

**FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES
SEDE ECUADOR
DEPARTAMENTO DE ANTROPOLOGÍA, HISTORIA Y HUMANIDADES
CONVOCATORIA 2012-2014**

TESIS PARA OBTENER EL TÍTULO DE MAESTRÍA EN ANTROPOLOGÍA

**EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE PARA EL BUEN VIVIR EN UNA
COMUNIDAD KICHWA HABLANTE EN CHIMBORAZO-ECUADOR**

ANA ISABEL MENESES PARDO

DICIEMBRE 2014

**FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES
SEDE ECUADOR
DEPARTAMENTO DE ANTROPOLOGÍA, HISTORIA Y HUMANIDADES
CONVOCATORIA 2012-2014**

TESIS PARA OBTENER EL TÍTULO DE MAESTRÍA EN ANTROPOLOGÍA

**EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE PARA EL BUEN VIVIR EN UNA
COMUNIDAD KICHWA HABLANTE EN CHIMBORAZO-ECUADOR**

ANA ISABEL MENESES PARDO

**ASESOR DE TESIS: DAVID CORTEZ
LECTORES/AS: LUIS ALBERTO TUAZA CASTRO
FERNANDO GARCÍA**

DICIEMBRE 2014

DEDICATORIA

A mis queridos papás, Falia y Álvaro.

AGRADECIMIENTOS

En el camino para el planteamiento, elaboración y finalización del trabajo presentado, así como de la culminación de mis estudios de maestría agradezco inmensamente a todas aquellas personas que de una u otra forma me ayudaron académica y emocionalmente. En primer lugar agradezco a mis papás, que siempre estuvieron allí para darme aliento y compañía, así fuera desde la distancia, también a mis hermanas, de forma especial a Pablo quien me ha ayudado con su paciencia y la extensa búsqueda de bibliografía y a Diego por la elaboración del plano.

De otro lado, agradezco a mi tutor el profesor David Cortez quien estuvo presente desde la formulación final del proyecto hasta la culminación de la investigación con cada una de sus lecturas periódicas, revisiones críticas y asesorías. De forma especial estoy enteramente agradecida con el profesor Víctor Bretón y el profesor Luis Alberto Tuaza quienes de la manera más profesional me permitieron entrar, conocer, aprender y participar académica y personalmente del mundo andino ecuatoriano a partir de sus consejos, asesorías e inmensa generosidad.

Este trabajo no hubiera sido posible desarrollarlo sin la aceptación y el afecto de los niños, niñas, los integrantes de la escuela, las Mamas y los Taytas de la comunidad de Chismaute, especialmente a la familia que nos acogió en su casa y a aquellos que nos acompañaban y nos permitieron ser parte de su vida durante el tiempo que estuvimos con ellos, a todos ellos infinitos agradecimientos. En este tiempo agradezco, además, el compañerismo y los consejos de Harry Soria, mi compañero de trabajo de campo.

Mi paso por FLACSO no hubiera sido igual sin la compañía y el compinche académico y personal con mis amigos *periféricos*. Entre las personas que llegaron y están para quedarse hermanablemente en mi corazón está Luis Huamán, gracias amigo por tu contagiante alegría y solidaridad.

En general, agradezco al apoyo otorgado por la FLACSO por la beca de investigación que me permitió el desarrollo de mis estudios y la culminación de la investigación.

ÍNDICE

Contenido	Páginas
RESUMEN	7
INTRODUCCIÓN.....	9
CAPÍTULO I.....	19
ESTADO DE LA CUESTIÓN Y TRATAMIENTO DE LA POLÍTICAS DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN ECUADOR.....	19
Convenios entre Estado ecuatoriano y otras instituciones para el establecimiento de la EIB (GTZ, ILV, Misión Andina).....	20
Críticas a la Educación Intercultural Bilingüe en Ecuador.....	26
Educación Intercultural bilingüe y proyecto de nación	32
CAPÍTULO II.....	35
REFERENTES CONCEPTUALES PARA ENTENDER LOS PROCESOS DE PERCEPCIÓN Y VALORACIÓN SOCIAL OTORGADOS A LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN UNA COMUNIDAD INDÍGENA.....	35
La construcción de los esquemas de percepción y valoración social	36
Del multiculturalismo a la interculturalidad	42
Sobre el control, disciplinamiento en la actividad educativa.....	53
De la plurinacionalidad e interculturalidad al Buen Vivir y Sumak Kawsay	54
CAPÍTULO III	63
EDUCACIÓN, ESTADO Y POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN ECUADOR Y SU APLICABILIDAD EN EL CASO PARTICULAR DE LA ESCUELA DE CHISMAUTE	63
Constitución política 2008.....	63
Plan Decenal de Educación 2005-2015	68
Actualización y Fortalecimiento Curricular de la Educación General Básica (2010)	69
Ley Orgánica de Educación Intercultural-LOEI (2011)	71
Actualización del Modelo del Sistema de educación Intercultural Bilingüe-MOSEIB (2013).....	75
CAPÍTULO IV	83
CONTEXTO HISTÓRICO Y SOCIAL ACTUAL DE LA COMUNIDAD DE CHISMAUTE LARCAPUNGO.....	83
Presentación de la población estudiada y su contexto histórico	84
Organización política de la comunidad.....	97
Actividades económicas en la comunidad	99
<i>Actividades pecuarias</i>	101

<i>Actividades agrícolas y distribución de labores según distribución por miembros de la familia</i>	101
Trabajo por fuera de la comunidad: migración, cargueros en el mercado, “ir a Machachi”.....	103
CAPÍTULO V.....	108
ETNOGRAFÍA DEL FUNCIONAMIENTO DE UNA UNIDAD EDUCATIVA INTERCULTURAL BILINGÜE DE ALTURA Y PROCESOS DE PERCEPCIÓN Y VALORACIÓN SOCIAL OTORGADOS POR LA COMUNIDAD OBJETO DE ESTUDIO.....	108
El espacio social y político—de la escuela Dr. Pompeyo Montalvo de Chismaute Larcapungo.....	109
<i>Población estudiantil</i>	116
<i>Población docente</i>	123
<i>Infraestructura de la Unidad educativa</i>	133
<i>Currículo en la Unidad educativa y su relación con la implementación del buen vivir - Sumak kawsay</i>	138
<i>Dinámicas de clase e implementación del buen vivir sumak kawsay desde la escuela</i>	154
Educación y buen vivir en una comunidad de altura kichwa hablante.....	161
<i>¿Qué es el buen vivir para los estudiantes de la Unidad Educativa de Chismaute? ...</i>	161
<i>Qué es buen vivir para los integrantes de la Comunidad y la coherencia entre las políticas educativas del Buen vivir y las condiciones de vida de la población vinculada a la escuela.</i>	164
Percepción y valoraciones sociales de la educación.....	167
<i>Desde la institucionalidad de la unidad educativa</i>	167
<i>Desde la comunidad</i>	173
CONCLUSIONES.....	186
BIBLIOGRAFÍA.....	199
ANEXOS.....	211
Anexo 1. Comunidades de la parroquia matriz Guamote.....	211
Anexo 2. Malla curricular para el bachillerato general unificado intercultural bilingüe (BGUIB).....	211
Anexo 3. Malla Curricular para el Bachillerato en Ciencias Intercultural Bilingüe ...	212
Anexo 4. Esquema de establecimiento uso de la lengua para el sistema de educación intercultural bilingüe a nivel nacional.	212

SIGLAS

AMIE: Archivo Maestro de Instituciones Educativas Ecuador.
 CECIB: Centros educativos comunitarios bilingües.
 CONAIE: Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador.
 DINEIB: Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe.
 EIB: Educación Intercultural Bilingüe.
 ILV: Instituto Lingüístico de Verano.

LOEI: Ley Orgánica de Educación Intercultural.
 MAE: Misión Andina del Ecuador.
 MOSEIB: Modelo de Educación Intercultural Bilingüe.
 SEIB: Sistema de Educación Intercultural Bilingüe.
 UEIB: Unidad Educativa Intercultural Bilingüe.
 UECIB: Unidades educativas comunitarias interculturales bilingües.

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Comparación objetivos generales del MOSEIB, años 2010 y 2013.	77
Tabla 2. Indicadores socioeconómicos a nivel cantonal y de la parroquia Guamote 2010.	85
Tabla 3. Población de la Comunidad Chismaute Larcapungo.....	88
Tabla 4. Rango y números de estudiantes por escuelas del Cantón Guamote.....	116
Tabla 5. Número de estudiantes y composición por sexo y año cursado	118
Tabla 6. Número y clasificación de instituciones educativas por parroquias del cantón Guamote por año lectivo.....	122
Tabla 7. Número y sexo de docentes por períodos académicos 2008-2013.....	123
Tabla 8. Año de ingreso y tipo de vinculación de docentes 2013-2014.....	124
Tabla 9. Nivel educativo de los docentes del período 2012-2013.....	126
Tabla 10. Cursos e intensidad horaria de dos grados de educación básica	141

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Número de estudiantes matriculados al inicio del año escolar.....	117
--	-----

ÍNDICE DE MAPAS

Mapa 1. División Cantonal de Chimborazo y ubicación parroquias de Guamote	84
Mapa 2. Ubicación Comunidad Chismaute Larcapungo	87

ÍNDICE DE IMÁGENES

Imagen 1. Plano 1 Unidad Educativa Intercultural Bilingüe de Chismaute	114
Imagen 2. Plano 2 Unidad Educativa Intercultural Bilingüe de Chismaute.....	115
Imagen 3. Productos de desayuno escolar, programa de alimentación escolar-PAE Ministerio de Educación Ecuador.....	131
Imagen 4. Panorámica de la Unidad Educativa Dr. Pompeyo Montalvo-Chismaute..	134
Imagen 5. Láminas alusivas a la nacionalidad y existencia de diversidad de pueblos del Ecuador a nivel nacional.....	148
Imagen 6. Fragmento del libro estudios sociales 8 sobre el tema sumak kawsay, El Buen vivir.	150
Imagen 7. Organigrama de la Unidad educativa Pompeyo Montalvo.....	166

RESUMEN

El estudio aborda el tema de la educación intercultural bilingüe, en torno a los esquemas de percepción y valoración social que los habitantes de una comunidad indígena kichwa hablante le otorgan actualmente a la escuela y al tipo de educación intercultural bilingüe que reciben en el marco vigente de las políticas educativas del *Buen Vivir*. Para ello, metodológicamente fue fundamental la etnografía con los integrantes de la comunidad indígena y la unidad educativa de la misma, ubicada en la parroquia matriz Guamote en Chimborazo-Ecuador. Igualmente, se trabajó desde un enfoque histórico, relacional, que permitió conectar el fenómeno local con un contexto nacional y global como aquel de las políticas de reconocimiento a poblaciones étnicas a nivel latinoamericano desde los años noventa, que de una u otra forma se vinculan con el reconocimiento e implementación de un tipo de educación que se suponía propia y acorde a las comunidades indígenas desde 1988 a nivel nacional en Ecuador. No obstante, a 25 años de su implementación hay puntos sobre los que hay que reflexionar en función de las políticas que actualmente rigen este tipo de educación y su implementación práctica en una comunidad indígena de altura, que en muchos aspectos deja mucho que desear.

El abordaje teórico se trabajó desde un enfoque relacional con los referentes teóricos de *Campo* propuesto por Bourdieu, se consideró la noción de *habitus* y *estrategias de reproducción social* como medio para comprender la apropiación o no de la educación intercultural bilingüe como espacio de múltiples luchas, choque de fuerzas y elementos que no sólo confluyen al contexto local, sino nacional y global.

Entre uno de los principales resultados de la investigación se resalta la existencia de no sólo un tipo de valoración asignada a la educación dentro del espacio de la comunidad y la escuela local, sino de la existencia de múltiples valoraciones que no están apartadas del medio social desde el que se producen, sino que por el contrario remiten y se relacionan con el pasado histórico no muy lejano de la hacienda y las *sombras* de esta misma que, a la luz de los planteamientos de Tuaza (2014), perviven aún en las prácticas y cotidianidad de la mayoría de las comunidades de altura del cantón Guamote en Chimborazo, tal como se evidenció para la comunidad abordada.

INTRODUCCIÓN

Antecedentes y justificación

La amplia bibliografía en torno al tema de la educación intercultural bilingüe-EIB muestra que la discusión se ha centrado en temas como la mirada de la educación como un proyecto civilizatorio, mediado por actores como la iglesia, misiones, proyectos cristianizadores y castellanizadores Useche (2003), Abram (2004), Conejo (2008). Otra gran cantidad de estudios analizan la educación como un proyecto de nacionalización por parte del Estado, aspectos de homogenización, asimilación cultural, proyectos de ciudadanía e incorporación de los indígenas a dicho proyecto nacional. Ames (2002), Useche (2003), Gonzáles (2002), Sánchez (2007).

Para el caso ecuatoriano, son considerables los estudios históricos que dan cuenta de los convenios entre el Estado y las instituciones internacionales (como, por ejemplo, Instituto Lingüístico de Verano-ILV, Misión Andina y GTZ), para el establecimiento de la EIB a nivel nacional, así como también de la discusión por la existencia de los dos sistemas educativos paralelos, el intercultural bilingüe y el hispano tradicional -ahora intercultural- Walsh (1994), Bretón y Del Olmo (1999), Abram (2004), Chiodi (1990). Considerar la existencia de estos dos modelos educativos, focalizándose en uno de ellos, permitió conocer el marco inicial de las políticas de reconocimientos, entre las que se resaltan las educativas, que podrían haber sido implementadas como un resultado del denominado por Charles Hales (2005) como *multiculturalismo neoliberal*, o como lo que Useche (2003:88 y 89) presenta como la apertura de los gobiernos a la diversidad, o lo que Stavenhagen (2005) expone como la emergencia de los pueblos indígenas como *nuevos actores políticos y sociales* en el marco de la globalización, todos estos enunciados como producto de hechos como la simpatía hacia el tema por parte de organismo internacionales¹ y la implementación de políticas neoliberales de carácter interno. Estableciendo así relación entre pueblos indígenas y Estado a nivel Latinoamericano, no sólo en aspectos educativos, sino más amplios.

¹Ejemplos de este particular se encuentran en la reforma del Convenio 107 de la OIT en 1957 y promulgación del Convenio 169 de 1989 “*Sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes*”, por medio del cual se “establece una serie de derechos que apuntan a una suerte de autodeterminación indígena en el marco de los estados nacionales” (Assies, 2005:1), Stavenhagen (2005:50). Otro hito corresponde a la declaración de la Organización de las Naciones Unidas en 1993 y 1994 como aquel año y década de los pueblos indígenas respectivamente (Assies, 2005:1).

La discusión está presente en función de si la EIB se da como resultado de dichas políticas generadas dentro de amplios marcos constitucionales y jurídicos de apertura a la diversidad en la década de los noventa en América Latina o si por el contrario es el resultado directo de la reivindicación de las mismas poblaciones étnicas implicadas en el proceso, o ambas (Van Cott, 2004:149), (Radcliffe, 2007:31 y 32), (Moya, 2007:9). Por ello, se encuentran también los estudios que abordan la concertación entre Estado y organizaciones indígenas, el proceso de reivindicación, de corte étnico, de un tipo de adecuación acorde a sus necesidades y su establecimiento en el año de 1988 con la creación de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe-DINEIB (Chiodi, 1990), (Tuaza, 2011:159).

De forma contraria, son menos numerosos los estudios que tienen una visión amplia sobre el proceso del establecimiento en la práctica de la educación intercultural bilingüe, su implementación y funcionamiento a nivel nacional. No obstante, estudios como los de Bretón y del Olmo (1999), Abram (2004), Chisaguano (2005), López y Sichra (2010), Walsh (1994), Martínez Novo (2009), Gonzales Terreros (2011) y Moya (2007) dan cuenta desde un análisis de trabajo en campo de aspectos como las problemáticas y dificultades de la EIB relacionados con el bajo presupuesto asignado, la baja calidad, la falta de maestros bilingües, la poca dotación con que cuentan las instituciones. Abram (2004) por su parte da cuenta de la falta de coordinación entre la participación de padres y maestros, la ausencia de dotación con materiales pedagógicos, características que dan a conocer en algunos casos la falta de acierto de la EIB.

Actualmente, los análisis hechos en este proceso de la EIB relacionados con la toma de la administración de la DINEIB por parte del Estado registrada desde el año 2005 y su articulación con la producción política educativa estatal actual son aún menos numerosos. Lo que al respecto establece la Constitución Política (2008), 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* son pocos hasta el momento.

Por ello, analizar la percepción y valoración social otorgada a la escuela y sus significados actuales en el marco de las políticas educativas para el *Buen vivir* en una comunidad rural de altura kichwa hablante podría dar luces para entender y analizar el sistema educativo intercultural bilingüe en su funcionamiento y ejecución actual, y las

respuestas de los integrantes de los pueblos indígenas a dichos aspectos educativos que en algunas experiencias no corresponden a sus necesidades, contextos sociales y culturales que de otro lado, no cumplen con los parámetros en términos de las necesidades educativas para comunidades de altura kichwa, o no cuentan con los apoyos gubernamentales suficientes para el desarrollo de una actividad educativa acorde. De esta forma, se registrarían problemáticas que imposibilitarían la cristalización de la educación como una vía de reivindicación, un canal de integración, movilidad social y medio para acceder a los espacios de la cultura dominante. Así como también como instancia de interlocución con el Estado a partir del uso de lectura y escritura (Useche, 2003:84), (Martínez Novo, 2009:186).

Planteamiento del problema y pregunta de investigación

De esta forma, interesó conocer cuál es la posición y estado actual de la EIB desde el año 2008 en el marco de una Constitución política intercultural y plurinacional, retomada posteriormente en leyes como la Ley Orgánica de Educación Intercultural que si bien contextualiza e integra el tema de la interculturalidad lo hace no de forma general en todo lo que estipula, sino como apartados o títulos específicos para la EIB. Ello a pesar de que se ratifica y contextualiza en el marco de nociones como la de buen vivir, presentes no sólo en la Carta Constitucional, sino en el último Plan Decenal de Educación 2005-2015-versión 2007, pero particularmente invisible en la última actualización del Modelo de la Educación intercultural bilingüe-MOSEIB aprobado en 2013. Por ello mismo, se considera de interés retomar cómo el aspecto de reivindicación indígena educativa se relaciona con lo que según Martínez Novo (2009:211) presenta como la crisis por la que atraviesa el movimiento indígena ecuatoriano en el escenario del gobierno nacional de Rafael Correa, y analizar cómo desde este frente del poder presidencial se piensa y se establece la educación intercultural bilingüe en el marco de lo que constitucionalmente se establece como el buen vivir y cómo ello se relaciona o impacta de una u otra forma con la percepción de este tipo de educación por parte de las poblaciones implicadas, en aras de posibilitar mejores condiciones de vida para las poblaciones, en mayoría indígenas a las que está direccionadas dicho tipo de educación.

Así la pregunta que se planteó la investigación fue ¿Cuáles son los procesos sociales a partir de los que se construye la percepción y valoración social de la

educación intercultural bilingüe en el marco de las políticas educativas del *buen vivir* implementadas en la escuela de una comunidad indígena kichwa hablante en Chimborazo-Ecuador?

En este mismo sentido, interesó considerar de forma contemporánea el alcance del sistema de educación intercultural bilingüe en el contexto de las políticas del *Buen Vivir* y analizar la diversidad de los discursos, las oportunidades, ambigüedad y limitaciones posibles por el desajuste entre lo que se presenta en papel y la manera de la implementación de dichas políticas en la práctica, tal como se tratará de analizar a partir de un caso en particular.

La comunidad de estudio se ubica en el cantón y parroquia matriz Guamote, específicamente en la comunidad de Chismaute Larcapungo, en la Unidad Educativa Intercultural Bilingüe Dr. Pompeyo Montalvo Montero ubicada a 3606 msnm, existente desde el año 1975, actualmente con funcionamiento de tipo fiscal para la atención a población indígena kichwa hablante.

El estudio trata de analizar desde el campo educativo, cómo se lleva a la práctica el carácter del Estado ecuatoriano como plurinacional e intercultural en el que se imparten dos sistemas educativos paralelos, el ahora intercultural, antes de escuelas hispanas y el sistema educativo intercultural bilingüe en teoría “acorde con la realidad, las necesidades y las expectativas de las familias indígenas” (Bretón y del Olmo, 1999:2).

Interesó conocer de esta manera, a qué factores no necesariamente inmediatos estuvieron relacionados los abandonos y retiros escolares, a qué dinámicas sociales, culturales o económico-políticas entrañan y cómo se relacionan con la percepción y valoración que se le otorga a la actividad educativa en el marco de las políticas educativas para el *Buen Vivir*.

El objetivo general que se propuso como guía de investigación fue analizar los procesos sociales a partir de los cuales se construye la percepción y valoración social de la educación intercultural bilingüe en el marco de las políticas educativas del *Buen Vivir* implementada en la escuela de una comunidad indígena kichwa hablante en Chimborazo-Ecuador.

Por su parte, para el desglose del objetivo general y la búsqueda de la respuesta para la pregunta general de la presente investigación se establecieron tres objetivos específicos.

- Conocer y analizar las dinámicas de funcionamiento y las directrices políticas, sociales, económicas y culturales que rigen y administran la educación intercultural bilingüe del contexto abordado.
- Analizar cuál es la percepción y valoración social que se otorga a la educación por miembros de la comunidad de estudio y cómo ello se relaciona con dinámicas sociales y educativas.
- Analizar la relación entre la percepción- valoración social otorgada a la escuela y las problemáticas educativas en un contexto kichwa hablante, teniendo en cuenta el significado reivindicativo que en su momento tuvo la educación.

Metodología

Para llevar a cabo este propósito, el estudio aquí presentado se basó en un enfoque cualitativo-etnográfico a nivel histórico y de análisis documental por otro lado.

En el estudio se intentó analizar la problemática de forma holística como la plantea Wolf (2006:20) o desde lo que Donati (1993) presenta como un paradigma relacional. Es decir, poder reconciliar los paradigmas holísticos e individualistas de tal forma que permitieron comprender los hechos sociales interconectados y relacionales (Donati, 1993:35). Considerar, por ejemplo, los procesos educativos (de enseñanza y aprendizaje) como algo no aislado de los procesos económicos, políticos así como sociales, históricos y culturales.

