa Intercultural Bilingüe Jatari Unancha y Belén 15 de Julio



Fuente: Trabajo de campo 2015.

Fotografía 2

Estudiantes de Educativa Intercultural Bilingüe Belén 15 de Julio de la comunidad de Guayama San Pedro de Quilotoa



Fuente: Trabajo de campo 2014.

Fotografía 3

Estudiantes de la Unidad Educativa Intercultural Bilingüe Jatari Unancha de la comunidad de Guayama San Pedro de Quilotoa en el programa del fin de año 2014



Fuente: Trabajo de campo 2014.

Fotografía 4

Participación de los estudiantes de Jatari Unancha en los eventos culturales, 2015



Fuente: Trabajo de campo 2015.

Fotografía 5
Estudiantes de Unidad Educativa Intercultural Bilingüe Jatari UnanCHA de centro Guayama,
2015



Fuente: Trabajo de campo 2015.

Lista de referencias

- Abramovay, Ricardo. 2006. «Para una teoría de los estudios territoriales.» En *Desarrollo rural: organizaciones, instituciones y territorios*, de Mabel Manzanal, 51-69. Buenos Aires: Fundación Centro Integral Comunicación, Cultura y Sociedad (CICCUS).
- Acosta, Alberto. 2011. «Extractivismo y neoextractivismo: Dos caras de la misma maldición.» En *Más allá del desarrollo*, de Miriam Lang y Dunia Mokrani, 83-118. Quito: Abya-Yala.
- Almeida, Ileana, y Nidia Arrobo. 2005. «Estado Ecuatoriano y Pueblos Indígenas.» En *Autonomía Indígena frente al Estado Nación y a la Globalización Neoliberal*, de Ileana Almeida, Nidia Arrobo Rodas y Lautaro Ojeda Segovia, 25-42. Quito: ABYA-YALA.
- Altmann, Philipp. 2017. «La interculturalidad entre concepto político y one size fits all: acercamiento a un punto nodal del discurso político ecuatoriano.» En *Repensar la interculturalidad*, de Jorge Gómez Rendón, 13-36. Guayaquil: UArtes Ediciones.
- Arcos, Carlos. 2008. «Política pública y reforma educativa en el Ecuador.» En *Desafíos de la educación en el Ecuador: calidad y equidad*, de Carlos Arcos Cabrera y Betty Espinosa, 29-63. Quito: FLACSO, Sede Ecuador.
- Auroi, Claude. 2007. «Remesas para el desarrollo local: Reflexiones a partir de casos latinoamericanos.» En *Nuevas migraciones latinoamericanas a Europa Balances y desafíos*, de Isabel Yépez del Castillo y Gioconda Herrera, 309-336. Quito: RisperGraf C.A.
- Barsky, Osvaldo, Eugenio Díaz, Carlos Furche, y Roberto Mizrahi. 1982. *Políticas agrarias, colonización y desarrollo rural en Ecuador*. Quito: CEPLAES.
- Bebbington, Anthony. 2005. «Estrategias de vida y estrategias de intervención: el capital social y los programas de superación de la pobreza.» En *Aprender de la experiencia El capital social en la superación de la pobreza*, de Irma Arriagada, 21-46. Santiago de Chile: CEPAL.
- Bello, Álvaro. 2009. «Derechos indígenas y ciudadanías diferenciadas en América Latina y el Caribe Implicancias para la educación.» En *Interculturalidad, educación y ciudadanía*, de Luis Enrique López, 57-76. La Paz: FUNPROEIB Andes.
- Berdegú, Julio, y otros. 2012. *Territorios en Movimiento Dinámicas Territoriales Rurales en América Latina*. Santiago: Rimisp.