La mirada holística o relacional de Wolf (2006) es quizá un paralelo de lo que Marcel Mauss (2007:276) hacía referencia con su noción de *hecho social total* en función de “dimensiones económicas, políticas, religiosas o jurídicas [que] no pueden reducirse a uno sólo de estos aspectos”. Es decir, en este caso el estudio de la educación intercultural bilingüe se consideró como un *fenómeno social total* lo que implicó para su entendimiento considerar las diferentes dimensiones de los hechos o fenómenos sociales.

El tema y la problemática educativa trató de ser abordada como un proceso en que los individuos construyen su propia historia en relación con las otras instancias que

rodean su entorno y no como algo dado o natural. En este como en los demás procesos se trató de tener en cuenta como bien los señala Roseberry citando a Marx, que "*Men make their own history, but not of their own free will; not under circumstances they themselves have chosen but under the given and inherited circumstances with which they are directly confronted*" (Roseberry, 1989:40). Así, metodológicamente, se consideró tener en consideración el hecho de vincular las actividades del hombre con su entorno y, tal como lo presenta Roseberry (1989:36) tomar en cuenta el papel de la cultura en relación con los procesos políticos y poderes económicos en los que necesariamente se enmarcaría relaciones sociales históricamente construidas y no como algo dado de forma macro y general, sino que se relacionan también con procesos locales.

El trabajo se adelantó básicamente bajo la etnografía de corte cualitativo en dos aspectos fundamentales. Primero, mediante el trabajo de campo con inmersión en la comunidad de Chismaute Larcapungo por un período de un mes y medio instalada en la casa de la dirigencia de la comunidad. Esta estadía permitió conocer las dinámicas de vida, sociales, culturales, de poder y dominación, así como de conflictos y tensiones presentes en la comunidad que en visitas anteriores no hubiera sido posible conocer. Dichas entradas previas al campo en calidad de visitas, participación en fiestas y actividades en mayoría de tipo religioso un año antes de la entrada definitiva al campo permitieron establecer familiaridad y encuentro con los integrantes de la unidad educativa y la comunidad en general.

Así, por medio de la estadía en la comunidad se pudo contrastar igualmente las valoraciones que sobre la educación manifestaban y lo que realmente ello representaba en sus rutinas diarias y la de los grupos familiares. Es decir, se constató por medio de la observación, la estancia y la realización de las entrevistas aquello que decían que representaba para ellos la educación y lo que en la práctica hacían en torno a esta actividad. Para esto último fue fundamental la aplicación de fichas de clasificación por parte de algunos de los integrantes de la comunidad sobre aquellas actividades que consideraban más importante realizar para su vida y en su día a día de vivencia, así como la adjudicación de tiempo a las mismas. Se solicitaba que de un total de 10 fichas las jerarquizaran y ordenaran una a una de la más importante a la menos importante para cada uno de ellos.

Dado que vivir en la casa de los dirigentes de la comunidad denotaba ya algún sesgo que posiblemente limitaba la relación con los demás integrantes de la comunidad, se consideró fundamental encontrar la forma de relacionarse con aquellos comuneros que no necesariamente tenían un estatus definido dentro de ella, para este ejercicio fue notable las tardes y noches compartidas con el grupo de las Mamas y Taytas de uno de los coros religioso de la comunidad para grabar su cd de música, ello permitió establecer conversaciones sobre la escuela, las dinámicas de trabajos, vida y cuidado de sus hijos; así como intercambiar experiencias y vivencias tanto de ellos como de los dos investigadores que nos encontrábamos dentro de la comunidad. Por otro lado, permitió conocer de la existencia de conflictos, competencias y luchas de poder entre los líderes políticos y religiosos de la comunidad que no hubiera sido posible conocer al estar relacionado solo con ellos.

La etnografía de estancia en Chismaute se combinó con aquella desarrollada en la Unidad educativa de Educación Intercultural Bilingüe-UEIB Dr. Pompeyo Montalvo, en la que me vinculé como docente colaboradora del área de Ciencias Sociales, con la carga de uno de los paralelos del grado 8°. Esto fue de gran importancia, ya que me permitió conocer las dinámicas de funcionamiento de la institución desde adentro, las prácticas y discursos de los docentes, rutinas de trabajo, implementación de la disciplina, control de los cuerpos y establecimiento del orden y del tiempo, pero sobre todo conocer sobre la valoración y percepciones que tienen los estudiantes y docentes sobre la educación. En especial para estos últimos, conocer la valoración de su trabajo y, en relación a ello, la opinión que expresan sobre la comunidad, sus estudiantes y sus familias.

Al tiempo, estas actividades se combinaron con la realización de entrevistas a la Dirección de la Educación Intercultural Bilingüe en la Distrital de Colta-Guamote, encargada de la ejecución educativa en la zona, para conocer sobre la aplicación de las leyes y el tratamiento que sobre el buen vivir se dio en las legislaciones educativas correspondientes. También, se tuvo la oportunidad y el agrado de entrevistar a actores fundamentales para la creación de la escuela como el sacerdote Jesuita Julio Gortaire.

El segundo frente de la estrategia metodológica se hizo desde el análisis documental de las políticas públicas a nivel nacional y regional que como producto del Estado Ecuatoriano den cuenta sobre las disposiciones que en términos de educación

intercultural bilingüe rigen el país y la región considerada. Para ello fue indispensable la consideración de instrumentos tales como la Constitución Nacional, la Ley Orgánica del Educación intercultural bilingüe del Ecuador, El Plan Decenal de Educación y el Modelo de Educación intercultural bilingüe de 2013. Así como la revisión de la página web del Ministerio, la consulta y procesamiento de los datos entregados por el Ministerio directamente vinculados al Archivo Maestro de Instituciones Educativas_AMIE del Ecuador, la consulta y revisión de los acuerdos ministeriales vigentes, las mallas curriculares aprobadas para la EIB y programas como el de alimentación escolares, dotación de textos escolares, etc.

De otro lado, se hizo una revisión de todos aquellos programas que fruto de la cooperación al desarrollo se vincularon con la asistencia o aporte a la unidad educativa de Chismaute. En términos de contexto, se trabajó igualmente con los datos del Censo Nacional 2010 y el conjunto de indicadores sociales del Ecuador_SIISE, del Ministerio Coordinador de Desarrollo Social.

Con el abordaje de todos los documentos, programas, bases de datos e informes se estableció una comparación entre lo que bajo las políticas públicas está legalmente establecido y lo que realmente se encuentre implementado en funcionamiento en la práctica.

Con todos estos insumos, el texto está dividido en un total de cinco capítulos más las conclusiones. En el primer apartado se da cuenta de un panorama general e histórico de la formulación y tratamiento de la educación para pueblos indígenas en el Ecuador y su posterior implementación bajo el nombre de Educación Intercultural Bilingüe-EIB. Se dan a conocer también todos aquellos factores relacionados con la importancia que este tipo de educación representó para el movimiento indígena ecuatoriano para el establecimiento en 1988 de la DINEIB (Tuaza, 2011:161), así como también del paso de administración desde las poblaciones indígena a manos del gobierno central desde el año 2005.

Lo referente a los conceptos, nociones teóricas y del enfoque bajo el que realizó el presente estudio se encuentra en el segundo capítulo. En este, además de la discusión existente sobre aquello entendido como interculturalidad, se da un panorama acerca de qué se entiende por buen vivir, *sumak kawsay* según la visión del actor que lo enuncia, ya sea de tipo gubernamental, desde la mirada de las poblaciones indígenas mismas o

desde el movimiento social, la academia, los abordajes jurídicos que en términos de plurinacionalidad también se presentaron. Todo ello para conocer cómo todos estos planteamientos han estado relacionados al campo educativo para poblaciones étnicas con o sin la existencia de algún tipo de coherencia. Dentro de este abordaje no escapa el análisis de qué se entiende por percepción social y cómo a partir de ellas y del contexto desde el que se enuncia y quién las enuncia se puede hablar o no de valoraciones sociales, en este aspecto se retoma básicamente los trabajos que al respecto tiene Pierre Bourdieu. Para el conocimiento y comprensión de la cotidianidad de la escuela fue fundamental lo que a propósito expone Foucault, tal como se expondrá.

Posteriormente, refiriéndose al período temporal de la investigación, en función de los principios del Buen Vivir,² el discurso de la plurinacionalidad y el proyecto de la interculturalidad implementado por mandato constitucional desde 2008, se hace la presentación de la reglamentación en torno al tema de la educación intercultural bilingüe vigente y que en función de dichos aspectos rige a nivel nacional los temas educativos. Todo lo relacionado a la legislación educativa corresponde al contenido del capítulo tercero.

Luego, adentrándose en el conocimiento de la comunidad se hace la presentación de aquello que correspondería a su campo social, no necesariamente actual sino necesariamente también histórico ligado a la época de la hacienda, los huasipungos, las cadenas de mando y las reformas agrarias que acontecieron en Chimborazo, principalmente en la segunda mitad del siglo pasado. Aspectos que se consideran fundamentales no sólo para contextualizar el tema y el problema planteado sino comprender la existencia de múltiples valoraciones sociales en torno a la educación que se están dando actualmente dentro del espacio de la comunidad abordada.

Para el desarrollo del capítulo quinto, se presentan las principales características de funcionamiento de la educación intercultural bilingüe implementada en la UEIB de la comunidad. Producto del trabajo etnográfico se da a conocer la composición sociodemográfica de los docentes y estudiantes. Dando cuenta del desarrollo de la actividad educativa se muestran cuáles son los contenidos y currículos escolares

² “El buen vivir requerirá que las personas, comunidades, pueblos y nacionalidades gocen efectivamente de sus derechos, y ejerzan responsabilidades en el marco de la interculturalidad, del respeto a sus diversidades, y de la convivencia armónica con la naturaleza” (Constitución Política Ecuatoriana (2008), Art. 275, Título VI: RÉGIMEN DE DESARROLLO, Capítulo primero Principios generales.

existentes, las dificultades, problemas, fortalezas con los que se encuentran, y demás aspectos que se orientarían bajo parámetros gubernamentales y políticas nacionales que podrían dar respuesta al problema planteado.

En la segunda parte del capítulo interesó conocer cómo emergen los esquemas de percepción y la valoración social que tanto la escuela y sus actores principales como la comunidad objeto de estudio le otorga a la educación, como proceso histórico mediado por las luchas, relaciones de poder, dominación y negociaciones que se han desarrollado en el campo de la sociedad ecuatoriana, en la cual los indígenas han logrado en las últimas décadas varias reivindicaciones sociales, políticas y culturales mediadas por la existencia de relaciones de poder, la constante relación con agentes del Estado, pero también de actores de organizaciones internacionales (Useche,2003:96). Finalmente, con el conglomerado de lo expuesto se abre espacio a las líneas con las que concluye el trabajo de la tesis.

CAPÍTULO I

ESTADO DE LA CUESTIÓN Y TRATAMIENTO DE LA POLÍTICAS DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN ECUADOR

La presencia de escuelas interculturales bilingües en el Ecuador se remonta desde los años 40 del siglo pasado. Desde entonces, han sido diversas las experiencias registradas o iniciativas en pro de educación especialmente para comunidades indígenas adelantadas, por ejemplo, por Dolores Cacuango con las escuelas indígenas de Cayambe en los años 40, o el Obispo de Riobamba, Monseñor Leónidas Proaño, con las escuelas radiofónicas populares del Ecuador (ERPE) en los años 60, el establecimiento del Plan Integral de escuelas radiofónicas Shuar entre (1968-1972), el SEIB de Cotopaxi, la Runacunapak Yachana Wasi de Bolívar, el Centro de investigación para la educación indígena (CIEI) de la Universidad Católica del Ecuador en Quito, entre las más representativas (Conejo, 2008:65), (González Torreros, 2011:32 y 39), (Vélez,2008:104 y 105).

Matthias Abram en su documento sobre *Estado del arte de la educación bilingüe intercultural de América Latina* (2004) expone los aspectos históricos tanto de reconocimientos y conjunto de derechos a los pueblos indígenas “respecto a sus lenguas, a su cultura y por ende a su educación” (2004: v) implementado mayoritariamente desde las cartas constitucionales de los países de la región. Y cómo la educación pasó a ser un asunto de Estado guiado por diferentes proyectos nacionales (ya sean de homogenización, asimilación cultural, no aislamiento e integración social o mera castellanización) y cómo dichos proyectos han tenido trasfondos tanto políticos como de impactos sociales y culturales para las poblaciones implicadas en términos también de la apropiación y visibilización de impulsar sus demandas y proyectos por medio de las herramientas de la educación bilingüe intercultural–EBI que les impartían, “pero también como una estrategia para no perder la tradición, la lengua, la cultura propias” (Abram,2004:1).

El autor da cuenta de sus argumentos a partir de fases históricas desde el momento de adopción de la Educación Bilingüe-EB y su posterior complemento con la *interculturalidad* para establecerse como educación bilingüe intercultural-EBI (segunda fase), hasta la instalación de modificaciones en términos de currículos y los diferentes argumentos a favor o en contra del que se denominó proyecto EBI en función de costos, resultados e identidad cultural.

Convenios entre Estado ecuatoriano y otras instituciones para el establecimiento de la EIB (GTZ, ILV, Misión Andina).

En las diversas experiencias adelantadas en diferentes localidades del país, la educación bilingüe intercultural ha sido desplegada desde diferentes enfoques enfatizando sobre todo en los aspectos culturales y de la lengua kichwa. Así, “las escuelas para indígenas fueron dirigidas por la Iglesia, los hacendados, y desde mediados del siglo XX, por instituciones internacionales con el aval del Estado” (González Torrerros, 2011:32). Para el caso ecuatoriano, son considerables los estudios históricos que dan cuenta de los convenios entre el Estado, las instituciones internacionales (especialmente ONG’s, como por ejemplo GTZ), congregaciones religiosas (Instituto Lingüístico de Verano-ILV) y otros organismos nacionales e internacionales (como Misión Andina-MAE), que mediaron para el establecimiento de la EIB a nivel nacional con autorización del Estado. En este sentido, afirma Walsh (2010a:80) que muchos de estos organismos actuaron “con intereses aliados, pública o privadamente a los Estados, y con fines sociopolíticos y culturales muy distintos a los de las comunidades y organizaciones indígenas”. Otra parte de estos estudios, se han ocupado de la discusión por la existencia de los dos sistemas educativos paralelos, el intercultural bilingüe y el hispano tradicional (hoy denominado intercultural) Walsh (1994), Bretón y Del Olmo (1999), Abram (2004) y Chiodi (1990).

Específicamente, los convenios se establecieron en el marco del proyecto de Estado homogéneo e integración nacional y actuaron en función de varias actividades desde el estudio de la lengua originaria y la evangelización, hasta la integración de los indígenas a la nación (Chiodi, 1990:343), (González Torrerros, 2011:32). Particularmente en la zona de Chimborazo, Misión Andina-MAE como proyecto de Naciones Unidas (OIT, FAO, UNESCO, OMS, UNICEF) inicia actividades en el año 1956. Instaurada a través de la OIT, “estuvo dirigida fundamentalmente a los campesinos indígenas de la sierra ecuatoriana³” (Barsky, 1988 [1984]:33), llevó a cabo acciones de desarrollo comunitario en los que la educación fue enfatizada a partir de la enseñanza de lectura en la lengua kichwa, la construcción de escuelas, la formación en artes y oficios a hombres y mujeres y la capacitación a líderes comunitarios (Barsky

³ Apunta Barsky que desde sus inicios Misión Andina se centró en población indígena “situada en el callejón interandino, en aquellas comunidades extremadamente aisladas y con más altos niveles de pobreza”. 1988[1984]:35].

1988[1984]:35]), (Vélez, 2008:105), (Universidad intercultural Amawtay Wasi, 2004:158). Con este mismo enfoque y pretendiendo atacar las necesidades sociales y de trabajo de las comunidades indígenas, se implementó en países como Bolivia, Colombia y Ecuador en el marco del Plan Regional de Desarrollo (Chiodi, 1990:346). En Ecuador, la MAE se nacionalizó e instauró su segunda fase en 1964, a pesar de las críticas y los pocos resultados en términos de impactos beneficiosos para las poblaciones intervenidas con programas además de los educativos, de saneamiento, vivienda, agricultura y alimentación. (Bretón, 2001:64).

El Instituto Lingüístico de Verano-ILV, inicio labores en 1963 con la enseñanza del castellano, investigación lingüística y traducción de la biblia en los idiomas originarios, por ello uno de sus objetivos fue la instrucción religiosa cristiana. Actuó con la autorización del Ministerio de Educación Ecuatoriano con quien firmó convenios para tener influencia tanto en Sierra como en Amazonía e implementar el Plan piloto de Educación Bilingüe (González Torrerros, 2011:35). En el año de 1973 se realiza el *Primer Seminario Nacional Ecuatoriano sobre Educación Bilingüe*, en el que el ILV sobresale a nivel nacional por ser quien implementa los planes de educación bilingüe para poblaciones indígenas de forma inicial en el país. El ILV estuvo hasta el año 1981 cuando fue expulsado del Ecuador por el gobierno de Jaime Roldós (Chiodi, 1990:349), (Universidad Intercultural Amawtay Wasi, 2004:158). Puede establecerse que el ILV y Misión Andina fueron las dos primeras instancias a partir de las que a nivel nacional se da inicios a los proyectos de educación bilingüe con delegación directa del Estado ecuatoriano, también en sintonía con el contexto internacional que alentaba proyectos educativos por los efectos que ocasionaría “la alfabetización sobre las masas iletradas” en función de “los procesos de modernización general de signo capitalista” enfocados en la educación rural, desarrollo de las comunidades (Chiodi, 1990:344, 360, 361).

Por su parte, agencias de cooperación al desarrollo como la Deutsche Gesellschaft Technischce Zusammenarbeit-GTZ (Sociedad Alemana de Cooperación Técnica), influenciaron fuertemente para el establecimiento oficial de la educación intercultural bilingüe en el Ecuador. Mediante el acuerdo entre el gobierno alemán y el gobierno ecuatoriano, el convenio se estableció desde el año de 1984 como Proyecto

EBI (P.EBI)⁴, inició en 1986 hasta 1990 (Useche, 2003: 98 y 100), (Chiodi, 1990:399-400, 402). La influencia de GTZ no sólo se registra en Ecuador, también realizó actividades de tipo educativo en otros países como Perú, Bolivia y Guatemala (González Torreros, 2011:33). Sin embargo, para el caso ecuatoriano, la llegada de GTZ es vista por autores como Chiodi (1990:345) “como el tercer momento clave del proceso de institucionalización de la EBI” recurriendo al soporte de la cooperación externa.

Podría afirmarse que aunque la cantidad de instituciones principalmente extranjeras que firmaron y establecieron convenios con el gobierno ecuatoriano de una u otra forma movilizaron o pusieron sobre el tapete el tema educativo para pueblos indígenas, González Torreros (2011:34) plantea que debe ser considerado igualmente que dichas experiencias se dieron precisamente en el marco del proyecto de nación moderna ecuatoriana y, en función de ello, tuvieron sus bases en un tipo de conocimiento científico y moderno, una cultura universal y bajo la estructura de relaciones sociales no horizontales y no basadas en la igualdad, aspectos por los que este tipo de educación tiene características que pueden ser cuestionadas hoy en día y que incluso dejaron la semilla para lo que actualmente se concibe como educación intercultural bilingüe, aunque debe tenerse en claro que al menos desde sus fundamentos la EIB establece una crítica y ruptura con los modelos de escuela moderna que tiene sus bases en el Estado homogéneo liberal y propone elementos que lleven a un Estado plurinacional e intercultural, ello aunque a veces en la práctica se lleven a cabo bajo otros lineamientos (González Torreros, 2011:54).

Adicional, no debe obviarse el hecho de que hayan sido las continuas delegaciones y externalización que el Estado ecuatoriano hizo de la cuestión indígena a instituciones externas y ajenas al Estado mismo con la iglesia a la cabeza (con misiones evangelizadoras, cristianizadoras, castellanizadoras y alfabetizadoras), y organismos internacionales con proyectos como el de Misión Andina y GTZ, aquellas que hayan posibilitado la puesta en marcha de los proyectos educativos para poblaciones indígenas. Siguiendo a Bretón (2011:51 y 52) esta delegación del asunto indígena -en este caso relacionado con aspectos educativos- por parte del Estado a terceros como la iglesia o instituciones de cooperación u organismos internacionales ajenos a su

⁴ "Asesoramiento para la implementación de la Escuela Rural Bilingüe Intercultural del Proyecto EBI" (González Torreros, 2011:33).

estructura administrativa, es totalmente coherente con el sistema de administración de poblaciones desarrollado por Andrés Guerrero (2010), entendido como:

el manejo, por los ciudadanos particulares y bajo regímenes republicanos, de grupos demográficos (sobre todo en el siglo XIX) que, por una razón u otra de la historia, no son considerados aptos para el trato cotidiano en igualdad, rasgo inherente a la condición ciudadana. Guerrero (2010:161).

Guerrero, en su texto, entiende por poblaciones administradas “a grupos que son clasificados de incivilizados o aún no suficientemente civilizados”, tal como se consideró inicialmente a los indígenas, como aquellos susceptibles de ser educados, civilizados, por medio –entre otras estrategias- del establecimiento de un tipo de educación destinado para ellos-. En este sentido, este tipo de “poblaciones indígenas excluidas”, ‘poblaciones clasificadas’ como las llama Guerrero fueron delegadas a terceros por parte del Estado, en muchos aspectos, uno de ellos, históricamente referenciado podría afirmarse fue la educación (Sánchez, 2007:363). Este proceso de delegación se caracterizaría en que “se diluye el vínculo directo entre individuos y Estado” y se entrega su competencia a otros (Guerrero, 2010:185). Interesa particularmente señalar que la valoración realizada hacia la población indígena por parte de la masa dominante de la sociedad, en realidad da cuenta de todo un proceso histórico que el autor presenta como de “una clasificación originada en percepciones mentales históricas, en las lecturas que hace de los otros coloniales la población ‘legítima’ y ‘natural’, los criollos o los blanco-mestizos” (2010:165). Es decir, como un producto social las percepciones son el resultado del entendimiento cotidiano que sobre las población indígena tienen los otros, en el que se los clasifica bajo las relaciones establecidas día a día y bajo un entendimiento de percepciones mentales, clasificaciones y divisiones ancladas a un vivir cotidiano y un sentido común (Cfr. Guerrero, 2010:181,190).

De esta manera, tal como lo plantea Bretón al referenciar a Guerrero, para algunas de las experiencias indigenistas de los andes del Ecuador, la delegación de la población indígena a entes externos por parte del Estado ecuatoriano habría tenido lugar en aspectos de amplísima envergadura para las poblaciones indígenas y “desde las primeras décadas de la vida republicana”. “...al menos desde la supresión del tributo de indios (...) en 1857 y hasta la liquidación del régimen de hacienda en los setentas del

siglo XX” (2011:51). La administración de esta población colmó tantos aspectos de sus vidas que el aspecto educativo podría haber sido sólo uno de ellos, delegada a instituciones como la iglesia, luego con las escuelas prediales dirigidas por los hacendados y posteriormente por instituciones internacionales (González Torreros, 2011:32).

Aunque en este caso resulta paradójico que mediante esta delegación y autorización estatal se hayan propiciado los espacios para que la población indígena de alguna manera se socializara con el mundo externo no indígena y se posibilitara la relación directa mediante el aprendizaje de lectura y escritura en español, aspecto que entre muchos otros posibilitó dar cuenta de sus demandas y reclamos de forma directa y escapar un poco de aquellas *formas de ventriloquia o representación* en el contexto en que Guerrero (2010) plantea que los indígenas al no poder hablar con voz propia, necesitaban de mediaciones de Otros, por ejemplo, en calidad de los que Guerrero presenta como escribas, redactores, que como aquellos ciudadanos legítimos, traducían o transcribían las solicitudes o reclamación “en el lenguaje código del Estado”, es decir, “actuaba de ventrílocuo” y desarrollaban una actividad de transcritura mediante su “‘destreza’ política incorporada (habitus)”(Guerrero, 2010:228-232).

Retomando el tema de la investigación, se considera importante, al menos para el caso ecuatoriano, que el establecimiento de la EIB aunque mediada inicialmente por los convenios y las experiencias educativas, entre otras iniciativas adelantados, se da adicionalmente como producto de luchas, reivindicaciones y demandas posteriores a las reivindicaciones por la tierra realizadas frente al Estado desde el movimiento indígena y la Confederación de Nacionalidades Indígenas-CONAIE (Sánchez, 2007:368), (Tuaza,2011:121) pusieron de algún modo el fin a estos procesos de ventriloquias y llevaron a que 1988 se creara⁵ junto al Ministerio de Educación y Culturas la Dirección Nacional de Educación Indígena Intercultural Bilingüe-DINEIB en la presidencia de Rodrigo Borja⁶ (Abram, 2004:20), (Chiodi ,1990:346), (González Torreros, 2011:39 y 45) y (Useche, 2003:99).

⁵ A partir de la Reforma al Reglamento General de la Ley de Educación, mediante decreto ejecutivo No. 203, institucionalizando la Educación Intercultural Bilingüe” (Chisaguano, 2005:82).

⁶ Posteriormente, en el año de 1992 se oficializó como Organismo técnico especializado y se acordó entre la organización indígena de la CONAIE y el gobierno Ecuatoriano. La autonomía de la educación intercultural bilingüe se pactó para los niveles primario y medio. (Cfr. González Torreros, 2011:46).

En este último sentido, se relacionan también los trabajos que integran al debate de la educación y su parte política en relación al movimiento indígena ecuatoriano y la CONAIE. Adicional al acceso a la tierra, y la plurinacionalidad, la reivindicación por un tipo de educación intercultural bilingüe han sido los aspectos que pueden caracterizarse como los tres grandes ejes reivindicativos de la población indígena ecuatoriana (Bretón y Del Olmo, 1999:1), (Gonzales Terreros, 2011), (Martínez Novo, 2009) y (Tuaza, 2011:160 y 161).

Apunta a propósito González Terreros (2011), que la educación ha estado ligada como proyecto político, espacio de lucha y área de confrontación en el movimiento indígena ecuatoriano. Ha sido el “proyecto mediante el cual los movimientos llevan a cabo sus propuestas políticas y culturales dentro de una lógica distinta que se deslinda abiertamente de la vieja idea asimilacionista” (González Terreros, 2011: 6,11 y 12).

Así, por ejemplo la DINEIB proponía al Estado ecuatoriano un nuevo modelo educativo que tuviera un espacio paralelo al modelo educativo que había sido establecido para los pueblos indígenas con características homogenizantes. De esta forma, a través de la Ley 150 de 1992 se establecen los dos sistemas educativos, el hispano versus el intercultural bilingüe. En el año 1993 se establece el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe_MOSEIB. A partir del cual se reglamentaba la EIB por ejemplo en términos de currículos según contextos culturales, integrando las formas organizativas indígenas existentes, los saberes propios, etc. (González Terreros (2011:48).

Posteriormente, en el año 1997 se crea⁷ el Consejo Nacional de Educación Intercultural Bilingüe del Ecuador, como organismo de consulta y asesoramiento a la DINEIB desde la participación de los actores indígenas para la promulgación de las políticas educativas y como máximo mecanismo de participación de los pueblos indígenas para dar continuidad a los saberes y cultura de los mismos. El Consejo está integrado por el director de la DINEIB, los representantes de las organizaciones indígenas a nivel nacional y un representante del Consejo de Planificación y Desarrollo de los Pueblos Indígenas y Negros (Chisaguano, 2005:84-86). Con la existencia del Consejo y la participación de las organizaciones indígenas se pretendía su presencia e

⁷ Mediante “Acuerdo Ministerial No. 4573 del Ministerio de Educación y Culturas, publicado en el registro oficial No. 169 del 8 de octubre de 1997” (Chisaguano, 2005:84).

influencia en los aspectos que sobre Educación Intercultural bilingüe liderara la DINEIB mediante el Ministerio de Educación. Sin embargo, autores como Chisaguano (2005:89) afirman que posterior a la promulgación de la Carta Constitucional de 2008 fue poca la representatividad en términos de la diversidad de las organizaciones participantes, dado que casi en su totalidad los directores de la DINEIB fueron pertenecientes a la CONAIE, a lo que se adicionaría todos hombres en su totalidad y sin participación de mujeres en la dirección (entre 1992 y 2005) (Chisaguano, 2005:89).

Con la apertura del mencionado Consejo el objetivo también se relacionaba con la posibilidad de que desde los pueblos indígenas se aportara con participantes provinciales y nacionales en términos educativos, pero en la práctica, asegura Chisaguano (2005:115), este proceso tuvo poca efectividad. Ello debido en parte al desconocimiento del papel de las organizaciones dentro del Consejo y del papel y objetivo del Consejo en sí mismo. Además, de las actividades clientelares y políticas que empezaron a gestarse en torno a la participación o no de dicho proceso que llevó al desprestigio del Consejo, como lo apunta Chisaguano (2005:119).

Críticas a la Educación Intercultural Bilingüe en Ecuador.

Desde la creación de esta Dirección Nacional, las comunidades indígenas bajo su dirección tendrían la autonomía para diseñar sus sistemas educativos amparados por las instancias gubernamentales. No obstante, este tipo de educación ha estado “llena de obstáculos con intenciones a futuro que se plantean en términos discursivos políticos y teóricos que realidades ya concretadas y alcanzadas” (González Terreros 2011:49). Hay autores que afirman que en comparación con la educación hispana, la educación intercultural bilingüe “ha sido la gran damnificada en el momento de definir las políticas públicas”. Bretón y Del Olmo consideran que a pesar de la instauración de entidades como la DINEIB en el caso ecuatoriano, “los concretos resultados de más de una década de educación bilingüe dejan mucho que desear. Todavía hay demasiadas comunidades sin escuelas y demasiadas escuelas infra dotadas de medios y docentes. Con frecuencia, además el supuesto modelo intercultural se ha limitado a traducir, en lo que a procedimientos, contenidos y valores se refiere, la praxis de la escuela tradicional al medio indígena” (Bretón y Del Olmo, 1999:3).

En esta medida, a lo largo de toda Latinoamérica las críticas al tipo de educación impartida a poblaciones indígenas o educación intercultural en las últimas décadas, se ha hecho presente por la improvisación en el afán de ejecución de proyectos, la falta de docentes hablantes en lenguas indígenas, planes educativos que responden más a la población mestiza que a la indígena, abandono escolar, la falta de materiales didácticos y los existentes no están en sintonía con creencias, culturas y valoraciones sociales de las comunidades indígenas, aunque también se rescatan experiencias exitosas (Moya, 2007:8).

Matthias Abram (2004) para el caso ecuatoriano, que señala como uno de los países con alta presencia de población indígena, destaca el establecimiento de la ya presentada DINEIB (1988) como parte del Ministerio de Educación Nacional, pero da a conocer las falencias en cuanto a políticas de integración poco efectivas en el ámbito educativo desde el Sistema Nacional de Educación. González Terreros (2011:14) argumenta en esta vía que las dificultades registradas desde la DINEIB con la educación intercultural bilingüe se relacionarían en parte con que si bien el Estado ecuatoriano permitió la implementación de este tipo de educación, la implementación de la misma se llevó a cabo pero a través del modelo de escuelas tradicionales, que responderían a otras lógicas culturales mestizas más que indígenas, además de instaurarse bajo la estructura de formación y afirmación del estado-nación más que como una formación desde y para las comunidades. Aspectos totalmente diferentes a las reclamaciones de las organizaciones indígenas.

Abram (2004) presenta también cómo la falta de incentivos a los docentes ha llevado por ejemplo a acrecentar las dificultades de implementación de la EIB a nivel nacional, cómo la falta de coordinación entre la participación de padres y maestros, la no totalidad de maestros bilingües kichwa y español hablantes, así como también la ausencia de dotación con materiales pedagógicos, características que dan a conocer la falta de acierto de la EIB. El autor muestra igualmente cómo desde los diferentes estudios se conoce de forma recurrente que al menos el tipo de educación para la población rural es inadecuado y poco eficiente. Da cuenta de “los modelos, ensayos y experimentos” de la educación indígena en general desarrollados a nivel latinoamericano y cuestiona si debe considerarse a los pueblos indígenas dentro de una sola categoría. Así, menciona, se registra la necesidad de que los proyectos educativos,

tengan currículos pertinentes y en función de los aspectos culturales. López y Sichra (2010:10) en esta misma línea asientan la necesidad, a nivel latinoamericano, de que las orientaciones futuras de la educación intercultural bilingüe deberían integrar métodos que permitan propiciar una verdadera interculturalidad y generar la calidad de la educación a nivel general, integrando a los sectores no indígenas en cada país. Al respecto Walsh (2010a: 78), retomando a Rivera (1999), presenta la necesidad de que la EIB se desarrolle bajo los componentes de una interculturalidad crítica en la que entre muchos otros aspectos, se comprenda que “el foco problemático de la interculturalidad no reside solamente en las poblaciones indígenas y afrodescendientes, sino en todos los sectores de la sociedad, con inclusión de los blanco-mestizos occidentalizados”. Afirma la autora que aunque habría un reconocimiento de que “la educación intercultural es para todos” por lo general no se hace algo más allá de “la incorporación de asignaturas relacionadas a la diversidad lingüística y cultural” (Walsh, 2010a:83).

Martínez Novo, en su texto sobre *La crisis del proyecto cultural del movimiento indígena* (2009:180) también da cuenta de las incongruencias y dificultades del sistema de educación intercultural bilingüe del caso ecuatoriano, en el que argumenta hay tanto responsabilidades del Estado como de las mismas organizaciones indígenas que administraron plenamente el sistema hasta el gobierno de Lucio Gutiérrez (2003-2005) (Tuaza, 2011:167). La baja calidad de la educación recibida, el bajo presupuesto, la falta de infraestructura adecuada, la carencia de personal docente capacitado en lenguas indígenas y áreas académicas, la falta de énfasis en los aspectos de las lenguas y la cultura indígenas, así como la falta de valoración de los saberes propios son los aspectos que Martínez Novo señala como centrales para considerar las disidencias entre lo que realiza en la práctica y lo que se presenta en los discursos de las organizaciones indígenas y el Estado Ecuatoriano, aún más cuando ni los dirigentes eligen para sus hijos la educación intercultural y se prefiere un tipo de educación hispana, con presencia del español, inglés, computación y tecnología que abrirían caminos a un mejor futuro (Tuaza, 2011:33). Todos estos aspectos son expuestos desde el análisis etnográfico que realiza la autora y bajo los que se permite plantear que este tipo de dificultades educativas no estarían muy lejos de los registrados en el sistema educativo ecuatoriano al que asiste la población de bajos recursos económicos del país (Martínez Novo, 2009:182). En este sentido, Siguiendo a González Terreros (2011:13), podría afirmarse

que al menos para el caso ecuatoriano la educación intercultural bilingüe se ha configurado como un espacio de disputa y confrontación entre los diferentes actores relacionados a ella como son los maestros, políticas, comunidades, padres de familia, organizaciones indígenas etc. En este espacio un actor ineludible es el Estado Ecuatoriano, que si bien en el momento de establecimiento de educación intercultural bilingüe no era pluricultural e intercultural, desde 2008 se declara constitucionalmente como tal “en el cual las comunidades étnicas reivindican su carácter de nación dentro del mismo estado” (González Terreros, 2011:26).

Por su parte, autores como Conejo (2008), afirman que la educación “ofrecida a los pueblos indígenas ha estado orientada tradicionalmente a promover su asimilación indiscriminada, lo que ha contribuido a limitar su desarrollo socio-cultural y económico” (Conejo, 2008:64). Así, uno de los problemas identificados es, por ejemplo, la falta de coherencia entre las enseñanzas impartidas y los patrones culturales de las comunidades que han desembocado en aspectos como el abandono escolar a nivel de escuela primaria, secundaria e incluso a nivel superior. Las exploraciones bibliográficas iniciales permiten conocer que entre pertenecientes a comunidades indígenas “el parámetro de abandono escolar, por ejemplo, no puede tener las mismas consideraciones que en la ciudad debido a las actividades productivas que debe realizar la familia por las condiciones en que se encuentra” (Conejo, 2008:65).

Hay incompatibilidad entre calendarios escolares y agrícolas, horarios, planes y programas educativos que no se corresponden con la realidad de los pueblos indígenas dado que se establecerían desde la cultura occidental (Cabrera, 1995:79 y 239). Los resultados prácticos dan a conocer que los contenidos de este tipo de educación responden más a lógicas urbanas occidentales que a las de sus propios contextos⁸. Por ello, bajo todo este panorama de dificultades y críticas a la educación intercultural bilingüe Martínez Novo (2009:175) se pregunta hasta qué punto este sistema educativo ha hecho bien a los niños y a las comunidades, si es un sistema segregado. Entonces ¿es la mejor opción para dar acceso a una educación cultural y socialmente relevante para este sector de la población?

⁸ En ese sentido, Andrango y Cueva afirman que para el caso de poblaciones campesinas “la educación es para sacar a la gente del campo, los valores que se enseñan a los niños en el campo son valores urbanos, los imaginarios de la gente que está educando a sus hijos en el campo son de desalojo. Porque además existe una concepción creada de pobreza, de miseria en el campo” (2013:283).

Como respuesta a estas perspectivas Walsh propone la construcción de un tipo de educación orientada por una interculturalidad que denomina como *crítica*, en el sentido en que:

...se entiende como una herramienta, como un proceso y proyecto que se construye desde la gente –y como demanda de la subalternidad- en contraste a la [interculturalidad] funcional, que se ejerce desde arriba. Apuntale y requiere la transformación de las estructuras, institucionales y relaciones sociales, y la construcción de condiciones de estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir distintas (Walsh, 2010a:78).

Sin embargo, apunta claramente la autora, que “la interculturalidad entendida críticamente aún no existe, es algo por construir” (Walsh, 2010a:78). Por su parte, considerando los postulados de Ames (2002) también se encuentran este tipo de problemáticas pero a su vez las posibles respuestas de las poblaciones directamente implicadas en función de la valoración social que se otorga a la educación, en este caso en tres comunidades quechua hablantes de la Sierra y Amazonía peruana a lo largo del siglo XX. Se destacan así los procesos educativos no sólo como una actividad estatal implementado de tal o cual manera, sino como un proceso de ‘entramado cultural global’ en el que los sujetos implicados son activos a partir de sus luchas y demandas, pero también sus reparos frente a la escuela. De esta forma, según la autora “explora[n] las expectativas asociadas a la educación escolar y el valor asignado a la misma” en cada uno de los tres contextos que estudia (2002:14).

Para ello, conceptualmente parte de la consideración de la educación para pueblos indígenas como un proyecto civilizador y en sintonía con los enfoques de modernidad relevante a lo largo del siglo XX, especialmente desde el Estado peruano con miras a alcanzar el progreso económico, bienestar social y establecer un nacionalismo a partir de la actividad educativa en la que prima la escritura y la cultura letrada (Ames, 2002:17 y 60). Esta misma concepción de educación como proyecto civilizatorio es abordada por Useche (2003: 30), quien a diferencia de Ames (2002) se cuestiona sobre la construcción de las identidades y diversidades en un contexto ecuatoriano de postmodernidad en el que la educación para pueblos indígenas es protagonista y encierra una dimensión política. Useche (2003:63), a diferencia de Ames, es enfático en plantearse como orientación de análisis “los discursos y actitudes políticas frente a la educación intercultural por parte de los dirigentes del Estado y de

los pueblos indios”. Parte de la premisa de que “la educación contribuye a la definición de modelos de civilización” y de que en torno a ella giran aspectos tanto de política nacionales como internacionales que se encuentra en sintonía con la organización de las economías globales, que favorecen orientaciones de este tipo de políticas para los pueblos indígenas y las minorías, por lo que finalmente habla de *educación intercultural globalizante*.

El trasfondo histórico de las expectativas en torno a la educación y de la forma en que las comunidades campesinas se han relacionado con ellas, por ejemplo, en función de un ideal de progreso, movilidad social y desarrollo económico, es presentado también por Ames (2002). La autora da cuenta de la heterogeneidad de significaciones dadas a la educación entre las diferentes comunidades rurales campesinas peruanas que analiza, es decir, que no es posible hablar de una única relación y establece por ejemplo que ésta está mediada en algunos casos por los recursos de que dispone y con los que cuenta la comunidad, ya sea de la ubicación geográfica, ecológica, recursos económicos, etc. Sin embargo, plantea a grandes rasgos, que la asociación entre educación y la idea de progreso es un aspecto recurrente en el discurso de algunas de las comunidades analizadas. Useche (2003:100), aunque no habla de valoración o percepción social de la educación se adentra en este tema a partir de lo que él denomina *la cosmovisión india sobre la educación* y en torno a ello da cuenta de las incompatibilidades de los modelos educativos denominados interculturales que desde un punto de vista occidental son incorporados o impuestos a los pueblos indígenas, aspectos por el cual argumenta el autor en la mayoría de las experiencias hay poca apropiación de la educación por parte de los pueblos indígenas dado que la educación intercultural bilingüe tiene su origen principalmente desde canales institucionales (Useche,2003:100).

Por su parte, Martínez Novo (2009:186) aunque no refiere en su texto el análisis a las expectativas o valoración de la educación intercultural bilingüe que analiza para el caso ecuatoriano, sí da cuenta que la forma como las comunidades indígenas de la Amazonía y Sierra ecuatoriana -con las que desarrolla su estudio- perciben el papel de la educación relacionado con los elementos que ésta les podría proporcionar para poder insertarse en los canales usados por la sociedad dominantes a nivel nacional. Es decir, que la educación es percibida como un canal de integración, movilidad social y vía para

acceder a medios de la cultura dominante. Así como también como medio de interlocución con el Estado a partir del uso de lectura y escritura. Estos mismos argumentos los presenta Flores (2012:91) en su estudio sobre los intelectuales indígenas ecuatorianos. De acuerdo a su investigación, argumenta, en sintonía con Martínez Novo y retomando los estudios de Lopez y Küper (1999)⁹, que para los pueblos indígenas “la educación contiene un *carácter liberador*”, como un canal que permite relacionarse con la cultura dominante, “es una herramienta que permite, a quienes la poseen evitar el engaño y disminuir la discriminación (...) el acceso a ella les permitirá conocer la lengua y la escritura hegemónica, podrían así acceder a un reconocimiento y gozar de derechos y beneficios, al igual que el resto de la sociedad ecuatoriana” (Flores, 2012:91).

No obstante, pese a la importancia la educación y los proyectos educativos para la población indígena en Ecuador, Martínez Novo cuestiona que las reivindicaciones iniciales en términos de diferenciación, recuperación histórica e identidad cultural adelantada por las organizaciones indígenas ecuatorianas por medio de la educación intercultural bilingüe sean hoy todavía un punto fundamental dentro del movimiento precisamente por las ambigüedades entre lo que se presenta como los discursos y lo que se lleva a la práctica en términos educativos Martínez Novo (2009:174). De acuerdo a la autora, la identidad étnica reivindicada como punto nodal de sus movilizaciones no es un aspecto que se refuerce y tenga hoy total coherencia con lo que se imparte en el sistema educativo bilingüe intercultural.

Educación Intercultural bilingüe y proyecto de nación

El uso de la actividad educativa desde los estados nacionales como estrategia de proyecto nacionalizador es el tema abordado por Sergio González, quien coincidiendo en esta tesis con Ames (2002) y Useche (2003:75), da a conocer en *Chilenizando Tunupa* (2002), cómo para el caso chileno, a partir de la actividad educativa el Estado desarrolla el proyecto nacionalizador en la región de Tarapacá, norte de Chile entre 1880-1990 con poblaciones principalmente aymaras antes vinculadas de forma político-administrativa al Perú y Bolivia. En el mismo aspecto González Terreros (2011:22)

⁹ López, Luis Enrique y Wolfgang Küper (1999) *La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas*, Revista Iberoamericana de Educación, No. 20, Documento electrónico disponible en: http://www.rieoei.org/rie_20a02.htm.

desarrolla la temática en torno al caso ecuatoriano, menciona que el uso de la educación nacionalizante no fue exclusivamente para comunidades indígenas sino en toda la sociedad y en general en toda Latinoamérica, tal como se registra para el caso chileno.

Al respecto, el autor presenta al igual que Ames cómo los sujetos de las poblaciones al ser educadas no pueden catalogarse simplemente como sujetos pasivos, dado que otorgan cierta importancia a la educación a partir de demandas educativas, realización de actividades para la construcción de escuelas y reivindicación al Estado para el establecimiento de escuelas fiscales. No obstante, resalta González que cuando las condiciones estuvieron dadas, la respuesta de la población fue poca en términos de asistencia escolar, vinculación en las actividades educativas, abandono escolar, entre otras.