- Boisier, Sergio. 1999. «Desarrollo (local): ¿De qué estamos hablando?» *Paraguaya de Sociología*, 7-29.
- Bretón, Víctor. 2009. «La deriva identitaria del movimiento indígena en los Andes ecuatorianos o los límites de la etnofagia.» En *Repensando los Movimientos Indígenas*, de Carmen Martínez Novo, 69-121. Quito: FLACSO.
- Chiriboga, Manuel. 2013. «Caso Ecuador.» En *Pobreza rural y políticas públicas en América Latina y el Caribe*, de Sergio Faiguenbaum, Cesar Ortega y Fernando Soto Baquero, 143-192. Santiago: FAO.
- Chiriboga, Manuel. 2010. «Dinámicas Territoriales Rurales en América Latina.» *EUTOPIA*, 51-68.
- Choque, María Eugenia. 2005. «El ayllu una alternativa de descolonización.» En *Conocimiento indígena y globalización*, de Ethel Alderete, 59-70. Quito: Abya-Yala.
- Colección Cuadernos INDH. 2011. *El campesinado Reconocimiento para construir país*. Bogotá: INDH.
- Comisión Económica para América Latina (CEPAL). 2014. *Los pueblos indígenas en América Latina*. Santiago: Naciones Unidas CEPAL.
- Constitución de la República del Ecuador. 2008. *Derechos de las comunidades, pueblos y nacionalidades*. Montecristi.
- Cuadra, Elvira, y Sofía Montenegro. 2002. *Las claves del empoderamiento*. Managua.
- De la Torre, Luz María, y Carlos Sandoval. 2004. *La reciprocidad en el mundo andino el caso del pueblo de Otavalo*. Quito: Abya-Yala.
- Deere, Carmen Diana. 2005. «La feminización de la agricultura asalariadas, campesinas y reestructuración económica en la América Latina rural.» *Alasru*. 77-136.
- Durston, John. 2005. «Superación de la pobreza, capital social y clientelismos locales.» En *Aprender de la experiencia El capital social en la superación de la pobreza*, de Irma Arriagada, 47-57. Santiago de Chile: CEPAL.
- Gómez, Jorge. 2017. «Aproximaciones semióticas a la interculturalidad.» En *Repensar la interculturalidad*, de Jorge Gómez Rendón, 109-157. Guayaquil: UArtes Ediciones.
- Hernández, Jorge, y Jorge Hernández. 2012. «Las disyuntivas de los gobiernos locales indígenas en Latinoamérica.» En *Organización política y gobernabilidad en territorios indígenas de América Latina*, de Jorge Hernández Díaz y Andrew Selee, 17-53. México: Miguel Ángel Porrúa.
- Hernández, Sergio. 2016. «Educación comunitaria y EIB en el Ecuador contemporáneo.» *Ecuador Debate* 98, 51-64.

- Houtart, Francois, y María Rosa Yumbra. 2013. «Los brócolis amargos.» 17 de 10 de 2013.
http://cadtm.org/IMG/pdf/Brocolis_informe (acceso: 1 de Septiembre de 2017).
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos, INEC. 2010. *Resultados del Censo 2010 de población y vivienda*. Quito: INEC.
- Kaltmeier, Olaf. 2010. «Educación Intercultural y Políticas de Identidad.» En *Fortalecimiento de Organizaciones Indígenas en América Latina: Construyendo Interculturalidad: Pueblos Indígenas, Educación y Políticas de Identidad en América Latina*, de Juliana Strobele, Olaf Kaltmeier y Cornelia Giebeler, 3-8. gtz.
- Korovkin, Tanya. 2007. «Estándares de trabajo e iniciativas no estatales en las industrias florícolas de Colombia y Ecuador.» *ÍCONOS*, 15-30.
- Krainer, Anita. 2010. «Propuestas y perspectivas para políticas educativas en el siglo XXI.» En *Fortalecimiento de Organizaciones Indígenas en América Latina: Construyendo Interculturalidad: Pueblos Indígenas, Educación y Políticas de Identidad en América Latina*, de Juliana Strobele, Olaf Kaltmeier y Cornelia Giebeler, 38-44. gtz.
- Krainer, Anita. 2012. «Sensibilización intercultural.» En *Educación, interculturalidad y ambiente experiencias prácticas en centros educativos en Ecuador*, de Anita Krainer, 27-45. Quito: FLACSO, Sede Ecuador.
- Lastarria, Susana. 2008. «Feminización de la agricultura en América Latina y África Tendencias y fuerzas impulsoras.» *RIMISP*, 1-26.
- Ley Orgánica de Educación Intercultural. 2011. *Sistema de Educación Intercultural Bilingüe*. Quito: Asamblea Nacional.
- Llambí, Luis. 2012. «Procesos de transformación de los territorios rurales latinoamericanos: los retos de la interdisciplinariedad.» *Eutopía* 3, 117-134.
- López, Luis Enrique. 2009. «Interculturalidad, educación y política en América Latina: perspectivas desde el Sur.» En *Interculturalidad, educación y ciudadanía perspectivas latinoamericanas*, de Luis Enrique López, 129-218. La Paz: FUNPROEIB Andes.
- Luna, Milton. 2009. «Cumplimiento del derecho a la educación en el Ecuador, 2000-2007.» En *Perspectivas de la educación en América Latina*, de Ana Goetschel, 189-210. Quito: FLACSO-Ecuador.
- Martínez, Carmen. 2016. «El desmantelamiento del Estado multicultural en el Ecuador.» *Ecuador Debate* 98, 35-50.
- Martínez, Carmen. 2009. «Repensando los Movimientos Indígenas.» En *La crisis del proyecto cultural del movimiento indígena*, de Carmen Martínez Novo, 173-196. Quito: FLACSO, Sede Ecuador.