Aspecto por el cual el autor no habla del proceso educativo nacionalizador chileno como una mera imposición educativa por parte del Estado –aunque sí se reconoce el impacto cultural y violencia simbólica-, sino como una lucha entre Estado y comunidades presentes en un *campo*, en el sentido de Bourdieu, en la medida en que hay una ‘negociación’ entre las ofertas del Estado, las necesidades de la población y lo que verdaderamente apropian, transforman e integran a sus prácticas en función de la valoración que socialmente se le asigna a la educación. Desde este enfoque, conceptualmente retoma a Bourdieu pero también a Gramsci y Poulantzas para entender que el Estado “no es meramente un aparato de fuerza, sino también un organizador de la hegemonía” (González, 2002:22).

Sin embargo, el autor no clarifica cómo y por qué los pobladores a pesar de contar con las escuelas equipadas que demandaron al Estado, guiados por la alta valoración otorgada a la educación vista como una “puerta para el acceso a la cultura urbana”, hubo resistencia para cambiar sus prácticas, horarios y calendarios agrícolas que integraban a los niños, lo cual dio como resultados el ausentismo escolar. Es decir, el autor no clarifica si efectivamente puede afirmarse que la educación no estaba de acuerdo al modo de vida y la realidad de modo producción campesina. Aspecto en el que por ejemplo Ames (2002) si es enfática en señalar esta característica en su estudio.

Frente a estos planteamientos, es necesario considerar como lo hace González Terreros (2011:21) que si bien la educación se vinculó con este proyecto nacionalizador y de homogenización cultural, estrechamente relacionado al ideal de progreso moderno

iniciado por los estados mayoritariamente en el s. XIX, y que posteriormente se utilizó en función del acceso a un tipo de ciudadanía como indicador de civilización (Sánchez, 2007:364), existe un cambio de uso y función de la educación posterior a este periodo. Uno de estos usos, al menos para el caso de la educación intercultural bilingüe en el Ecuador, se relaciona con la reivindicación por un tipo de educación propia articulada a una idea de nación étnica que reivindican en su proyecto las organizaciones indígenas como la CONAIE, en el cual se intenta superar el carácter asimilacionista, homogenizante y de discurso tradicional integracionista antes implementado desde el Estado y se da -al menos en apariencia- la apropiación y cambio a través del uso político que del movimiento indígena ecuatoriano le otorga al aspecto educativo. No obstante, es importante considerar por ello un análisis histórico y político de la educación por los múltiples propósitos a los que ha sido vinculada ya sean económicos, políticos culturales, “pero sobre todo a los propósitos del estado nación” (González Torreros, 2011:36 y 53).

Desde lo anterior, finalmente es posible afirmar que para considerar el contexto actual de la educación intercultural bilingüe del caso ecuatoriano y comprender la aceptación, rechazo, valoraciones y percepción, aprehensión por parte de las poblaciones implicadas, así como las dificultades y fortalezas en el proceso de su establecimiento, es necesario contemplar los cambios dados en la administración de la misma. Incluso desde su establecimiento en 1988 y funcionamiento por administración indígena, pasando por el corte con este tipo de administración desde las organizaciones indígenas hacia el Estado ecuatoriano desde el año 2005 en la presidencia de Lucio Gutiérrez. Así como su estrecha articulación con el carácter étnico y reivindicativo del movimiento indígena ecuatoriano.

Por otra parte, no debe olvidarse la importancia que para dicho Movimiento representó la educación en su momento y cómo las problemáticas existentes imposibilitan la cristalización de la educación como una vía de reivindicación, un canal de integración, movilidad social y medio para acceder a los espacios de la cultura dominante. Así como también como instancia de interlocución con el Estado a partir del uso de lectura y escritura (Useche, 2003:84), (Martínez Novo, 2009:186). Todo lo comentado se intentará hacerlo en el desarrollo del texto a partir del análisis de un caso particular.

CAPÍTULO II

REFERENTES CONCEPTUALES PARA ENTENDER LOS PROCESOS DE PERCEPCIÓN Y VALORACIÓN SOCIAL OTORGADOS A LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN UNA COMUNIDAD INDÍGENA

Al contemplar la educación intercultural bilingüe, y específicamente a las posibles valoraciones que tiene entre los integrantes de una comunidad kichwa en los andes ecuatorianos, se apunta a ver las relaciones e interconexiones que existirían entre lo general y lo particular del caso seleccionado en función de factores sociales y políticos macro del Ecuador pero dentro de un contexto también global. Que no sólo corresponderían al campo educativo sino a una amplia gama de acontecimientos históricos necesarios para comprender la situación actual de la educación intercultural bilingüe ecuatoriana en relación al caso particular seleccionado, así como de las excepciones que se presenten en el ámbito educativo. Las preguntas que se intentan responder estarán en función de unas categorías analíticas que se irán desarrollando a lo largo de este acápite y que dan cuenta del enfoque de la investigación. Específicamente, de forma global se intenta responder dentro del contexto presentado ¿cómo se construyen los esquemas de percepción y valoración social que sobre la escuela y la educación intercultural se tienen entre los habitantes de la comunidad en calidad de padres de familia, estudiantes y comuneros en general?

Adicionalmente, también interesa la forma en que la valoración es construida socialmente no sólo desde los habitantes de la comunidad sino desde los directamente implicados en el proceso educativo formal como son docentes y administrativos de la unidad educativa local. Considerando todo esto como un proceso histórico mediado por luchas, relaciones de poder, dominación y negociaciones continuas que hacen presencia en el espacio escolar y de la comunidad local contemplada.

Así, en la parte inicial del capítulo se hace la presentación de la categoría analítica correspondiente a la noción de percepción y valoración social planteada por Bourdieu y Wacquant (2005) pero ampliada con el desarrollo de las nociones de habitus, campo, violencia simbólica, desarrolladas básicamente por Bourdieu.

Posteriormente, teniendo en cuenta que se trabajará con un tipo de educación categorizada como intercultural bilingüe, interesa analizar también el desarrollo del debate en torno a ¿qué se entiende por interculturalidad? desde diferentes postulados teóricos como los de Viaña (2009, 2010[2008]) y Walsh (2010a y 2010b), entre otros.

Es decir, interesa conocer ¿cómo en la educación intercultural bilingüe impartida se incorpora o no la práctica de la interculturalidad con miras al cumplimiento del buen vivir reglamentado desde la institucionalidad?

Precisamente, para tratar de entender y contextualizar la educación intercultural bilingüe en el marco de las políticas del buen vivir en la cuarta parte del capítulo se intenta comprender ¿cómo este tipo de educación está articulada actualmente a la noción de buen vivir y *sumak kawsay*? ¿qué se entiende por estas nociones y cuáles son los debates presentes en torno a ello?, esto como medio para entender la ejecución y funcionamiento de este tipo de educación dentro de las políticas actuales que sobre buen vivir rigen la educación intercultural bilingüe a nivel nacional en el Ecuador actual.

Finalmente, siguiendo a Foucault (2002[1975]), también se considera de vital importancia incorporar todos aquellos elementos que permitan comprender qué se entiende por disciplina y cómo dentro del medio de la pedagogía y enseñanza, la escuela es uno de los ejemplos claros de institución disciplinaria a través de aquello que el autor denomina el disciplinamiento de los cuerpos, del espacio ocupado por ellos, del establecimiento de medidas de control, dominación y de imposición de poder por medio de formas no necesariamente violentas sino sutiles. La educación intercultural bilingüe del caso considerado como entidad administrada y supervisada por una instancia como la DINEIB adscrita y administrada estatalmente por el Ministerio de Educación no escaparía a estas características, por ello se intentará conocer ¿cómo se hayan presentes todas las instancias de control o en qué se diferencian de aquellas presente en un tipo de educación que se llama así misma, como intercultural bilingüe?

La construcción de los esquemas de percepción y valoración social

Se pretende entender la educación intercultural bilingüe como un elemento más no sólo presente en el campo educativo y social, sino como aquella en la que se interrelacionan diferentes capitales pero también diferentes fuerzas que establecen de una u otra formas tanto relaciones de poder como de jerarquías, ya sea entre los integrantes de la comunidad indígena, como con los patrones sociales, culturales, políticos y económico dominantes a escala nacional en el Ecuador y que posicionan o no la educación intercultural en relación con la educación hispano hablante que se dirige principalmente

a los blanco-mestizos del país. Pero que, además, esas mismas condiciones de emergencia, jerarquías y luchas presentes en el proceso de establecimiento de la educación generarían diversas formas de percepción, apropiación y valoración por parte de los integrantes de los pueblos indígenas, según la posición actual e histórica que ellos han ocupado dentro de dichos procesos. Es decir, la percepción y apropiación o no de este tipo de educación será el resultado de un sistema de percepción y de clasificación social relacionados con unas condiciones sociales de producción existente en un determinado campo social (Bourdieu, 1986:186).

Para analizar los procesos educativos de enseñanza y aprendizaje y considerar la ambigüedad y complejidad del sistema educativo desde diferentes planos, ya sea el pedagógico, político, histórico entre otros, los postulados de Pierre Bourdieu aportan elementos de análisis importantes para conocer cómo se construyen los esquemas de percepción y valoración social a partir de los contextos sociales en los que se encuentren los individuos. En ese sentido, interesa la noción de *Campo*, entendida como “un conjunto [o una configuración] de relaciones objetivas e históricas entre posiciones ancladas en ciertas formas de poder (o capital)” (Bourdieu y Wacquant (2005[1992]:44).

Estas posiciones están objetivamente definidas, en su existencia y en las determinaciones que imponen sobre sus ocupantes, agentes o instituciones, por su situación presente y potencial (*situs*) en la estructura de distribución de especies del poder (o capital) cuya posesión ordena el acceso a ventajas específicas que están en juego en el campo, así como por su relación objetiva con otras posiciones (dominación, subordinación, homología, etcétera) (Bourdieu y Wacquant (2005[1992]:150).

En un *Campo* pueden existir diferentes capitales (económico, social, cultural y simbólico) e interactuar de diferentes maneras dependiendo del contexto en el que se encuentren las personas. Es decir, interesa resaltar que siempre hay un campo de relaciones entre diferentes tipos de fuerzas presentes, que a su vez han sido configuradas a partir de los diferentes contextos y disposiciones en los que se ha estructurado y que de forma conjunta definen un *campo* determinado. En este sentido, la noción de *campo* al integrar diferentes fuerzas llevará de sí un conjunto de luchas y es un “espacio de conflictos y competencias” que se encuentran y determinarán su posición en función de las mismas y estarán “tendientes a preservar o transformar la configuración de dichas

fuerzas”. Así, los integrantes de los diversos campos intentarán modificar su posición dentro de él según los elementos con los que cuenten. De acuerdo a la posición que ocupen que tratarán de modificar o reproducir su posición según les sea conveniente (Bourdieu y Wacquant, 2005[1992]: 45 y155).

Pero esos mismos contextos sociales en los que se inscriben los diferentes campos permiten al tiempo la configuración de los *habitus* de los individuos, *habitus* como “estructura estructurante que organiza las prácticas y la percepción de esas prácticas” a su vez configura y determina los modos de ser y de hacer y los esquemas de percepción y de valoración social incluso diferenciados entre miembros de un mismo conjunto social (Bourdieu, 1998: 170). En resumidas cuentas “habitus consiste en un conjunto de relaciones históricas ‘depositadas’ dentro de los cuerpos de los individuos bajo la forma de esquemas mentales y corporales de percepción, apreciación y acción” “opera desde el interior de los agentes, sin ser estrictamente individual ni en sí mismo enteramente determinante” (Bourdieu y Wacquant, 2005 [1992]:44 y 46). El habitus que presenta el autor se configura en función de las estructuras que los produjeron pero al tiempo los individuos que lo portan modifican o reproducen los juegos de poder y dominación presentes en los campos en que se ubican, por ello, afirma el autor, las dos nociones, tanto la de habitus como la de campo son por lo tanto relacionales, “son relacionales en el sentido adicional de que funcionan enteramente sólo uno en relación con el otro” (Bourdieu y Wacquant, 2005 [1992]:47).

A reglón seguido para la comprensión de los planteamientos del autor, es clave considerar la pregunta que se hace Loïc Wacquant al analizar la obra de Bourdieu “¿De dónde vienen estos esquemas (definiciones, de situación, tipificaciones, procedimientos interpretativos) y cómo se relacionan con las estructuras externas de la sociedad?” (Bourdieu y Wacquant, 2005 [1992]:38). La respuesta estaría en función de uno de los postulados teóricos de Bourdieu en la que éste considera que:

Existe una correspondencia entre las estructuras sociales y las estructuras mentales, entre las divisiones objetivas del mundo social – particularmente en dominantes y dominados en los diversos campos- y los principios de visión y división que los agentes aplican. Bourdieu y Wacquant (2005 [1992]:38) citando a Bourdieu (2013:13).

Podría afirmarse que en los esquemas de percepción “el punto de vista de los agentes variará sistemáticamente según el punto que ocupen en el espacio social objetivo” (Bourdieu y Wacquant, 2005 [1992]:37). Así a través del medio social y de la ubicación

de los individuos en determinados campos, se estructurarían diferentes esquemas de percepción, categorías de pensamiento y formas de clasificación de los individuos.

Bourdieu (2013 [1989]:52) retomando lo analizado inicialmente por Durkheim y Mauss (1996 [1902]) respecto al estudio *Sobre algunas formas primitivas de clasificación. Contribución al estudio de las representaciones colectivas*. toma la idea propuesta por los autores acerca de que en las sociedades primitivas que contemplan para su ensayo, los sistemas cognitivos de sus integrantes son un producto enteramente social, en torno a la manera como los individuos realizan o no determinadas clasificaciones o categorizaciones según el entorno que los rodea. Bourdieu aplicando dichos postulados para el análisis en sociedades contemporáneas, da espacio al individuo (ya sea individual o colectivo) en la posibilidad que tiene de construir o configurar sus esquemas de percepción tal como se configuraban en las sociedades primitivas analizadas por Durkheim y Mauss, a partir del medio social y las marcas sociales que lo fijan, es decir, precisamente a partir de las que asigna valor a determinadas cosas o prácticas en función de su posición en determinado sistema social.

Afirma igualmente que así como acontecía para las sociedades tradicionales, en las contemporáneas se presentan similitudes en las percepciones y formas de clasificación de los individuos a partir de sistemas en los que están inmersos los individuos, que en alguna manera genera similitudes y homologaciones entre los esquemas cognitivos y sociales, un ejemplo de dicho sistema correspondería claramente a los sistemas escolares, dado que “mediante las estructuras de la institución escolar, tanto como mediante el trabajo pedagógico, se inculcan e imparten los esquemas que estructuran la percepción, la apreciación, el pensamiento y la acción” (Bourdieu (2013[1989]:50). De esta manera, el autor plantea la noción *de formas escolares de clasificación*, como

Producto de la incorporación de las estructuras sociales que organizan la institución escolar, en especial, mediante las divisiones en disciplinas y en áreas; ellas mismas están en relación de homología con las estructuras del espacio social (Bourdieu, 2013[1989]:52).

Habría así correspondencia entre las que llama estructuras mentales y estructuras cognitivas, en las que el individuo configura como tal su subjetividad a partir de “la internalización de la objetividad” (Bourdieu y Wacquant, 2005 [1992]:40). Al respecto, apunta Loïc Wacquant referenciando a Bourdieu que esta “correspondencia entre las

estructuras sociales y mentales cumplen funciones políticas cruciales”, de esta manera, las formas de percibir y clasificar de los individuos, estarían también bajo funciones sociales de otros grupos particulares que tiene poder y ejercen algún tipo de dominación. De esta manera,

Los esquemas clasificatorios socialmente constituidos por medio de los cuales construimos activamente la sociedad tienden a representar las estructuras de las que surgen como naturales y necesarias, y no como la decantación históricamente contingente de un determinado balance de poder entre clases, grupos ‘étnicos’ o géneros (Bourdieu y Wacquant, 2005 [1992]:40).

Bajo esta última afirmación se entiende la explicación de la existencia de diversas luchas entre grupos e individuos y se establecen relaciones de poder entre diversos grupos que tratarán de imponer sus visiones ante los demás, estableciendo así luchas por la dominación social guiados por diversos intereses o por la necesidad de generar cambios, transformaciones o reproducciones de las estructuras sociales de dominación (Bourdieu y Wacquant, 2005 [1992]:41 y 42).

Así como el cuerpo se configura socialmente a partir de su posición en determinado espacio social, los sistemas o esquemas de percepción a partir de los que los individuos dan valor y sentido a variados aspectos o prácticas, se relacionan con las marcas sociales y los medios económicos, históricos culturales y sociales en el que se ubican (Bourdieu, 1986:185).

Al recalcar la importancia de vincular las actividades del hombre con su entorno, desde Roseberry (1989:36) se resalta también el papel de la cultura en relación con los procesos políticos y poderes económicos en los que necesariamente se enmarcaría relaciones sociales históricamente construidas y no como algo dado de forma macro y general, sino que se relacionan también con procesos locales. Es decir, en las que existe y deben tomarse en cuenta la interrelación y sus diferentes interconexiones existentes entre grupos locales y las dinámicas internas entre ellos.

Por otra parte, llama la atención considerar que los procesos educativos, como aquellos que posibilitan la formación de los sujetos, estarían en función de “un aspecto de muchos tipos de relaciones” como es el poder (Wolf: 2001:19-20) que en estrecha relación con el poder ejercido de manera concreta a partir del “régimen y la hegemonía de clases, la política del Estado, la ley y las instituciones públicas” influyen el actuar de los individuos (Wolf, 2001:26). Estos serían los instrumentos de dominación

instaurados a través de procesos como el educativo que interiorizarían los individuos a partir de su relación con los diferentes escenarios sociales en que se encuentran y que configurarían su *habitus* entendido desde Wolf citando a Bourdieu como los procesos de consolidación de las "predisposiciones duraderas y transferibles" de los individuos en función de su entorno social (Wolf, 2001:26). No obstante, es clave tener en cuenta, siguiendo a Bourdieu, que este tipo de poderes que son ejercidos, como el de los sistemas escolares y de enseñanza, "no se ejercen si no cuentan con la complicidad activa de quienes lo imponen o lo padecen" Bourdieu (2013[1989]:14), por esto mismo interesa el desarrollo que el autor hace sobre la noción de violencia simbólica, retomada a continuación.

Siguiendo a Bourdieu se conoce que "toda acción pedagógica es objetivamente una violencia simbólica en cuanto impone, a través de un poder arbitrario, una arbitrariedad cultural" (Bourdieu, 1996:25), así, es interesante analizar los procesos educativos teniendo en cuenta además de los contextos sociales y las interconexiones entre ellos, el hecho de que están mediados por instancias de poder y dominación. Una de las expresiones de dominación que el autor presenta es la denominada violencia simbólica, que aunque diferente a la violencia física, puesto que es "una violencia suave y a menudo invisible" (Bourdieu, 2000a: 51), es un tipo de violencia que funciona con el consentimiento del dominado que ve a esa violencia como algo natural, se caracteriza porque "los dominados aplican a las relaciones de dominación unas categorías construidas desde el punto de vista de los dominadores, haciéndolas aparecer de ese modo como naturales" (Bourdieu, 2000a: 50).

Unos de las mejores ejemplificaciones del autor para la violencia simbólica está en la división sexual entre hombres y mujeres como una "construcción social naturalizada" (Bourdieu, 2000a: 14). Es decir, que en primer término se presenta como de "naturaleza biológica [a una] relación de dominación legitimada" (Bourdieu, 2000a: 37), relación de dominación que se "ejercería día tras día de muchas maneras en las relaciones entre los sexos" (Bourdieu, 2000a: 48). Así, las mujeres serían socialmente construidas bajo relaciones de poder, es decir "unos esquemas mentales que son el producto de la asimilación de estas relaciones de poder" (Bourdieu, 2000a: 49).

De esta forma, plantea el autor que en todo este proceso en el que se establece la relación social de dominación entre hombre y mujeres, en el que a los primeros "se les

confiere la mejor parte” y que se ve como algo totalmente naturalizada entre los integrantes de las sociedades, daría cuenta de un conjunto de “esquemas construidos por unas condiciones semejantes, y por tanto objetivamente acordados, funcionan como matrices de las percepciones –de los pensamientos y acciones de todos los miembros de la sociedad” (Bourdieu, 2000a: 49). Incluso comenta el autor que estas formas de poder y dominación se hayan “inscrita de manera duradera en el cuerpo de los dominados bajo formas de esquemas de percepción y de inclinaciones (a admirar, a respetar, a amar, etc.) que hacen sensibles a algunas manifestaciones simbólicas de poder” (Bourdieu, 2000a: 56 y 57).

En esta medida, puede afirmarse, el campo educativo y la actividad educativa no estaría exenta de la ocurrencia de este tipo de violencia simbólica clarificada por el autor, sino que por el contrario, al caracterizarse la escuela por ser un espacio desigual entre docentes y alumnos, aunque en la mayoría de casos se argumenten relaciones de horizontalidad, es claro que pueden registrarse episodios de violencia simbólica, sin desconocer con ello la existencia también de otro tipo de violencia como la física, tal como se presentó.

De esta forma, interesa considerar entonces qué tan liberadora podría considerarse al tipo de educación ofrecida para poblaciones indígenas, denominada como intercultural bilingüe, si de forma general, como lo presenta el autor,

Sería necesario decir adiós al mito de la escuela ‘liberadora’ garante del triunfo de achievement sobre la adscripción, de lo que se ha conquistado sobre lo que se ha recibido, de las obras sobre el nacimiento, del mérito y del don sobre la herencia y el nepotismo, para percibir la institución escolar en la verdad de sus usos sociales, en decir, como uno de los fundamentos de la dominación y de la legitimación de la dominación (Bourdieu (2013[1989]:19).

Del multiculturalismo a la interculturalidad

Desde lo expuesto se intenta tratar de comprender las lógicas de la educación intercultural bilingüe desde su establecimiento en el país, y ver actualmente cómo se relaciona con la política educativa para el *Buen vivir*. En ese sentido, es importante tener en cuenta el proceso a partir del cual se da el reconocimiento a los aspectos educativos desde los años ochenta del siglo pasado, no sólo como respuesta a las demandas de las propias comunidades indígenas o como hecho aislado, sino por el contrario suponer que se hallan en sintonía con los procesos sociales, económicos, políticos y culturales del

contexto latinoamericano y la ideología de Estado del multiculturalismo de las dos décadas anteriores, es decir, lo que Hale (2005:52) denomina multiculturalismo neoliberal; como aquellas políticas representadas tanto en derechos culturales como políticos y económicos que favorecen la diversidad (Assies, 2005:1 y 2).

En esta serie de políticas de reconocimiento, del multiculturalismo neoliberal, las poblaciones indígenas de países latinoamericanos gozan de algunos derechos como los educativos pero al tiempo, plantea el autor, dejan de exigir otros¹⁰, de esta forma surge la categoría sociopolítica del *indio permitido* para dar cuenta de aquello que en concordancia con el proyecto de Estado multicultural se les permite participar y en los que no se les permiten estar. Es decir, aquellos espacios permitidos que no afecten de fondo o cuestionen aquellas bases del proyecto presentado (Assies, 2005:3).

Interesan lo expuesto por Hale (2005) dado que permiten comprender el marco en que se inscriben las políticas de la educación intercultural bilingüe en un contexto general, pero también cuestionarse si es o no la escuela y la educación impartida uno de los espacios permitidos y si han sido incorporados y de qué forma en las políticas del *Buen vivir*, y si es así, cómo la población directamente implicada se apropia o no de ella. Analizar la educación como un espacio de *indio permitido* puede ayudar a comprender y acceder a los espacios no autorizados en la medida en que se vaya más allá de jugar el papel asignado por el sistema (Hale, 2005:65).

Sin embargo, vale la pena cuestionar también la educación intercultural bilingüe solamente como un producto del establecimiento de lo que Hale llama multiculturalismo neoliberal, según los planteamientos de Walsh es amplio el debate en torno al origen de este tipo de educación en el Ecuador y la naturaleza de este proyecto

¹⁰ Según Martínez (2005:124) y Bretón (2012:95) para el caso ecuatoriano y posterior a los años noventa, se da un cambio en el tipo de reivindicaciones que las poblaciones étnicas hacen, especialmente aquellas ligadas al Movimiento indígena. Ya no se cuestiona la distribución desigual de la riqueza, se dejan de lado las discusiones de clase, lucha por la tierra y se da el paso a un tipo de discusiones de tipo étnicas culturales que no dejan de ser menos importantes pero que podría afirmarse están más en sintonía con el proyecto cultural del neoliberalismo a nivel mundial y que no cuestionan el sistema capitalista imperante. Tendencia de cambio afianzada por la presencia de un sinnúmero de organizaciones de cooperación al desarrollo y ejecución de planes y programas que impulsaron dicho proceso (Bretón, 2009:88). Siguiendo los aportes de Ferguson (2012:241), el proceso comentado para el caso ecuatoriano y la relación con la llegada del aparato del desarrollo podría ser contemplado como un elemento despolitizador, entendida según el autor como la *maquinaria antipolítica* en la medida en que “despolitiza todo lo que toca, diluye las realidades políticas en todas partes, y a la vez lleva a la práctica, sin pena ni gloria, su propio plan de expansión del poder burocrático del Estado”.

mediado también por la presencia política del Movimiento Indígena Ecuatoriano Walsh (1994:106). En este último sentido, interesa considerar la categoría conceptual y la discusión presente sobre aquello que se entiende como interculturalidad. Ello para intentar comprender a partir del debate teórico existente cómo ha sido entendida y a qué proyectos políticos, sociales, culturales, económicos o históricos ha estado asociada, entre los que se encuentra por supuesto la relación con la educación intercultural bilingüe para pueblos con pertenencia étnica. De esta forma, Walsh (1994) considera fundamental entender la interculturalidad actual sin desconocer el marco de las políticas educativas promovidas en términos de educación intercultural bilingüe (EIB) en los años 80 tanto por las organizaciones indígenas, como por las ONG's. Por ello, retomando a Chiodi (1990), en principio este tipo de educación fue establecida no como algo para el conglomerado de la sociedad sino como específico para poblaciones indígenas que debían adecuarse a los patrones predominantes. Desde entonces, plantea Walsh que la relación entre lo intercultural y la educación tuvo dos sentidos, primero el político-reivindicativo con una demanda social en función de impulsar un tipo de educación propia y, de otro lado, el sentido burocrático, cuando la EIB se institucionaliza por los estados como derechos de los pueblos indígenas y se establece dentro de los planes educativos a niveles nacionales.

Posteriormente, afirma la autora, se debe contextualizar la interculturalidad dentro de las políticas y reformas establecidas desde los Estados en los años 90 en América Latina, así como las políticas de reconocimiento a la diversidad étnico-cultural. Reconocimientos dados desde los marcos jurídicos constitucionales y desde el establecimiento de las relaciones positivas entre los diversos grupos culturales existentes (Van Cott, 2004:147 y 157). Reformas en función de un ideal modernizador de los Estados más que en aportar interculturalizando la educación, sino acomodando e incluyendo dentro de la educación los discursos sobre la diversidad. En ese sentido es que asegura que la interculturalidad no debe olvidarse también como un esfuerzo y proceso inicial impulsado desde la reivindicación de los pueblos indígenas principalmente.

No obstante, para hablar de la interculturalidad y su relación con lo educativo es necesario tener en cuenta también la discusión existente que plantea Walsh desde los estudios culturales y postcoloniales sobre los usos del concepto de interculturalidad y su

relación con el denominado campo educativo. Walsh (2010a) da cuenta que entre los dos usos más aceptados se encuentra en primer término la interculturalidad de tipo *relacional*, seguido por la interculturalidad denominada como *funcional*. Ambas estarían en contraposición al tercer uso de término que la autora determina como *interculturalidad crítica*, que sería aquella que cuestiona el “problema estructural-colonial-racial” existente.

Los dos primeros usos corresponderían en este caso a concepciones ampliamente aceptadas pero que representarían visiones conservadoras de aquello que se concibe como interculturalidad, en el sentido en que sea algo más que dar cuenta de relaciones de respeto, tolerancia, o inclusión del término como medio de reconocimiento de la diferencia, a veces incluso desde la oficialidad de los estado-nación, pero dentro de una estructura social ya establecida que se dan en condiciones de igualdad o desigualdad. Es decir, con estas dos concepciones de la interculturalidad no se estarían cuestionando las relaciones de poder y dominación históricas en las que los *Otros* diferentes, tal como las poblaciones afros e indígenas, han sido excluidas, sino que se procede a través de mecanismos de ‘inclusión subordinada’. Lo mismo concluye Tubino (2012) argumentando que este tipo de interculturalidad que denomina globalmente como funcional (neoliberal) se expresa tanto en discursos como en la praxis, la que finalmente es “funcional[es] a los estados y a los sistema económicos vigentes (...) sin atacar las causas de fondo del problema” (2012:361). Así, desde estas dos perspectivas, considerando precisamente los planteamientos de Tubino (2005), Walsh da cuenta que este tipo de interculturalidad

que busca promover el diálogo, la convivencia y la tolerancia-, la interculturalidad es ‘funcional al sistema existente y no toca las causas de la asimetría y desigualdades sociales y culturales tampoco cuestiona las reglas de juego, por eso es perfectamente compatible con la lógica del modelo neoliberal existente’ Tubino (2005) citado en Walsh, (2010a:77).

Podría afirmarse que al concebir solamente interculturalidad en los dos primeros sentidos más conservadores, como ejercicio de un respeto y relación con el *Otro* diferente y aplicar dicha concepción al campo de la educación intercultural bilingüe, no se estaría respondiendo a las demandas específicas de poblaciones, sino que simplemente se estarían aplicando políticas de inclusión que estén en sintonía con la estructuras de dominación tanto locales como globales que median para el

mantenimiento del sistema, en este caso neoliberal, al que no le interesa ser cuestionado en funcionamiento ni en los procesos de inclusión superficial que realizan. Así, estos dos primeros usos de la categoría de interculturalidad son en palabras de la autora “funcional [es] al sistema dominante”. Tal como lo presenta Walsh, en palabras de Muyolema (1998), estas dos concepciones de interculturalidad formarían parte de “la nueva lógica multicultural del capitalismo global” (Walsh, 2010a:77). En este mismo sentido, retomando igualmente a Tubino (2005), Viaña (2009) rescata la necesidad de tomar en cuenta y analizar la manera en que de una u otra forma tanto las demandas de los pueblos indígenas como afros, son incorporados a las estructuras y los aparatos del Estado para mantener los aparatos de control y despojar a dicha interculturalidad de sus características liberadoras, críticas y emancipativas. Para el caso ecuatoriano, Viaña, retomando a Walsh (2002), da cuenta de que los reconocimientos constitucionales no son garantía en la medida en que los grupos étnicos del país aparecen como totalidades homogéneas benefactoras de una serie de políticas que aperturadas hacia la diferencia sólo afianzan un tipo de ‘respeto y tolerancia’ que se emiten en la onda de los reconocimientos y discursos de los postulados neoliberales.

Tener en cuenta estos usos de interculturalidad interesan ya que permiten conocer y analizar las políticas que sobre educación intercultural bilingüe se habrían desarrollado desde la institucionalidad en el marco de las políticas del Buen vivir, como políticas de ‘inclusión’ de la diferencia, tanto en aspectos educativos, como de salud, culturales y económicos o tomarlas en cuenta como resultado de procesos políticos globales que se relacionan con contextos locales como el ecuatoriano.

Sin embargo, se considera tener en cuenta que la interculturalidad de otro lado, es decir, en su uso crítico presentado por Walsh como un proyecto decolonial - retomando lo que en palabras de Quijano (2000) se denomina la *colonialidad del poder, del ser y del saber* como componentes de la matriz de la colonialidad- concibiendo la interculturalidad “como proyecto político de descolonización, transformación y creación” ayudaría para comprender el problema planteado ya que permitiría concebir por una parte cuál es el papel del aspecto educativo desde una mirada de interculturalidad crítica para las poblaciones analizadas y que posibilite cuestionar las estructuras de poder existentes (Walsh, 2010a:76 y 78). En esta medida, aunque bien aclara la autora, esta utilización del concepto de *interculturalidad crítica* es aún

inexistente y se encuentra en construcción, es posible vislumbrarla como elemento de trabajo desde las mismas poblaciones implicadas y no simplemente desde ‘arriba’.

En este último sentido se pregunta Viaña entonces cuál es el objetivo de establecer el proyecto desde el cual se instituye y se difunde ampliamente -principalmente desde la oficialidad de los Estados- la existencia de la interculturalidad que a la luz de Walsh es inexistente o apenas en construcción. A lo que responde que este tipo de proyecto que se da por hecho y generaliza la interculturalidad estaría en sintonía con el papel que el capital necesita establecer sobre el ideal de ‘igualdad existente’ entre los hombres y las culturas como algo resuelto, cuando “es en realidad una utopía por realizar, un proyecto que no existe a nivel social sino, a lo mucho, en algunas interacciones personales” (Viaña, 2009:22).

De esta manera, Walsh (2010a:86) retomando a Adolfo Albán (2008) resalta que desde la perspectiva contraria a la interculturalidad oficial, las poblaciones que tendrían que hacer parte de los procesos de interculturalidad no sólo deberían ser las poblaciones afros e indígenas sino también los demás sectores de la sociedad.

Viaña (2010[2008]:41) también es enfático en señalar que al entender la interculturalidad desde una visión *crítica* sería necesario ir más allá de las concepciones conservadoras y entender que la interculturalidad no es sólo de minorías étnicas o de indígenas y afros a los que se les debe ‘ayudar’ o ‘incluir’ en los aspectos normativos y de política. Lo intercultural es una concepción en un sentido societal y de varios aspectos que no sólo se reduce en la educación bilingüe como se establece en los discursos estatales latinoamericanos. Por ello mismo, apunta el autor, en los proyectos de educación intercultural bilingüe llama la atención el hecho de que no se refuercen los programas de bilingüismos sino solamente aquellos pedagógicos. Es decir, desde la importancia que radica en el establecimiento de los programas de educación intercultural bilingüe deberían direccionarse no en un sola vía como medio de inclusión de los *Otros* a las lógicas dominantes, sino que la interculturalidad en términos educativos debería integrar los aspectos de bilingüismo, la enseñanza de las lenguas originarias y resaltarse la importancia de la “universalización del bilingüismo es decir, también las culturas hegemónicas y dominantes deben aprender a ser bilingües en el sentido que se les plantea a los indígenas” (Viaña,2009:23). Apunta Stolle-McAllister

que debe ponerse en cuestión el hecho de que “la lengua española y la cultura mestiza sigue siendo normativas para las interacciones públicas” (Stolle-McAllister, 2012:410).

De esta forma, la educación bilingüe debería apelar por cambiar en la práctica la visión totalizadora que se le carga como máxima expresión concretizadora de la interculturalidad, y ser parte de la opción de los cambios y transformaciones en la política, el Estado y la sociedad en general en la que se registre una verdadera forma de relación entre culturas mayoritarias y subalternas (Moya, 2009:48), (Bello, 2009:72 y 73).

Siguiendo esta misma línea de análisis, Walsh (2010a) considerando los planteamientos de Freire (2004), afirma que la educación intercultural bilingüe sólo podría tener valor, impacto y significación, cuando sea asumida de manera crítica “como acto pedagógico-político que procura intervenir en la refundación de la sociedad (...) y por ende, en la refundación de sus estructuras que racializan, inferiorizan y deshumanizan” (Walsh, 2010a:76). Desde esta perspectiva de interculturalidad crítica, se entiende entonces

...como una herramienta, como un proceso y proyecto que se construye desde la gente –y como demanda de la subalternidad- en contraste a la funcional, que se ejerce desde arriba. Apuntala y requiere la transformación de las estructuras, instituciones y relaciones sociales, y la construcción de condiciones de estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir distintas (Walsh, 2010a:78).

Es decir, desde Walsh, el entendimiento de la interculturalidad crítica se da en función de la realización de un “proyecto político-social-epistémico-ético y como pedagogía decolonial”, que retomando las reivindicaciones de los movimientos sociales como el indígena daría cuenta de su “sentido contra-hegemónico, su orientación con relación al problema estructural-colonial-capitalista”, que según Boaventura de Sousa (2005) retomado por Walsh, lo que intentaría es “construir relaciones –de saber, ser, poder y de la vida misma- radicalmente distintas” (Walsh, 2010a:76, 86 y 88).

En estos argumentos de interculturalidad crítica debería estar basada la educación intercultural bilingüe como algo mucho más allá de los postulados y prácticas oficiales llevadas a cabo hasta hoy en día, por ejemplo, con la creación de programas especiales o proyectos de inclusión y relación con otras culturas. En cambio, la educación intercultural bilingüe con enfoque crítico estaría más cercana a los postulados de *pedagogías críticas* expuestas en principio por Frantz Fanón (1961 y 1968) y

retomadas por Paulo Freire, que analizadas por Walsh plantean un tipo de “praxis pedagógica crítica, intercultural y decolonial” En esa medida

La interculturalidad crítica debe ser entendida como una herramienta pedagógica, la que pone en cuestionamiento continuo la racialización, subalternización e interiorización y sus patrones de poder, visibiliza maneras de ser, vivir, y saber, y busca el desarrollo y creación de comprensiones y condiciones que no sólo articulan y hacen dialogar las diferencias en un marco de legitimidad, dignidad, igualdad, equidad y respeto, sino que también –y a la vez– alienta la creación de modos ‘otros’ de pensar, ser, estar, aprender, enseñar, soñar y vivir que cruzan fronteras” (Walsh,2010a:89).

Ahora, si esta misma perspectiva es considerada desde los aportes de Viaña (2010[2008] y 2009), la interculturalidad crítica sería también aquella herramienta que posibilite un tipo de educación intercultural bilingüe que proporcione elementos o herramientas para la emancipación, pero en el que no se deben desconocer los continuos procesos de violencia simbólica por las relaciones de dominación, poder y opresión existentes. Interesa precisamente la crítica que hace el autor al Estado Latinoamericano y su estrategia de ‘adoptar’ la interculturalidad en el establecimiento de diversas estrategias y políticas impulsadas incluso desde las cartas constitucionales (Stavenhagen ,2005:50 y 61). Esto podría dar luces de entendimiento para comprender las aperturas políticas que en términos educativos se han dado de forma oficial también en el Estado ecuatoriano.

Estas aperturas a la luz de Viaña estarían en sintonía con las nuevas formas de ‘inclusión subordinada’ que funcionarían como nuevos mecanismos de dominación. Por ello, interesa el debate que desarrolla del concepto de interculturalidad desde una postura de teórica crítica, particularmente a partir de los planteamientos de *‘utopia e igualdad abstractas’* de Theodor Adorno, sobre la necesidad de redefinir y replantear la interculturalidad en sus usos más aceptados, que aunque no denominados como de tipo relacional o funcional, sí establece como opuestos a los de interculturalidad que también define como crítica y que debería ser adecuada a los cambios y transformaciones del contexto latinoamericano, por eso insiste en la necesidad de construir una noción profunda del término que supere los viejos postulados de lo multi y pluricultural que inste a un proceso de igualación real.

El cuestionamiento del tipo de interculturalidad dominante con nuevas o viejas versiones se relacionaría con la necesidad de que ésta no pase a ser el reemplazo de la

noción de multiculturalidad¹¹, ampliamente cuestionada hasta el momento y de alguna manera justificación para la emergencia de la noción de interculturalidad que sólo establecía un tipo de relacionamiento, aceptación y respeto hacia el Otro diferente “cuando la realidad latinoamericana exige estar más allá de este reconocimiento formal y nominal de la diversidad y la pluralidad cultural” (Viaña, 2010[2008]:10). Así, el autor plantea coincidiendo con Walsh (2010a) que este tipo de relacionamientos amistosos continúan en sintonía con “las lógicas liberales y mercantiles” y hacen parte de los discursos que sobre interculturalidad se utilizan tanto por los Estados como otros organismos, meramente como productos de contractualismo y constitucionalismo liberales cuando lo que hacen es mantener y reforzar las desigualdades existentes (Viana, 2010[2008]:13). El autor, a partir de los aportes hechos por Adorno (1999) sobre los planteamientos de la *‘utopía abstracta’* analiza los procesos que permiten seguir subordinando y dominando desde de la interculturalidad en su versión oficial y dominante, en la medida en que promueve un tipo de ‘tolerancia’ que lo que hace es constituir y reforzar las relaciones de capitalismo salvaje que normatiza las otras formas de vida no liberales bajo la aparente existencia mutua y respetuosa.

A diferencia de Walsh (2010a), desde los postulados de Viaña (2010[2008] y 2009) la fuente de crítica que radica en esta noción de interculturalidad ampliamente aceptada se relacionaría con la matriz de cultura única capitalista moderna globalizada que ha permitido, entre otros aspectos, legitimar los procesos de inclusión de tipo subordinadas mayoritariamente de poblaciones indígenas y grupos étnicos desde los años setentas, ligadas básicamente con las estructuras del capital y el mercado. Estructuras que pertenecen a un tipo de idealismo que no cuestiona las formas históricas de dominación y explotación. Por eso el autor plantea un nexo entre la existencia de la interculturalidad crítica y la deconstrucción y cambios desde los Estados y de las democracias que vayan más allá de los reconocimientos jurídicos. En esta línea Tubino (2012) afirma que “hay que empezar por recuperar la memoria de los excluidos, por

¹¹ Siguiendo los aportes de Bello (2009), es clave tener en cuenta que lo que se entiende por multicultural aborda las diferencias culturales existentes entre pueblos diversos pero en el sentido de reconocimiento simple y de tolerancia sin que se cuestionen los mecanismos que generan las desigualdades entre ellos; en cambio, la noción de interculturalidad además de reconocer la diferencia, “aspira a transformar dichos mecanismos a través del desarrollo de una ciudadanía diferenciada (...) [y busca otorgar] un lugar central dentro de las nuevas formas de convivencia política” (Bello, 2009:62). Para Cortez (2013:15) indiscutiblemente, “las puestas de regímenes de saber intercultural, por su parte, surgen como una crítica generalizada frente a discursos políticos de carácter ‘multicultural’ y sus variantes postmodernas”.

visibilizar los conflictos interculturales del presente como expresión de una violencia estructural más profunda, gestada a lo largo de una historia de desencuentros y postergaciones injustas” (Tubino, 2012:363).

Por otra parte, Viaña cuestiona que para el centro y la base de la noción de interculturalidad existente, la diversidad de culturas no son en realidad un tema fundamental para las estructuras dominantes, ya que entre la ambigüedad de las definiciones existentes la cultura todavía es analizada como entidades ontológicas de un ‘deber ser’ de cultura -entendidas por Viaña desde los planteamientos de la filosofía de la historia de Hegel- que al relacionarse con una visión eurocéntrica remite a elementos a ser civilizados, modernizables hoy en día concebidos ya como culturas interculturalizadas o multiculturalizadas susceptibles de control u gobierno, pero no como entes a ser entendidos desde ellas mismas, así “se aspira a una simple deglución por parte del Estado y la cultura dominante de las demás formas civilizatorias” (2010[2008]:21). Viaña llega a estas conclusiones basando su análisis en lo propuesto por Adorno (1999), quien cuestiona la *igualdad abstracta* entre los hombres y plantea la dinámica de este tipo de interculturalidad presentada como una ‘humillación amistosa’ que encarnaría una doble humillación para los supuestamente incluidos.

Adicionalmente, es clave señalar que este tipo de interculturalidad funcional y en pro de preservar la dominación y desigualdades que supuestamente crítica, se basa en la “imposibilidad de ver al otro, a la cosificación y deshumanización del ‘otro’ ”, todo ello en la medida en que se solicita a ese *Otro* (indígena, afro) hacer lo que precisamente las matrices de la cultura dominante no estarían dispuesta a hacer, precisamente ‘ser iguales’ bajo relaciones de igualdad, respeto, conciencia y tolerancia (Viaña, 2010[2008]:17). Discursos como estos que ya existían desde lo pluri-multi y que se reelaboran ahora desde lo intercultural en su versión conservadora, afirma el autor. Por eso Viaña pregunta “si existen las bases y los fundamentos para que lo que vivimos no siga siendo un monólogo mono-cultural de la macrocultura moderna mercantil” (Viaña, 2009:36).

La otra fuente de debate se relaciona con el hecho de que este tipo de interculturalidad habla y establece un tipo de ‘igualdad entre los hombres, igualdad normativa dado que en realidad es inexistente en la práctica acontecida en términos sociales, políticos, económicos y culturales, pero que pertenece más a un tipo de

contractualismo que el autor retoma, siguiendo a Derrida (1997), para analizar los dos tipos de violencias vinculadas a él en el sentido de la violencia fundadora del derecho existente en el tipo de relaciones de dominación y la violencia conservadora que mantiene las desigualdades reales. Así, este tipo de interculturalidad entre ‘iguales’ se realizaría sobre las estructuras existentes de poder, dominaciones que como efectos adversos a la interculturalidad que se propone construir reforzarían las desigualdades establecidas. Por toda la reflexión Viaña (2010[2008]) da cuenta de la necesidad de entender la interculturalidad desde un enfoque presentado por Walsh, en el que la interculturalidad debería entenderse...