- Martínez, Luciano. 2015. *Asalariados rurales en territorios del agronegocio: flores y brócoli en Cotopaxi*. Quito: Flacso Ecuador.
- . 2003. *Dinámicas rurales en el subtrópico El caso de La Maná*. Quito: CAAP.
- . 2002. *Economía política de las comunidades indígenas*. Quito: Abya-Yala.
- Martínez, Luciano. 2004. «El campesino andino y la globalización a fines de siglo (una mirada sobre el caso ecuatoriano).» *Revista Europea de Estudios Latinoamericanos y del Caribe* 77, 25-40.
- Martínez, Luciano, y Liisa North. 2008. *"Vamos dando la vuelta" Iniciativas endógenas de desarrollo local en la Sierra ecuatoriana*. Quito: FLACSO.
- Martínez, Rodrigo, y Bolívar Burbano. 1994. *La educación como identificación cultural y la experiencia de educación indígena en Cotopaxi*. Quito: Abya-Yala.
- Medina, Andrés. 2000. «La educación indígena en México.» En *Diálogo intercultural, Memorias del Primer Congreso Latinoamericano de Antropología Aplicada*, de Consuelo Fernández Salvador, 29-48. Quito: Abya-Yala.
- Meneses, Ana. 2016. «Educación Intercultural Bilingüe para el Buen Vivir: El Caso de una comunidad kichwa en Chimborazo-Ecuador.» *Ecuador Debate* 98, 97-112.
- Ministerio de Educación del Ecuador. 2013. *Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB)*. Quito: SUBSEIB.
- Montaluisa, Luis. 2008. «Trayectoria histórica de la educación intercultural bilingüe del Ecuador.» En *Educación Intercultural Bilingüe y Participación Social*, de Catalina Vélez Verdugo, 47-77. Quito: CARE Ecuador.
- Moya, Ruth. 2009. «La interculturalidad para todos en América Latina.» En *Interculturalidad, educación y ciudadanía*, de Luis Enrique López, 21-56. La Paz: FUNPROEIB Andes.
- Moya, Ruth, y Alba Moya. 2004. *Derivas de la interculturalidad procesos y desafíos en América Latina*. Quito: CAFOLIS-FUNADES.
- North, Liisa. 1997. «Qué pasó en Taiwán.» En *El Desarrollo Sostenible en el Medio Rural*, de Luciano Martínez, 89-113. Quito: FLACSO.
- Ordóñez, Olger Fernando. 2014. *La influencia del modelo de educación intercultural bilingüe del SEEIC en los procesos de transformación territorial en la comunidad indígena de Guayama San Pedro en la provincia de Cotopaxi*. Quito: Tesis de Maestría FLACSO-Ecuador.
- Ortiz, Santiago. 2004. *Cotacachi: una apuesta por la democracia participativa*. Quito: FLACSO, Sede Ecuador.

- Poole, Deborah. 2009. «Autonomía desterritorializada.» En *Repensando los movimientos indígenas*, de Carmen Martínez Novo, 49-66. Quito: FLACSO, Sede Ecuador.
- Prada, Raúl. 2011. «El vivir bien como modelo de Estado y modelo económico.» En *Más allá del desarrollo*, de Miriam Lang y Dunia Mokrani, 227-256. Quito: Abya-Yala.
- Puente, Eduardo. 2005. *El Estado y la interculturalidad en el Ecuador*. Quito: Abya-Yala.
- Quishpe, Cristóbal. 2007. *Estudio de las experiencias educativas que se desarrollan en las comunidades indígenas de Cotopaxi, percepciones y su impacto para una propuesta común*. Quito: Tesis de la Maestría.
- Raczynski, Dagmar, y Claudia Serrano. 2005. «Programas de superación de la pobreza y el capital social. Evidencias y aprendizajes de la experiencia en Chile.» En *Aprender de la experiencia El capital social en la superación de la pobreza*, de Irma Arriagada, 99-132. Santiago de Chile: CEPAL.
- Rehaag, Irmgard. 2007. *El Pensamiento Sistémico en la Asesoría Intercultural; La aplicación de un enfoque teórico a la práctica*. Quito: Abya-Yala.
- Robles, Héctor, y Luciano Concheiro. 2014. «Vigencia de la reforma agraria en América Latina.» En *Agriculturas campesinas en Latinoamérica Propuestas y desafíos*, de Francisco Hidalgo, Francois Houtart y Pilar Lizárraga, 107-139. Quito: Instituto de Altos Estudios Nacionales (IAEN).
- Rodríguez, Adriana. 2016. «Los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas del Ecuador: ¿Interculturalidad o asimilación? (2007-2014).» *Ecuador Debate* 98, 113-124.
- Sánchez, José. 2002. *Crisis en torno al Quilotoa: mujer, cultura y comunidad*. Quito: CAAP.
- . 2005. *Educación Indígena en Cotopaxi Avances políticos y deudas pedagógicas*. Quito: CAAP.
- . 2007. *El movimiento indígena ecuatoriano*. Quito: CAAP.
- . 2010. *El movimiento indígena ecuatoriano, la larga ruta de la comunidad al partido*. Quito: Abya-Yala.
- Sánchez, Rolando. 2001. «La observación participante como escenario y configuración de la diversidad de significados.» En *Observar, escuchar y comprender sobre la tradición en la investigación social*, de María Tarrés, 97-131. México: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales Sede México.
- Sautu, Ruth, Paula Boniolo, Pablo Dalle, y Rodolfo Elbert. 2005. *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Buenos Aires: CLACSO.