Más que un simple concepto de interrelación, la interculturalidad señala y significa procesos de construcción de conocimientos “otros”, de una práctica política “otra”, de un poder social “otro”, de unos sociedad y sistemas de vida “otros”. En suma, marca formas distintas de pensar, actuar y vivir con relación a los patrones del poder que la modernidad y la colonialidad han instalado Viaña (2010[2008]:25) citando a Walsh (2010b:232).

De esta forma afirma el autor, “el uso crítico de la noción de interculturalidad puede ser uno de los elementos para ir diseñando y construyendo gradualmente el proyecto de revolucionarización del orden de dominación del capital y del orden colonial”, pero adicionalmente para llegar a esta visión crítica de interculturalidad es necesario cambiar la concepción que se tiene de cultura hacia el sentido entendido por Adorno (1973) como “la superación de la cosificación” de las personas, “de la des-enajenación...que será la cultura común, la cultura compartida, o el núcleo común ‘inventado’ como elemento de transformación de los subalternos” (Viaña, 2010[2008]:39 y 44). “En este sentido, una noción crítica de interculturalidad requiere articular el conjunto de transformaciones políticas, sociales y culturales que se viven en el continente con diferentes intensidades y velocidades en los diferentes lugares” (Viaña, 2010[2008]:41).

En la relación específica de esta interculturalidad con la educación, interesa vincular al enfoque de análisis los mecanismos existentes de violencia simbólica, que según Viaña están presentes y justificados a través de la actividad educativa, que entre otras cosas cumple la función de control sutil y nueva forma de dominación, tal cual se considera a la educación como uno de los aparatos ideológicos de la sociedad, en ese sentido su actividad y demás prácticas ligadas a ella lleva a la legitimación de las desigualdades, dominación y explotación presente en la sociedad desde unos hacia los

Otros cuya base sería el capital simbólico, entendido por Viaña siguiendo a Bourdieu (1995) como una creencia que otorga poder a determinados individuos y que despiertan obediencia sin que ella parezca serlo, se inscribe en las mentes y cuerpos de los individuos y genera un tipo de *habitus* en que impera la sumisión en obediencia al portador del poder simbólico. De esta forma, se generan los esquemas y categorías de percepción y valoración en los que está presente la dominación legitimada. (Viaña, 2009:19, 52 y 53).

Sobre el control, disciplinamiento en la actividad educativa

Desde otra perspectiva analítica, considerando los aportes de Veiga-Neto (2013) la educación como reproductora y productora del contexto social y cultural que la origina lograría configurar al tiempo diferentes aspectos de los diferentes seres humanos que están implicadas en sus actividades. El interés en estos procesos es dar a conocer también “cómo operan el poder disciplinario, la biopolítica y los dispositivos de normalización y seguridad” dispuestos en dichas actividades y que de una u otra forma estarían creando nuevos sujetos.

Siguiendo a Foucault (2002[1975]:141), es pues la escuela uno de los espacios propicios para lo que él denomina las disciplinas como aquellos “métodos que permiten el control minucioso de las operaciones del cuerpo que garantizan la sujeción constante de sus fuerzas y les impone una relación de docilidad –utilidad”. Ella como institución disciplinaria por excelencia, se ocupa entonces de la labor de enseñar pero bajo el control y la normalización de los cuerpos, a la par que controla los tiempos, los espacios y posee una serie de tácticas que le permiten obtener como resultado la obediencia automática, todo ello contenido en el proceso de la enseñanza ayudado por el poder disciplinario. Éste último, aunque se ejecutarían bajo técnicas no necesariamente violentas, sino más minuciosas y sutiles, no deja de llevar violencias que de una u otra forma cumplen el objetivo de la labor educativa. Así, tal como se instauró en las fábricas, Foucault presenta cómo en las escuelas “al asignar lugares individuales, ha hecho posible el control de cada cual y el trabajo simultáneo de todos” (2002[1975]:151).

Así, lo interesante de este análisis es considerar entonces cómo los cambios en esta serie de prácticas educativas se relacionarían o no con disposiciones políticas que

desde los Estados establece nuevas formas de control, en este caso de manera general, no sólo en poblaciones étnicas y exclusivamente desde postulados interculturales, sino también en relación con los postulados de reforzamiento de los enfoques neoliberales en los que a través de la educación se establecería un tipo de disciplinamiento –en palabras de Foucault- que llevan no sólo al control del cuerpo del individuo, sino del total de la población por medio del poder de las normas (Veiga-Neto, 2013:12 y 13).

Por esta misma línea, afirma Viaña, la educación en general guiada por una crítica debería generar el cuestionamiento de cualquier forma de poder, dominación y explotación hacia el *Otro*. Así se orientaría el sentido de emancipación de la educación desde las prácticas, pedagogías y acciones educativas. En un sentido Marxiano utilizado por Viaña la educación desde la visión crítica debería cuestionarse la explotación del hombre por el hombre, y desde la interculturalidad crítica debería entonces considerarse en los aspectos educativos esos otros saberes y otras formas de hacer, pensar, aprender como nuevas propuestas educativas tomando en cuenta elementos como por ejemplo la oralidad (Viaña, 2009:24 y 25). En el sentido de la interculturalidad la construcción de un tipo de cultura común, diferente a la cultura única capitalista

es fundamental plantearse que la educación (...) tome como elemento fundamental las transformaciones políticas, sociales, culturales y simbólicas que vivimos hacia la construcción de estados plurinacionales, la construcción de otra democracia con amplios márgenes de tipos de democracias directas, autonomías indígenas y, por lo tanto, la transformación profunda (Viaña, 2010[2008]:57).

De la plurinacionalidad e interculturalidad al Buen Vivir y Sumak Kawsay

Ahora, llama la atención relacionar al debate de la interculturalidad con las noción de Buen vivir en torno a la educación, ello para concebir la forma en que dicha relación se expresa en el caso ecuatoriano y las políticas que sobre educación intercultural bilingüe se han desarrollado bajo este paraguas. Tal como se presentó arriba, la noción del buen vivir hizo parte de los debates constitucionales que dio como resultado en el año 2008 la promulgación de la Carta Constitucional ecuatoriana como plurinacional e intercultural.

Pero antes de adentrarnos en el desarrollo de dicho postulado, interesa también dar cuenta de la importancia que tuvo en dichos debates la idea de la plurinacionalidad que finalmente fue aprobada e incluida en la Carta Constitucional. En el debate inicial se cuestionaban aspectos de tipo político, jurídico, cultural y hasta de administración de

justicia. Pero a la luz de Llasag (2008:312) uno de los focos fundamentales del análisis se encontraba en la discusión sobre la concepción de lo entendido como Estado nación y Estado plurinacional. En primer término interesa presentar la idea comentada por el autor acerca de la crisis que entrañaba al Estado nación y cómo la posibilidad de establecer como plurinacional y multiétnico permitió para algunos países de Latinoamérica y del mundo la respuesta para “reinventar” el Estado, justificando al tiempo un tipo de política que integrara las particularidades de la región gobernada más que a partir del establecimiento de modelos externos. Pero cómo al tiempo este cambio en realidad no significó tal, pero sí le permitió la integración de pueblos étnicos bajo un haz de inclusión de la diferencia y ampliación de derechos colectivos, manteniendo la misma concepción de marginalidad y exclusión dirigida a los pueblos indígenas desde la época de la colonia. Este es el proceso que Llasag presenta como el neocolonialismo.

Este panorama es también analizado por Cortez (2010), quien coincidiendo con Llasag (2008) en la existencia de una crisis general experimentada por la región latinoamericana en función de los proyectos ligados al neoliberalismo plantea que, en su momento, la inclusión de nociones como ‘sumak kawsay’ en Ecuador “comporta *transformaciones discursivas* que rompen con la matriz colonial, o también neocolonial, que ha sido dominante en los intentos de construcción de una modernidad política en Ecuador” (2010:232 y 236). Por lo que las nociones de buen vivir y suma kawsay se presentaron para el caso ecuatoriano, desde su establecimiento estatal, como una propuesta política alternativa en el período, pero que posteriormente analizada en su ejecución no representaron el cambio en la práctica o el rompimiento con el legado colonial a través del discurso que se enunciaba (Bretón, García y Cortez ,2014:15).

Bretón, García y Cortez (2014) plantean que una vez analizada la ejecución e implementación de dicha propuesta política alternativa -orientada por nociones como la del sumak kawsay en el Ecuador o sumak qamaña en Bolivia- se observa que existen algunas posturas políticas o “análisis a la distancia de aquellos acontecimientos, [que] sólo muestran en parte el complejo entramado discursivo y político en el que surgieron los conceptos analizados” y bajo los que para el caso ecuatoriano, se incluyeron en la Constitución política de 2008.(2014:15).

Es necesario no obviar además, que la propuesta de Estado plurinacional para el caso ecuatoriano fue liderado por el movimiento indígena fuertemente desde los años

noventa, en búsqueda de salir de la uninacionalidad, homogeneidad territorial, el sistema representativo en el Estado, monismos jurídico y los planteamientos monoculturales en el que se encontraban excluidos (Llasag, 2008:316). Todos ellos fundamentos del Estado nación, guiados ante todo por principios liberales que desconocieron la existencia de otras naciones como las indígenas y su consideración como colectividades más que como sujetos individuales. En los aspectos educativos esto también se hizo presente a lo largo de la historia con un tipo de educación de tipo religiosa, con el uso de un sólo idioma, es decir un tipo de educación homogeneizante sin posibilidad a otras concepciones de educación diferente (Llasag, 2008:320, 321).

Así, el esfuerzo del movimiento por mostrar no sólo la diversidad nacional (en términos culturales, materiales, territoriales, políticos, de actores sociales, no sólo individuales), aunado además a la crisis del Estado nación ante la imposibilidad de coordinar teoría política y realidad política con expresiones como extrema pobreza de los históricamente excluidos, llevó a que ellos mismos plantearan un cambio estructural hacia el Estado plurinacional, integrado finalmente en la Constitución de 2008 y como uno de los hechos de importancia para estos pueblos, aunque en la práctica se siguiera dando “la misma institucionalidad del estado nación, (...) el mismo sistema económico neoliberal” (Llasag, 2008:334 y 306).

Para Cortez (2010:242), la inclusión de los conceptos de ‘plurinacionalidad’ e ‘interculturalidad’ marcaron en su momento una ruptura con el tipo de “matriz *monocultural* con el que se había diseñado modelos de ciudadanía”. Y al tiempo, establecería aquello que se entendería como una nueva forma de relacionamiento con la naturaleza que también marca diferencias en la forma en que había sido concebida como aquella supeditada a un control y dominio, característica desligada de la misma propuesta de modernidad que según Cortez sobresalía en las antiguas constituciones anterior a la del 2008 en Ecuador (2010:242 y 243).

No obstante, en el marco de estas posibles rupturas con la matriz monocultural que se plantearon como una propuesta alternativa de su momento, la plurinacionalidad establecida, no debe olvidarse finalmente como un nuevo modelo y propuesta de Estado constitucional que, sin embargo, establece el reconocimiento de la diversidad, la garantía y cumplimiento de lo establecido como *buen vivir* o *sumak kawsay* en aras de una garantía de diversidad cultural, democrática, jurídica, territorial y en

correspondencia con el contexto natural y social de todos los integrantes, pueblos y nacionalidades del Ecuador (Palacios, 2008:42). De esta forma, “el *sumak kawsay* adquiere en la constitución ecuatoriana el sentido de un objetivo general hacia el cual se orienta la vida económica, política, social y cultural” (Cortez, 2010:228).

Ha sido amplio el debate en torno a la noción y la definición precisa sobre a qué se refiere el buen vivir tanto desde los planos académicos, jurídicos, así como práctico de la vivencia de las comunidades, pero también desde los postulados del gobierno ecuatoriano y la oposición al mismo (Bretón, 2013:73).

Desde el plano jurídico, tal como apunta Ruth Moya, dentro del marco de buen vivir o *sumak kawsay* “se sustenta que la persona no es el centro del cosmos sino parte de él, por ello las personas comparten derechos con la naturaleza” (Moya, 2009:42). Agregaría Walsh (2010b:216) la importancia de vincular en estos postulados la relación que se establece con lo presentado como la madre tierra como eje central de dichas cosmovisiones. Stolle-McAllister (2012), por su parte, da cuenta del buen vivir como un principio filosófico, traducido de la noción de *sumak kawsay* y que remitiría a una construcción ancestral “sobre los componentes de reciprocidad, complementariedad y solidaridad” (2012:405).

De otro lado, autores como Cortez (2013:13) analizan la forma como han sido incorporados al aparato político del Estado ecuatoriano las nociones de *sumak kawsay* (que apela a un tipo de ancestralidad), y la de buen vivir (planteada desde la occidentalidad) pero todo ello hecho bajo un “proyecto político que los subordina, recurriendo nuevamente a matrices occidentales” (...) “convirtiéndose estos en la base de un proyecto de Estado de carácter plurinacional e intercultural en la nueva Constitución ecuatoriana del 2008” (Cortez, 2013:13). Según lo presentado por el autor, contextualizado a nivel global, si bien el buen vivir en los análisis iniciales se establecía como un tipo de respuesta a la crisis neoliberal y como alternativa ‘de desarrollo’ y ‘al desarrollo’ (Cfr. Cortez, 2014:131 y 133). Posteriormente, al analizar su puesta en marcha y funcionamiento se observa que la propuesta de buen vivir no habría generado rupturas con los proyectos económicos y políticos de corte desarrollistas. Ligado a esto último, el autor propone con miras de avanzar en la problematización del buen vivir y el desarrollo analizar la noción del “buen vivir como un dispositivo político de gobierno” integrando principalmente a Foucault. Para este propósito, Cortez (2014) retoma los

antiguos postulados que establecían el buen vivir con la no “ruptura con la matriz económica que se pretendía superar (...) en el sentido en que el ‘buen vivir’ estatal se inscribiría en una racionalidad ‘neodesarrollista” (2014:133), considera hipotéticamente “el buen vivir como una modalidad específica de gestión política de la vida al interior de las sociedades capitalistas” (2014:132).

Del enfoque de este autor, interesa particularmente la consideración que hace del buen vivir como nueva forma de biopolítica a partir del análisis de las prácticas por medio de las que se estaría llevando a cabo la implementación o institucionalización política del buen vivir, ello específicamente en torno a las políticas educativas en el Ecuador actual, argumentado en que tal como lo plantea Cortez citando a Foucault, “la política también supondría un campo de intervención específico en el cuerpo y con el cuerpo” (2014:134). En este sentido, interesa particularmente considerar el buen vivir

como una forma de gobierno o administración de poblaciones cuya especificidad consiste en asumir la gestión de la vida política desde una propuesta económica que no incluye únicamente aspectos económicos, sino un conjunto de aspectos de la vida individual (Cortez, 2014:138).

Así, desde los enfoques presentados, tal como lo señala Crespo Burgos (2012:68) es posible afirmar que la noción del buen vivir además de ser amplia y compleja es “difícil de ser traducida en el sistema educativo”. Sin embargo, para el caso ecuatoriano, es innegable que la educación desde la mirada que se considere es de gran importancia para instaurar el conjunto de valores y fijar la sociedad establecida normativamente a través de la Carta Constitucional de 2008 como aquella pluricultural e intercultural.

Por ello, al respecto se pregunta Minteguiaga (2012:44) “¿qué rol tiene que cumplir la educación para conformar esa sociedad?”. Aunque la autora no se hace dicho cuestionamiento de forma singular para la EIB, es clave retomar su pregunta para pensar qué tipo de papel jugaría entonces la EIB en relación al buen vivir, dentro del marco de un Estado pluricultural e intercultural como el de Ecuador. Desde la perspectiva de esta autora, la educación para el buen vivir debe rescatar su acción emancipadora, considerando la diversidad de saberes existentes, la formación de un tipo de ciudadanía universal y enseñar y educar para la vida, es decir, en relación con otros y para otros de modo que sea una educación que vaya un poco más allá de la designaciones del Estado (2012:49).

Por ello, parte de esta inmensa tarea teórico-práctica, supone la reconstrucción de la historia de las acciones educativas desde los olvidados, y no solo desde los que ganaron; en vez de contar la historia de la educación desde los dispositivos legales, contarla desde los actores subalternos, desde sus experiencias alternativas, desde los que no pudieron expresar sus ideas en los proyectos dominantes, como las mujeres, los indígenas, las comunidades minoritarias. Hay que recuperar los discursos contra hegemónicos (Mintegiuga, 2012:53).

Sin embargo, lo que valdría preguntarse también aquí es si dentro del campo político económico en que se basan los postulados del buen vivir expresados en políticas públicas educativas se estarían proporcionando los espacios para dicha acción emancipadora de la educación, o si de forma contraria, en los sustentos de ese buen vivir en el campo educativo se están proporcionando desde el régimen de un saber dominante que poco espacio da al posicionamiento de las prácticas y saberes subalternos.

Al respecto, plantea por ejemplo Cortez (2013) el hecho de que bajo los principios del buen vivir -amparada en los postulados de la Constitución Política de 2008- se esté reconociendo un tipo de saberes ‘ancestrales’ o ‘tradicionales’ que se ponen en coexistencia con el otro cúmulo de saberes y conocimientos de corte occidental-científico, pero bajo una integración subordinada en la medida en que este proyecto paradójicamente “fundamenta científicamente un campo de saber que, por definición, no opera con las categorías de la ciencia y la técnica moderno-contemporáneas” (2013:22).

Otro de los aspectos señalados es la necesidad de concebir la educación como un bien público que necesita ser fortalecido en aras de mejoras de su calidad y de su potencialización frente a las entidades educativas privadas a las que gran número de padres aspirarían para sus hijos. Ello también en aras de cuestionar las desigualdades existentes entre los integrantes de la sociedad ecuatoriana.

Se trata de analizar la escuela pública como espacio potencial de encuentro inter-clases sociales, o indagar en qué medida la enseñanza particular produce desigualdades estructurales, que luego resultan imposibles de resolverse bajo otros mecanismos de integración tan potente como la acción educativa (Mintegiuga, 2012:51).

Aditiona Acurio (2012) que “la educación necesaria para el Buen vivir es una educación que genera sujetos socialmente responsables, corresponsables con el país. Sujetos que construyen otras relaciones entre sí”. Sin embargo, apunta, en ese sentido

aunque la educación jugaría un papel fundamental se debe considerar igualmente cambios a niveles de la sociedad y el Estado mismo que den posibilidades de mejoras educativas no sólo en acceso y permanencia, sino también en términos de calidad educativa y de enseñanzas y aprendizajes acorde a los contextos locales y sin perder de vista el marco global (2012:112).

De esta manera, interesa lo planteado por Crespo Burgos (2012) acerca de que en esta relación entre buen vivir y educación deben señalarse también como un proceso en disputa, en el que se supone deberían participar además del Estado, los maestros, padres madres, técnicos etc. Es decir, el papel señalado arriba como aquel deber ser de la educación para alcanzar el buen vivir implica procesos de cambios y transformaciones no necesariamente armoniosos, sino que remiten también al desmonte de estructuras de poder históricas. Pero todo ello solo si se considera que el Buen vivir “responde a un modelo de sociedad deseable, aquella que se quiere construir”. Por ello,

La perspectiva del buen vivir implica [ría] repensar la relación entre el sistema educativo y las instituciones educativas. Las escuelas como agentes de cambio, como agentes de revisión permanente de la práctica docente, de análisis de la experiencia de aprendizaje, de conexión con la comunidad educativa, etc. (Crespo Burgos, 2012:69).

Otro punto a tomarse en consideración, es el hecho de que la noción del Buen vivir es entendida de diversas formas dependiendo del actor/sector de la población que dé cuenta de él. Esto es lo que presenta Morocho (2012) al exponer las distintas visiones que sobre el Buen vivir y *sumak kawsay* existen entre el Gobierno ecuatoriano y el Movimiento indígena. Retomando a Cortez (2014:133), si el buen vivir para el Estado ecuatoriano significaría la puesta en marcha de nuevos proyectos político-económicos de corte neodesarrollistas, entonces podría asegurarse que efectivamente habría diferencias de fondo con lo que el Movimiento Indígena entendería como *sumak kawsay*, más allá de una mera traducción del buen vivir. En ese sentido, expresa Morocho (2012) “nosotros tenemos una visión diferente del *sumak kawsay* con relación a la visión del Gobierno sobre el Buen vivir, que es necesario clarificar para no confundir a la sociedad ni confundirnos entre nosotros” Morocho (2012:81). Por ello mismo afirma, retomando los postulados políticos de la CONAIE, que para el Movimiento Indígena, el *sumak kawsay* se relaciona con

una ruptura del sistema actual del Estado, porque si no hay una independencia económica participación democrática, la tan ansiada justicia social, o sea una refundación de las estructuras del Estado, del sistema neoliberal, es decir, un cambio del modelo económico, es imposible hablar del Estado plurinacional y peor del sumak kawsay (...) En el ámbito educativo es imprescindible el fortalecimiento institucional de los tres sistemas educativos en los mismo términos (Morocho, 2012:84 y 86).

En los aspectos educativos, por ejemplo a nivel superior, señala el autor que la relación con el sumak kawsay debería dar cuenta de que el conocimiento debe aceptarse como diversificado, por ello, emergería la necesidad de establecer el ámbito de educación superior no sólo en términos de universidad, sino acaso también de pluriversidad, que apele no solamente a la existencia de conocimiento en términos individuales sino también plurales.

En este sentido, es que se hace un llamado al Gobierno a la necesidad de clarificar las diferencias que existirían entre las visiones oficiales y estatales del Buen vivir y de sumak kawsay desde las poblaciones indígenas, por esto afirma el autor tajantemente “así, al hablar de buen vivir en la educación ecuatoriana, por ahora es hablar del derroche económico con objetivos ni metas claras que vaya a mejorar la calidad de educación” (Morocho, 2012:93). De forma contraria, sería hablar de la relación entre el sumak kawsay y la educación, ya que ello, según el autor, daría cuenta del sistema de pensamiento cultural indígena, así, “el sumak kawsay en la EIB tiene una visión holística a largo plazo (...) el sumak kawsay en educación conlleva a descolonizar la educación que tiene como fundamento la supuesta civilización del conocimiento” (Morocho, 2012:93).

Por el caso que aquí ocupa, interesa presentar otro de los enfoques entre la relación de Buen vivir y educación, expuestos desde los postulados que se reivindican desde los mismos pueblos indígenas sobre un tipo de educación propia acorde con sus contextos y necesidades, desde sus mismos planteamientos. Así, tomamos como un ejemplo de la relación entre buen vivir y educación los objetivos de creación de la Universidad Intercultural de los pueblos y nacionalidades indígenas Amawtay Wasi, expuesto en el documento titulado *Aprender en las sabidurías y el buen vivir*. Esta institución creada en 2003¹², si bien remitía a la educación superior universitaria, apelaba por una

¹² Y posteriormente cerrada en el año 2013 bajo argumentos de evaluación a cargo del Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la calidad de la Educación superior _CEAASES.

educación que “propicie espacios interculturales para la nueva comprensión del social saber” que no remitiría solamente a los indígenas sino de vivencia intercultural, por ello establecía un conjunto de principios filosóficos en su propuesta educativa¹³, todo ellos enfocados y relacionados con los conocimientos y saberes, no necesariamente reconocidos por el conocimiento occidental, pero ligados a la cosmovisión indígena andina y que en este caso se presentaban como relacionados con el que denominaban ‘bien vivir’.

La Universidad Intercultural Amawtay Wasi, se inscribe en la perspectiva de un paradigma intercultural, donde la educación es asumida como una responsabilidad compartida por el conjunto de actores sociales de las diversas culturas que intervienen en el proceso de la transformación y gestión del desarrollo humano local, nacional e internacional, a fin de lograr un adecuado ‘bien vivir’ para las actuales y futuras generaciones (Universidad Intercultural Amawtay Wasi, 2004:168).

Tal como se ha intentado dar a conocer, es amplio el debate y los planteamientos que en torno a interculturalidad -y sus diferentes variaciones-, buen vivir, *sumak kawsay* existen tanto desde los ámbitos normativos, políticos como académicos y de las propias poblaciones implicadas. Por ello, retomando a Tubino (2012), se resalta entonces la importancia de dejar planteado que al hablar tanto de interculturalidad -como de las otras nociones presentadas aquí- implica precisamente tener en cuenta “los encuentros y los desencuentros, de las hibridaciones y de los diversos tipos de intercambios y relaciones existentes entre las culturas” y considerar además que el tipo de significación que tenga una u otro concepto variará dependiendo del actor social y el uso social que esté determinado y nunca son fijos ni estáticos, sino productos de diversos procesos sociales, es clave tener en cuenta que “según las demandas y urgencias de los actores (...), los conceptos adquieren significaciones diferentes” (Tubino 2012:359-360).

En ese sentido, analizar la educación intercultural bilingüe integrando un enfoque histórico permitirá conocer los cambios dados pero también comprender sociológica y antropológicamente los procesos desarrollados a los largo del tiempo y cómo se han integrado aspectos sociales y culturales de la población específica, que por supuesto será diversa y heterogénea en términos de clase, creencias, tipos de valoraciones y de prácticas sociales, etc.

¹³ Principio de relacionalidad, principio de dualidad complementaria o *Karywarmikay*, principio vivencial simbólico y principio de reciprocidad o *Ayni*. (Universidad Intercultural Amawtay Wasi, 2004:168).

CAPÍTULO III

EDUCACIÓN, ESTADO Y POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN ECUADOR Y SU APLICABILIDAD EN EL CASO PARTICULAR DE LA ESCUELA DE CHISMAUTE

Este capítulo, trata de exponer todas aquellas directrices legales que encabezadas por la Constitución Política de 2008 legislan y reglamentan lo relacionado al campo educativo y específicamente a la educación intercultural bilingüe como un derecho constitucional.

Bajo la reglamentación expuesta, lo que se pretende destacar es cómo a pesar de que en el papel la mayoría de directrices están en función del establecimiento de un tipo de educación intercultural bilingüe acorde con los mandatos constitucionales de plurinacionalidad, interculturalidad y reconocimiento de contenidos propios, al analizar las leyes y reglamentaciones vigentes se observa como paulatinamente -aunque se argumentan el establecimiento de la relación intercultural en la educación- otros serían los aspectos que estarían primando dentro de los proyectos políticos del Ecuador actual, tales como el establecimiento de la relación entre educación y buen vivir-sumak kawsay como ideales de la labor educativa en función del aparato político del momento. Tal como se evidenciará en el capítulo final del documento.

Si bien se han establecido las garantías constitucionales para los aspectos educativos y de educación intercultural bilingüe, otro sería el panorama que se evidencia al contemplar la cristalización y puesta en práctica de dicha reglamentación, al menos como se pudo constatar para el caso de análisis considerado.

En este sentido, a continuación se intentará hacer la presentación de aquella reglamentación primordial en términos de educación intercultural bilingüe, y cómo ello se cristaliza o incide en la práctica y ejecución de la práctica educativa y de enseñanza y aprendizaje de una unidad educativa en particular.

Constitución política 2008

El marco legal de la educación Intercultural bilingüe del Ecuador se basa en primer término en los postulados de la Constitución de 2008 en que se declara al Estado ecuatoriano, entre otros aspectos, como *intercultural* y *plurinacional*. En este sentido, siguiendo a Cortez (2010) también es importante tener en cuenta la inclusión que se hizo de las nociones de ‘buen vivir’ y ‘sumak kawsay’ que, como se presentó, son articuladas como el hilo conductor de la mayoría de políticas educativas actuales que

además se denominan *para el buen vivir*. El autor plantea que la Constitución debe ser entendida

como una construcción social cuyo texto resulta de la articulación política de propuestas protagonizadas por actores sociales múltiples que dotan al término *sumak kawsay* de una perspectiva política alternativa frente a la crisis general que experimentan en la región proyectos neoliberales y, con ello paradigmas de civilización occidental Cortez (2010:232).

De esta forma, a continuación se exponen todos aquellos apartes que dentro de la Carta constitucional remiten al establecimiento y garantía de funcionamiento nacional de la educación y la educación intercultural bilingüe. Todo esto con el objetivo de mostrar cómo al menos desde el papel a partir del año 2008, no solo el contenido de la Carta Constitucional y de la mención explícita de la educación intercultural bilingüe y su reconocimiento a nivel nacional, proponían un panorama político alternativo del momento, tal como presenta Cortez (2010).

En función de lo anterior, en Artículo 1 se establece que: “el Ecuador es un Estado constitucional de derechos y justicia social, democrático, soberano, independiente, unitario, intercultural, plurinacional y laico”.

En este mismo sentido, se da el reconocimiento a las lenguas indígenas kichwa y shuar aunque se las deja como lenguas de segundo grado, si se toma en cuenta que pese a que se plantean como de relación intercultural el castellano es aquel que se establece como el idioma oficial y no en igualdad con las demás lenguas.

El castellano es el idioma oficial del Ecuador, el castellano, el kichwa, el shuar son idiomas oficiales en relación intercultural. Los demás idiomas ancestrales son de uso oficial para los pueblos indígenas en las zonas donde habitan y en los términos que fija la ley. (Constitución del Ecuador, 2008: Art. 2).

En cuanto a aspectos educativos, en la sección quinta de la Carta Constitucional, se establece a la educación como un derecho de las personas, y un deber del Estado ecuatoriano. Adicionalmente, se estipula que la educación “constituye un área prioritaria de la política pública y de la inversión estatal, garantía de la igualdad e inclusión social y condición indispensable para el buen vivir” (Art. 26).

Posteriormente, en el Artículo 27, se declara que la educación “será participativa, obligatoria, intercultural, democrática, incluyente y diversa, de calidad y calidez”. Por su parte, en el artículo 28 se fija adicionalmente que: “es derecho de

toda persona y comunidad interactuar entre culturas y participar en una sociedad que aprende. El Estado promoverá el dialogo intercultural en sus múltiples dimensiones” (Constitución del Ecuador, Art. 28). Desde estos planteamientos, tanto de la educación como un derecho, así como una condición para el buen vivir, se fija al Estado Ecuatoriano como mediador y posibilitador de la plurinacionalidad e interculturalidad ratificado mediante el documento constitucional, en el que se reconocen además de la diversidad de los pueblos y culturas, la garantía del derecho para aprender y educar bajo los diferentes lenguas y contextos socioculturales existentes a nivel nacional.

Por ejemplo, en el Art 29, se establece la total libertad en temas educativos: “El Estado garantizará la libertad de enseñanza, la libertad de cátedra en la educación superior, y el derecho de las personas de aprender en su propia lengua y ámbito cultural”. Esto último podría entenderse como un tipo de educación apropiada a las condiciones y necesidades sociales y culturales, como los postulados de la educación intercultural bilingüe. Sin embargo, valdría la pena preguntarse por ejemplo si bien la Constitución fija el “derecho a aprender en su propia lengua y cultura” por qué en legislaciones educativas recientes como el Acuerdo 0440-13, del 5 de diciembre 2013, mediante el que se fija el nuevo Modelo de Educación Intercultural Bilingüe, se estipula el uso de la lengua de la nacionalidad en función de un esquema que de porcentajes para el uso de la lengua de la nacionalidad, la lengua extranjera y español¹⁴ según el nivel académico cursado, en el que sólo se estipula el 100% de uso de la lengua de nacionalidad en la educación inicial. Esta característica de uso de la lengua de acuerdo a porcentajes ocurre en la práctica en la UEIB de Chismaute, en la que se observó además que la casi totalidad de los textos escolares están únicamente en español.

En este mismo sentido, la Carta Constitucional de 2008, en el Cap. Cuarto, *derechos de las comunidades, pueblos y nacionalidades*, Art. 56 da el reconocimiento a la diversidad cultural existente en Ecuador: “las comunidades, pueblos y nacionalidades indígenas, el pueblo afroecuatoriano, el pueblo montubio y las comunas formas parte del Estado ecuatoriano, único e indivisible”. Y reconocen

¹⁴ Artículo 3: “uso de la lengua” Acuerdo 0440-13, del 5 de diciembre 2013.

Véase en anexos, Anexo 4. Esquema de establecimiento uso de la lengua para el sistema de educación intercultural bilingüe a nivel nacional.

dentro de los derechos colectivos de estas poblaciones en su numeral 14 la educación intercultural bilingüe como uno de los derechos garantizado por el Estado:

14. 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 la preservación de las identidades, en consonancia con sus metodologías de enseñanza y aprendizaje. (Constitución del Ecuador, 2008: Art. 57, Numeral 14).

Adicionalmente, puede ser visualizado que aunque se establece como un objetivo el logro del buen vivir a través de aspectos como el educativo, la incorporación de la noción de buen vivir en la Constitución se plantea específicamente en el Art. 275, en el que se define lo que se entiende por buen vivir y se establece el punto de partida para seguir legislando bajo la incorporación de dicho aspecto en diferentes frentes a nivel nacional, entre los que se encuentra el educativo. El Art. 275 plantea que:

El buen vivir requerirá que las personas, comunidades, pueblos y nacionalidades gocen efectivamente de sus derechos, y ejerzan responsabilidades en el marco de la interculturalidad, del respeto a sus diversidades, y de la convivencia armónica con la naturaleza” (Constitución del Ecuador, 2008: Art. 275, Título VI: Régimen de desarrollo, Capítulo primero Principios generales).

En palabras de Walsh (2010a:85) es importante resaltar que al menos en el papel, la interculturalización de la Constitución con miras al logro del buen vivir estaría reconociendo e incluyendo también los saberes y conocimiento ancestrales a la par de los conocimientos reconocidos como científicos y tecnológicos, extendiendo la interculturalidad al campo epistémico. Esto se establece claramente en el Título VII: Régimen del buen vivir, sección octava: Ciencia, tecnología, innovación y saberes ancestrales. Por ejemplo, en el Art. 387, se registra como una de las responsabilidades del Estado.

...2. Promover la generación y producción de conocimiento, fomentar la investigación científica y tecnológica y potenciar los saberes ancestrales, para así contribuir a la realización del buen vivir, al *sumak kawsay*. (Art. 387).

Sin embargo, en el análisis realizado por Cortez (2013) si bien los denominados como saberes ‘ancestrales’ o ‘tradicionales’ fueron reconocidos constitucionalmente al punto de reconocerlos junto a los saberes occidentales o de corte modernizante, no obstante siguen siendo los primeros aquellos juzgados bajo parámetros exclusivamente

occidentales científico-técnico de saber dominante, dentro del marco de “un proyecto político que los subordina”, por lo que plantea el autor, para el caso ecuatoriano, el análisis de este tipo de apertura política a los saberes ‘ancestrales’ podría vislumbrarse considerando dicha apertura constitucional “como un problema de gobierno o administración de poblaciones” Cortez (2013:13).

Así, estaría en total coherencia el hecho de que en temas educativos, específicamente en el *Título VII Régimen del Buen vivir, capítulo primero, sección primera sobre educación*, en el Art. 343, párrafo segundo, se plantee que “el sistema nacional de educación, integrará una visión intercultural acorde con la diversidad geográfica, cultural y lingüística del país, y el respeto a los derechos de las comunidades, pueblos y nacionalidades”. Específicamente en el Art. 347, dentro del listado de responsabilidades del Estado, numeral 9 se establece la garantía del sistema de educación intercultural bilingüe:

9. 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 las comunidades, pueblos y nacionalidades. (Constitución del Ecuador, 2008: Art.347. Numeral 9).

Bajo todo lo anteriormente presentado, quedaría clara la forma en la que a través de la reglamentación nacional con la Carta Constitucional de 2008 como mayor representante se decreta y establece legalmente lo correspondiente al Estado Ecuatoriano como intercultural y plurinacional con miras al logro de lo que plantea como buen vivir y se establece lo correspondiente a temas educativos que regirán desde lo intercultural bilingüe e integra a poblaciones no sólo indígenas sino también afroecuatorianos y montubios. Igualmente por Constitución, se decreta que el Estado será quien tendrá la competencia para promulgar entre otras políticas las educativas (Art. 261, numeral 6). Su puesta en práctica y ejecución real es un aspecto que todavía es objeto de análisis si se contempla por ejemplo que una gran parte de la legislación educativa posterior a 2008 en muchos casos contradice lo que bajo el manto constitucional fue establecido. La puesta en marcha de y articulación de todo este conjunto de políticas educativas es otro tema de discusión.

Plan Decenal de Educación 2005-2015

Contiene ocho políticas desde el Estado referente al tema educativo. De forma general, legisla en función de mejoramiento de la infraestructura y el equipamiento de las Instituciones a nivel nacional en las que se incluyen aquellas vinculadas con la EIB.

Específicamente en aspectos educativos interculturales bilingües, establece una relación educativa respetuosa con la pluricultural y el multilingüismo. También fija como objetivo la garantía en la elaboración de textos en lenguas indígenas, asegurando el financiamiento adecuado para ello. Se establece también la formación y capacitación en dichas lenguas. Lo cual se encuentra en sintonía con lo establecido en la nueva (2011) *Ley Orgánica de Educación Intercultural* con la creación del Instituto de idiomas, ciencias y saberes ancestrales de los pueblos y nacionalidades del Ecuador.

Se plantea la evaluación de educación básica en función de aspectos de interculturalización y actualizaciones curriculares especialmente para los pueblos indígenas (Plan Decenal, 2007:17). En cuanto a los docentes, se programan actividades formación y capacitación del personal intercultural bilingüe. En el apartado de la política 4: *Erradicación del Analfabetismo y Fortalecimiento*, en el que se presenta un programa de Educación continua para adultos se dan orientaciones desde las líneas de acción para la realización de la alfabetización de población indígena adulta, educación que debería realizarse en lengua nativa para todos los pueblos y nacionalidades (años 1, 2 y 3). Pero no se habla del enfoque de educación intercultural bilingüe.

De forma general, puede afirmarse que pese a lo mencionado hay poca incorporación de la EBI a la política educativa del Plan Decenal, en el que meramente se mencionan la edición de textos escolares en lenguas indígenas –que como se mostró, al menos para la Dirección de EIB de Colta-Guamote son inexistentes y todavía se encuentran en reedición-. Por otro lado, se incluye todo de forma general para la educación básica, la incorporación de la interculturalidad y un diseño curricular para pueblos indígenas. En el mismo sentido, se habla de la existencia de un sistema hispano bilingüe pero no se aclara entre qué idiomas o lenguas. Igualmente, se hace referencia al equipamiento de los centros para la educación EBI pero se observa que este tipo de educación no se encuentra inscrito en cada una o alguna de las políticas como eje transversal del Plan Decenal.

Quizá por la fecha de expedición del Plan (2005), no se encuentran mención a aspectos establecidos bajo el marco del buen vivir aunque sí se plantea el enfoque intercultural a ser integrado en los aspectos educativos. Por ejemplo, en el objetivo de la política 3. Se fija

Formar jóvenes competentes, con enfoque intercultural inclusivo y equitativo, que les posibiliten continuar con los estudios superiores e incorporarse a la vida productiva, conscientes de su identidad nacional, con enfoque pluricultural y multiétnico, en el marco de respeto a los derechos humanos y colectivos, la naturaleza y la vida.

Podría afirmarse, sin embargo, que a un año de finalización del Plan hay metas incumplidas -como por ejemplo las del fortalecimiento del multilingüismo a nivel nacional y la entrega de materiales de estudio y trabajo en la lengua de las nacionalidades- que seguramente serán reformuladas en función de las políticas no sólo constitucionales, sino también articuladas a los mandatos de Buen Vivir y Sumak Kawsay. El aspecto que quedaría por contemplar será nuevamente si al término de ejecución todas estas estrategias finalmente hayan sido implementadas en la práctica o continúan reposando en el papel.

Actualización y Fortalecimiento Curricular de la Educación General Básica (2010)

Este documento se expide como una actualización y mejora de la propuesta Consensuada de Reforma Curricular de la Educación general básica hispana-EGB existente a nivel nacional en su versión del año 1996¹⁵. Aunque este reglamento de educación básica no rige directamente para la Educación intercultural Bilingüe, interesa hacer mención de ella dado las implicaciones que sobre interculturalidad hace para la educación hispana, es decir, la contraparte de la Educación intercultural Bilingüe a nivel nacional. Tal como lo plantea Granda (2009), la reglamentación que regía hasta el año 1996 tuvo su innovación en términos curriculares al incluir tres ejes transversales a ser desarrollados en la formación de todo estudiante a nivel nacional del Ecuador, entre los ejes se estableció además de la educación práctica de valores y la educación ambiental, la interculturalidad. Señalando en su momento, además del reconocimiento de indígenas y afros en Ecuador la importancia de la existencia de la DINEIB, presentada arriba.

¹⁵ Expedida mediante acuerdo Ministerial No. 1443.

Este aspecto es de relevancia si además del reconocimiento a la diversidad cultural se intenta que en la educación dirigida no específicamente a comunidades étnicas y diversas del país se incluya como elemento transversal la interculturalidad. Sin embargo, es característicamente importante analizar que en la versión actualizada de la reforma curricular realizada en el año 2010 entre los ejes transversales se ratifica la interculturalidad y adicionalmente se incluya entre los objetivos, los antecedentes, las bases pedagógicas, el perfil de salida de los estudiantes, y la estructura curricular una vinculación explícita con la noción del buen vivir “como principio rector de la transversalidad en el currículo” “en el contexto de una sociedad intercultural y pluricultural” reconocido constitucionalmente como *sumak kawsay*, por lo que se señala como eje rector de la educación ecuatoriana.

El buen vivir es un eje esencial de la educación, en la medida en que el proceso educativo debe contemplar la preparación de los futuros ciudadanos para una sociedad inspirada en los principios del buen vivir, es decir, una sociedad democrática, promotora de la interculturalidad, tolerante con la diversidad, y respetuosa de la naturaleza. (Actualización y Fortalecimiento curricular de la Educación General Básica, 5. Ejes transversales, Ministerio de Educación Ecuador, 2010).

Entre las bases pedagógicas se señalan explícitamente como objetivos el desarrollo de la condición humana y la preparación para la comprensión como medio de formación de los ciudadanos mediados por los principios del buen vivir, entre los que resaltan el respeto, la responsabilidad, la honestidad y la solidaridad. En este mismo sentido, el eje transversal de la interculturalidad, que se señala además de los cuatro estipulados, la interculturalidad se señala sólo como elemento de relacionamientos con los miembros de la sociedad mediada por relaciones de respeto y valoración, pero no se amplía más allá de ello qué se entiende por interculturalidad o qué se pretende con la inclusión de este eje transversal en términos educativos y sociales. En este sentido, retomando a Viaña (2010[2008]) podríamos atrevernos a plantear que lo que se estaría estipulando en un tipo de interculturalidad *funcional*, más que *crítica* en esta política educativa, dado que todo se presenta en términos de relacionamiento con el *Otro*, más que un cambio estructural y transformación real. Esta misma característica es expuesta por Granda (2009:84) para el análisis que realiza a la reforma correspondiente al año 1996.

En esa línea de análisis Granda da cuenta de que aunque en la reglamentación se estipulan los aspectos de interculturalidad, aunque sea de forma muy somera, es aún menos lo que se llevó a la práctica y sus impactos no permiten asegurar que dicha reglamentación generó cambios en términos reales desde los elementos educativos que incluyan la interculturalidad en la educación general básica hispana, dado que el tipo de interculturalidad que establece la reglamentación, en palabras del autor, es *aditiva* y funciona -según el análisis que hace de los textos escolares, las actividades en el aula y los programas de materias dictadas, etc.- como un simple enunciado (Granda, 2009:85).

Si el análisis se hace entonces con la actualización de la norma para el año 2010, puede afirmarse que la tendencia continua, dado que no se explicita en qué términos se daría ni la interculturalidad ni el buen vivir al que se adscribe. Así retomando a Walsh (2010a a y 2010b) y Viaña (2010[2008] y 2009), tal como se presentó, esta versión de interculturalidad a la que se apela remitiría más a la de tipo *relacional, funcional* o en las versiones más aceptadas y conservadoras de la misma, en la que meramente desde los aparatos oficiales se da inclusión a la diferencia pero no se cuestionan las desigualdades y procesos de dominación existentes desde unos hacia otros, en los que las actividades educativas deberían aportar a entender y clarificar de forma crítica. (Cfr. Viaña (2010[2008] y 2009), Walsh, 2010a y 2010b).

Ley Orgánica de Educación Intercultural-LOEI (2011)

Este nuevo instrumento político aprobado en marzo del año 2011, rige para la educación impartida a escala nacional a nivel básico y secundaria -exceptuando el superior- tanto de instituciones hispanas como de las educación intercultural bilingüe y basa sus principios en la ratificación de las directrices que sobre educación como un derecho están consignadas en la Constitución Política de 2008; en ese sentido, integra igualmente los planteamientos y nociones de interculturalidad, plurinacionalidad y buen vivir consignados Art 1 de la misma Carta Constitucional.