- Senplades, Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo. 2015. *Agenda Zonal Zona 3-Centro, Provincias de Cotopaxi, Tungurahua, Chimborazo y Pastaza 2013-2017*. Quito: Senplades.
- Sichra, Inge. 2009. «¿Soñar con una escuela coherente con la interculturalidad en Bolivia?» En *Interculturalidad, educación y ciudadanía*, de Luis Enrique López, 95-127. La Paz: FUNPROEIB Andes.
- Simbaña, Floresmilo. 2011. «El sumak kawsay como proyecto político.» En *Más allá del desarrollo*, de Miriam Lang y Dunia Mokrani, 219-226. Quito: Abya-Yala.
- Sosa, Mario. 2012. *Cómo entender el territorio*. Guatemala: CARAPARENS.
- Strobele, Juliana, Olaf Kaltmeier, y Cornelia Giebeler. 2010. «Construyendo Interculturalidad: Pueblos Indígenas, Educación y Políticas de Identidad en América Latina.» En *Fortalecimiento de Organizaciones Indígenas en América Latina: Construyendo Interculturalidad: Pueblos Indígenas, Educación y Políticas de Identidad en América Latina*, de Juliana Strobele, Olaf Kaltmeier y Cornelia Giebeler, 2-3. gtz.
- Tuaza, Luis Alberto. 2016. «Los impactos del cierre de escuelas en el medio rural.» *Ecuador Debate* 98, 83-96.
- Valiente, Teresa. 2010. «Educación Intercultural Bilingüe en Latinoamérica. Visión y realidad de un proceso en la región andina.» En *Construyendo Interculturalidad: Pueblos Indígenas, Educación y Políticas de Identidad en América Latina*, de Juliana Strobele, Olaf Kaltmeier y Cornelia Giebeler, 25-30. gtz.
- Vargas, Gilbert. 2012. «Espacio y territorio en el análisis geográfico.» *Reflexiones*, 313-326.
- Vásquez, Antonio. 2007. «Sobre la diversidad de las interpretaciones y la complejidad del concepto de desarrollo endógeno.» En *Perspectivas teóricas en Desarrollo Local*, de Manuel García Docampo, 39-57. La Coruña: Netbiblo, S. L.
- Waldmuller, Johannes. 2017. «Aportes de la filosofía intercultural al debate ecuatoriano: Un acercamiento a partir de la teoría de los centrismos.» En *Repensar la interculturalidad*, de Jorge Gómez Rendón, 72-108. Guayaquil: UArtes Ediciones.
- Walsh, Catherine. 2000. *Criterios Sobre el Tratamiento de la Interculturalidad en la Educación*. Lima: MECEP-BIRF.
- Whitman, Gordon. 2008. «Esfero rojo, esfero azul. Impacto de las reformas educativas financiadas internacionalmente en las prácticas en el aula en el Ecuador.» En *Desafíos de la educación en el Ecuador: calidad y equidad*, de Carlos Arcos, 67-153. Quito: FLACSO-Ecuador.

- Yumbra, María Rosa. 2014. *Fuerza de trabajo femenina en la agricultura de exportación de brócoli en la provincia de Cotopaxi*. Quito: Tesis de Maestría, Flacso-Ecuador.
- Zavala, Virginia. 2007. *Avances y Desafíos de la Educación Intercultural Bilingüe en Bolivia, Ecuador y Perú Estudio de Casos*. Lima: IBIS CARE.

Fuente de investigación de documentos en archivos internos

Acta de la asamblea de los/as comuneros/as de Guayama San Pedro de Quilotoa, febrero 2002, Documento de Archivos Internos en la secretaría de la comunidad de Guayama San Pedro de Quilotoa.

Historia de Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi, octubre 2001. Documento de Archivos Internos del SEEIC.

Proceso metodológico general, septiembre 2009. Documento de Archivos Internos del SEEIC.

Plan Educativo Institucional del colegio Jatari Unancha, octubre 2010. Documento de Archivos Internos en la Unidad Educativa Intercultural Bilingüe Jatari Unancha, centro Guayama.