Adicionalmente, la ley regula lo que se presenta como el Sistema Nacional de Educación¹⁶ también establecido constitucionalmente, y rige en términos de contenidos

¹⁶ Siguiendo a Walsh (2010a) es clave comentar que si bien hasta el Gobierno de Lucio Gutiérrez las organizaciones indígenas tuvieron la administración de la DINEIB, desde el año 2007 en el gobierno de Rafael Correa, por mediación del Ministerio de Educación se ratifica la eliminación de la autonomía que

y currículo, condiciones laborales de los docentes, instituciones y establece como elemento nuevo el bachillerado general unificado y la reglamentación de ocho horas laborales para los docentes. La ley está en función de su articulación con el Plan Nacional de Desarrollo en curso. Declara a la educación a nivel nacional como laica, respetando las diversidades étnicas y culturales. Bajo principios de interculturalidad y plurinacionalidad (Art. 2 apartado z). Con garantía para el mantenimiento de las identidades culturales acordes a la educación que les permita construir en este sentido (Art. 2, apartado aa). Con establecimiento del plurilingüismo para que las personas puedan educarse en sus propias lenguas e idiomas. En general, se fundamenta en la educación como un derecho humano fundamental que condiciona o posibilita el alcance de otros derechos (Art 4. Título II).

Desde su Art. 1 integra y menciona la relación explícita entre educación y buen vivir:

La presente ley garantiza el derecho a la educación, determina los principios y fines generales que orientan la educación ecuatoriana en el marco del Buen Vivir, la interculturalidad y la plurinacionalidad; así como las relaciones entre sus actores. Desarrolla y profundiza los derechos, obligaciones y garantías constitucionales en el ámbito educativo y establece las regulaciones básicas para la estructura, los niveles y modalidades, modelo de gestión, el financiamiento y la participación de los actores del Sistema Nacional de Educación. Ministerio de Educación (2011) LOEI, Art. 1.

En su apartado *b. educación para el cambio*. Da cuenta que “la educación se establece como instrumento de transformación y de la sociedad; contribuye a la construcción de país, de los proyectos de vida y de libertad de sus habitantes, pueblos y nacionalidades”.

Por su parte, en el Art. 1 apartado *s. flexibilidad* establece que “la educación tendrá una flexibilidad que le permita adecuarse a las diversidades y realidades locales y globales, preservando la identidad nacional y la diversidad cultural” acorde a las diversidades de la población con la que se imparte la educación. Por su parte, en el apartado *v. Equidad e inclusión*, se plantea la garantía de acceso, permanencia y culminación del sistema educativo en igualdad de oportunidades, haciendo mención

tenían dichas organizaciones en la DINEIB, se argumenta desde el gobierno la necesidad de eliminar mediaciones corporativas por parte de los movimiento indígenas. Según Walsh, aunque la Dirección no se elimina totalmente del Ministerio, sino que se plantea su modificación “el problema no está en la creación de un nuevo sistema educativo intercultural, sino en usar este sistema como razón para desacreditar a las organizaciones indígenas y restarles el poder (ganado en lucha) de definir sus procesos educativos” (Walsh, 2010a:85). La Ley Orgánica de Educación Intercultural, se aprobó en el año 2011.

explícita para pueblos, nacionalidad y grupos con necesidades educativas especiales serán objeto de políticas de acción afirmativas.

Entre los fines de la Ley se destaca la preservación de las identidades mediante la actividad educativa, al igual que el desarrollo de la identidad nacional. Así, entre los fines se decreta “el desarrollo, la promoción y el fortalecimiento de la educación intercultural bilingüe en el Ecuador”. Así como “el desarrollo, fortalecimiento de los idiomas de los pueblos y nacionalidades del Ecuador” (Art. 3. apartado s.).

Explícitamente, como uno de las obligaciones de la educación en manos del Estado se estipula como un deber “asegurar una educación con pertinencia cultural para los pueblos y nacionalidades, en su propia lengua y respetando sus derechos. Fortalecer la práctica, mantenimiento y desarrollo de los idiomas de los pueblos y nacionalidades” (Art. 6. Apartado k). En cuanto a los currículos se menciona la incorporación de la enseñanza de idiomas ancestrales y en general se destaca el fomento del aprendizaje en lenguas ancestrales paralelo al currículo nacional (Art. 7, apartado q y Art. 92). Respecto a la actividad docente se resalta la promoción de la interculturalidad y pluralidad de todos los procesos educativos (Art. 111. Apartado q).

Toda la reglamentación decretada en esta ley está bajo la orientación del promulgado Consejo Nacional de Educación, que en sintonía con los mandatos constitucionales, está integrado, entre otros, por el titular del Sistema de Educación intercultural Bilingüe del momento.

Llama la atención que la presente Ley aunque integra en su título la palabra ‘interculturalidad’ no especifica o aclara de forma clara qué entiende por tal noción ni por la de educación intercultural, así una y otra vez se mencionen dichas nociones; simplemente se da por entendido retomando los planteamientos de la Constitución política. Lo que queda estipulado es que aunque se declara intercultural la reglamentación no establece con obligatoriedad la vinculación de los dos sistemas educativos (hispano e intercultural bilingüe) como dos frentes dinámicos e interconectados, sino que los presenta independientes y hace inclusión de derechos para el reconocimiento de las diversidades étnicas en términos culturales, lingüísticos, de creencias y el derecho de que dichos aspectos se tengan en cuenta en el momento de recibir la instrucción educativa. Es decir, que reproduce nuevamente el tema intercultural como algo que no necesariamente atañería a todo el conjunto de la

sociedad, sino como algo sólo de las poblaciones con especificidades étnicas, en especial indígenas. De esta forma, podría afirmarse que desde la oficialidad del Estado el uso de la intercultural reiteradamente se formula no de forma crítica como lo presentan Walsh (2010a) y Viaña (2010[2008]), sino que en este sentido la interculturalidad jugaría en un sentido *relacional y funcional* que plantea relaciones y existencia ‘respetuosa’ de la diversidad y diferencias culturales generando algún tipo de diálogo y tolerancia, pero que en ningún momento cuestionan las divisiones de poder y dominación existentes de forma histórica en la sociedad, reproducidos a través de los espacios escolares relacionados bajo el paraguas de la interculturalidad no precisamente en su sentido crítico (Walsh, 2010a:77), (Viaña, 2010[2008]:17).

En este sentido, es que se encuentra en un título separado y específico de la Ley (*Título IV De educación intercultural Bilingüe*) la legislación del que denominan Sistema de Educación Intercultural Bilingüe-SEIB, como parte del Sistema Nacional de Educación del país, que establece como uno de sus objetivos el de “viabilizar el ejercicio de los derechos colectivos de las comunas, comunidades, pueblos y nacionalidades”, así se “fundamenta el carácter intercultural, plurinacional y plurilingüe del Estado” (Art.78). Todos estos aspectos en función de “garantizar el Buen Vivir en el Estado plurinacional”. Se establecen entonces los fundamentos, fines, objetivos, currículo, obligaciones del Estado para con este tipo de educación, su estructura, atribuciones y derechos. Así como también lo correspondiente a las entidades que se encontrarían adscritas al SIEB tales como el Instituto de idiomas, ciencias y saberes ancestrales de los pueblos y nacionalidades que promovería “el uso de los saberes, ciencias e idiomas ancestrales de los pueblos y nacionalidades” (Art.89).

No obstante, como se comentó, bajo esta nueva reglamentación aunque se deja claro la participación y cabida del sistema intercultural bilingüe dentro de las directrices nacionales en términos educativos, este se toma como una parte de aquello que se concibe como mandato nacional en términos educativos y no como un aspecto transversal en todos los ámbitos que sobre educación rigen al país. Podría afirmarse, entonces, que rige para determinados grupos de población y no para todos los sectores sociales. Resalta el hecho de que entre los fundamentos de este tipo de educación intercultural bilingüe se estipule algunos elementos que dicen ser transversales al Sistema Nacional de Educación pero que, sin embargo, sólo son mencionados como

fundamentos en el apartado que atañe al título de la Educación Intercultural Bilingüe y no como fundamentos generales de la ley. Tales como: como el “*a. respeto y cuidado a la pachamama; b. respeto a los derechos individuales, colectivos, culturales y lingüísticos de las personas*” (Art. 79).

Actualización del Modelo del Sistema de educación Intercultural Bilingüe-MOSEIB (2013)

Tal como se presentó en el primer capítulo, el MOSEIB se estableció en el año 1993 y desde ese periodo se han ido registrando actualizaciones en procura del mejoramiento de la educación intercultural bilingüe en función de las demandas y necesidades de los pueblos y nacionalidades a nivel nacional, según lo que plantea el Ministerio de Educación. Las dos últimas actualizaciones corresponden a las realizadas en el año 2010 y recientemente en 2013¹⁷.

Desde la actualización de enero del año 2010, se incluyó por primera vez en el modelo su articulación con la noción de buen vivir y *sumak kawsay* como aquella que guiaría el logro de los objetivos educativos para pueblos y nacionalidades del Ecuador en función de sus contextos. Para ello integra como innovaciones del modelo las nociones de “*Allpa Mama* y la *Pacha mama* (la naturaleza y el universo) [como los] principales ejes del proceso educativo” (MOSEIB, 2010:4) es decir, claramente en sintonía con los postulados constitucionales.

Esta actualización del Modelo en el año 2010 permite afirmar que todas aquellas políticas que rigen la educación intercultural bilingüe, en este caso de pueblos y nacionalidades del país, se ponen en sintonía con la política nacional imperante liderada por la Constitución de 2008 y durante ese período con el *Plan Nacional de Desarrollo 2007-2010. Planificación para la revolución ciudadana*, en el que se integran todos los objetivos en relación al cumplimiento y consecución del buen vivir. Cómo visiblemente se presenta en la primera de las estrategias pedagógicas, dicha actualización tiene lugar considerando además de las “particularidades culturales y lingüísticas, en relación a las metas y objetivos de carácter nacional relacionado a los cambios sociales, políticos, económicos y tecnológicos” (MOSEIB; 2010:14).

¹⁷ Esta última actualización radicada mediante acuerdo No. 0440-13, del Ministerio de Educación.

Si se hace un repaso de lo establecido en el MOSEIB 2010 como actualización, efectivamente se observa que en la definición de los principios, fines, objetivo general, estrategias administrativas entre otros puntos se establece la educación intercultural bilingüe como un medio para la construcción y logro del buen vivir. Sin embargo, no se explica qué se entiende por esta noción, ni cómo se podría llegar a ella y si hay o no alguna diferencia entre buen vivir y *sumak kawsay*, sólo se usan a lo largo del texto de forma individual o como uno sinónimo o traducción una de la otra, no obstante, se menciona que está en sintonía con lo que sobre estas nociones se establece constitucionalmente. Dentro de las bases curriculares se integran además las nociones de interculturalidad y plurinacionalidades para el fomento del *sumak kawsay*. Se enuncia que para la implementación de todo lo anterior se establecieron amplias jornadas de socialización del Modelo para su implementación en el año 2010.

En esta parte inicial se encuentra la última versión del MOSEIB del año 2013. Desde diciembre de 2013 y a julio de 2014 se están organizando las jornadas de presentación del Modelo actualizado. No sobra decir que su aplicación es obligatoria para los centros educativos comunitarios bilingües (CECIBs) y las unidades educativas comunitarias interculturales bilingües (UECIBs) existentes a nivel nacional con vigencia desde el año lectivo escolar 2014-2015, es decir, el que será posterior al término de la escritura de este texto y que estará en función del marco de las políticas generales de educación.

En esta nueva versión, además de la relación explícita con la Carta Constitucional vigente de Ecuador, se articula con las legislaciones que a nivel educativo han sido actualizadas como la *Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI)* del año 2011. Así, en términos de leyes, acuerdos, estatutos y políticas, en este caso las educativas, es notable que con las continuas actualizaciones hay sintonía entre todas y cada una de ellas, todo en función de la política de gobierno actual con características transversales como la retoma a la noción de buen vivir y *sumak kawsay*, quizá por ello la nueva versión que se presenta del MOSEIB no se habla de actualización sino del fortalecimiento del mismo, que desde 2010 ya tenía dichas directrices.

Sin embargo, no deja de llamar la atención que en el nuevo documento no existe una referencia explícita de forma escrita a las nociones de ‘buen vivir’ y ‘*sumak*

kawsay’ ni en las políticas, principio, fines y objetivos del MOSEIB (2013), lo cual marca una diferencia con la tendencia establecida hasta el momento en términos políticas educativas como se comentaba. La ausencia se evidencia también en la argumentación de los contenidos filosóficos, sociológicos, psicológicos, pedagógicos y en relación con el cosmos, y lo sociopolítico y cultural que se plantea integran los conocimientos de la EIB. En cambio, se observa que hay una mayor alusión y empeño por resaltar lo relacionado a la interculturalidad, bilingüismo y los denominados saberes ancestrales y sabiduría milenaria. En este sentido, se hacen continuas alusiones a la vinculación con las culturas y pueblos del mundo y su relación con los pueblos y nacionalidades del Ecuador pero para ejercer una funcionalidad “en todos los ámbitos de la ciencia y la cultura, y buscar espacios para que sean empleados en los distintos medios de comunicación” (Objetivos generales, MOSEIB; 2013:30).

Así es como se observa una notable diferencia entre el principal objetivo general del MOSEIB versión 2010 y el MOSEIB 2013.

Tabla 1. Comparación objetivos generales del MOSEIB, años 2010 y 2013.

OBJETIVOS GENERALES	
MOSEIB 2010	MOSEIB 2013
<ul style="list-style-type: none"> • Contribuir en la construcción del Estado intercultural y plurinacional fomentando la unidad en la diversidad, fortaleciendo los conocimientos y prácticas de las nacionalidades y pueblos para lograr el <i>Sumak Kawsay</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> • Consolidar la calidad del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe desde la EIFC hasta el nivel superior, basado en la sabiduría milenaria y en los aportes a la humanidad realizada por otras culturas del mundo;

Fuente: MOSEIB (2010:10), MOSEIB (2013:30).

Otra de las diferencias se da en función de constantes alusiones a la sustentabilidad, que podrían entenderse como nuevas visiones de un modelo de desarrollo del país que sí darían cuenta de aquello que constitucionalmente da cuenta del buen vivir y *sumak kawsay*. Se plantea que la ejecución del MOSEIB se llevará en el marco del que se presenta como un Estado sustentable plurinacional e intercultural a largo plazo (MOSEIB, 2014:28, 31 y 39). Pero adicional es interesante observar que se haga el llamado a “la construcción del Estado plurinacional [pero al tiempo] de un Estado

*monocultural*¹⁸ con amplia participación social” (MOSEIB; 2014:40), cuando lo que se argumenta en diversos documentos -con la Constitución Política como máximo exponente- es precisamente la diversidad cultural del país que se sustenta precisamente en su carácter plurinacional e intercultural, ampliamente debatido en el proceso de la Asamblea Nacional Constituyente y que a los ojos de Cortez la alusión e inclusión de las nociones como la de *sumak kawsay* “rompe con la raigambre colonial de un discurso político *monocultural*, o también *racial*, que ha subalternizado a poblaciones indígenas y afroamericanas” Cortez (2010:232).

De otro lado, llama la atención que entre los actores sociales que se presentan en las bases curriculares del Modelo se suprimieron como actores de la EIB a las comunidades, pueblos y nacionalidades y a los educadores y, en cambio, se hace la inclusión de los medios de comunicación y los planificadores y gestores del Estado (MOSEIB, 2014:36). Estos cambios pueden suscitar, por ejemplo, dar cabida a otros escenarios que a partir del texto podría dar mayor repetitividad a la actividad desempeñada no sólo por el Estado, sino mostrar resultados, entre otros aspectos “promover la construcción y ejecución del plan del Estado”. Todo ello podría estar relacionado con el hecho de que se señala explícitamente que “la persona y el desarrollo sustentable son el centro de la educación” (MOSEIB, 2014:43).

Se podría mencionar que la actualización de este documento plantearía un giro que ya no toma como centro único los postulados del buen vivir y *sumak kawsay*, como se establecía en versiones anteriores, sino que integra elementos que remitirían más a un tipo de desarrollo nacional de corte sustentable y con alusiones a un tipo de ambientalismo y retoma a lo étnico e intercultural. Así, queda entonces el interrogante de cómo se conciliará en la práctica el Modelo presentado con las políticas educativas complementarias, dado que todas giran en sintonía con los postulados de buen vivir y *sumak kawsay* ostentados desde los principales órganos rectores de planificación nacional -SEMPLADES- como los últimos planes nacionales de desarrollo desde el año 2007. Adicionalmente, interesaría conocer cómo se vislumbran cambios o modificaciones políticas o a qué intereses estaría respondiendo la supresión explícita y forma escrita en documentos como el comentado de nociones tan nombradas y

¹⁸ Énfasis de la autora.

estándar de la política de gobierno actual en el Ecuador como ‘buen vivir’ y ‘sumak kawsay’.

Tratando de establecer una relación entre todo este conjunto de políticas nacionales, específicamente de corte educativo y la cristalización en la práctica de las mismas en casos particulares como el de la UEIB de la comunidad de Chismaute, saltan a flote algunas dudas. En primer instancia, aunque efectivamente se halla total sintonía entre las leyes educativas promulgadas con la Carta Constitucional de 2008 en términos de alusiones e inclusión de todo aquello que se presenta en función de la interculturalidad, la plurinacionalidad y el alcance o logro del buen vivir y sumak kawsay, podría afirmarse que hay un desajuste entre aquello que se legisla y lo que efectivamente se estaría ejecutando en la práctica, basándonos por ejemplo en el análisis de lo acontecido en la UEIB de la Comunidad de Chismaute.

La pertinencia educativa de la EIB tan mencionado en leyes recientes como la Orgánica de Educación Intercultural parece no estar aplicándose en algunos contextos sociales, si por ejemplo se contemplan aspectos como la ejecución de la actividad educativa bajo textos escolares unificados y no necesariamente en el idioma de la nacionalidad intervenida.

Ahora, si el análisis, se hace retomando lo estipulado en el Plan Decenal de Educación en el que se ya se anunciaba en su año de promulgación (2005) la edición de textos en lenguas indígenas, se observa por ejemplo que precisamente la falta de dichos textos escolares al menos en toda la región de Chimborazo y específicamente en lo correspondiente al Distrito Colta- Guamote, identificado como uno de los de mayor población indígena a nivel nacional, dejaría en entre dicho no sólo la producción de dichos textos, sino el cumplimiento de las metas del Plan trazadas hasta el año 2015.

Si consideramos el caso particular contemplado, es posible asegurar que éstos textos son inexistentes a casi 9 años de la promulgación del Plan y a escaso 1 año de su caducidad. Según las declaraciones del Director del Distrito correspondiente a Colta-Guamote, todavía se estarían haciendo las actualizaciones necesarias. En esta misma media el equipamiento a las instituciones educativas de educación intercultural bilingüe a nivel nacional también sería algo que dejaría en entre dicho la ejecución del Plan al menos para la comunidad de altura considerada.

Sin embargo, uno de los aspectos que más llama la atención al analizar la promulgación y su concatenada ejecución de la reglamentación que rige a nivel nacional en aspectos de educación intercultural bilingüe es el profundo desconocimiento que habría de los contextos sociales y culturales en los que afirma se establece la EBI en total sintonía con los pueblos que los habitan. Una expresión de dicha problemática radica por ejemplo en la ejecución de los actuales proyectos de unificación de las escuelas y unidades educativas, especialmente comunitarias bajo la justificación de creación de ejes distritales, circuitales y la ampliación y mejoramiento de la oferta educativa mediante la implementación de las Unidades Educativas del Milenio.

Este hecho está causando problemáticas y preocupaciones dentro de las comunidades y sus pobladores, que como los de Chismaute, presenta oficios, hacen asambleas, invitan a los directivos distritales, zonales y nacionales de la DINEIB a la inspección de la unidad educativa de su comunidad para evitar el posible cerramiento. Todo ello ante el mismo desconocimiento que sobre los aspectos históricos tienen algunos funcionarios del Ministerio de Educación que desconocen los conflictos históricos ligados al mundo de la hacienda y la repartición de tierras producto de la reforma agraria del siglo pasado, que imposibilitaría que niños de comunidades contrarias sean enviados a la misma institución por parte sus padres.

A diferencia de lo anterior, lo que sí puede asegurarse es que efectivamente la escuela o al menos el desarrollo de la actividad educativa estaría siendo utilizada como uno de los canales directos de la implementación del *sumak kawsay* y buen vivir como una canal directo de la política del gobierno, que al tiempo se constituye “como el objetivo central de la política pública” (Bretón, García y Cortez, 2014:10), y que según lo planteado por Bretón, García y Cortez (2014:14), puede considerarse como una “tecnología política de gobierno”, que estaría aconteciendo en el Ecuador actual.

Sin embargo, siguiendo a los últimos tres autores, es interesante contemplar también cómo estas nuevas formas de gobierno que estarían siendo implementadas bajo las nociones buen vivir - *sumak kawsay* en países como Ecuador y Bolivia, aprobados constitucionalmente, se enmarcan también dentro de proyectos de escala internacional que intentaban establecer y resolver entre otros aspectos los problema de gobernanza y llevar a cabo la implementación de políticas globales. Así,

Se trata de iniciativas locales que en realidad tienen que ser analizadas en el marco de la enorme y extensa maquinaria del desarrollo, cuyo objetivo, en aquellas épocas, era, y sigue siendo, resolver el problema de la gobernanza o, más precisamente, de la ‘buena gobernanza’ (*good governance*) (Naciones Unidas, 2006) de formas de vida o poblaciones que, de alguna manera, tendrían que ser incluidas en los lineamientos de organizaciones internacionales como las Naciones Unidas, la Unesco, los Estados y las agencias dedicadas al diseño e implementación de políticas globales que hicieran posible asumir un desarrollo de manera sostenible (Bretón, García y Cortez (2014:16).

En consecuencia, a escala local, este tipo de políticas, su aplicabilidad y resultados prácticos, al menos para el caso analizado no estaría generando los efectos que se esperarían de un tipo de educación acorde a necesidades y contextos de poblaciones indígenas, que se suponen se encuentran bajo el marco constitucional de la plurinacionalidad de interculturalidad (Minteguiaga, 2012).

Parecería, en cambio, que el tipo de educación impartida apela más al establecimiento y fomento de un tipo de saber dominante y hegemónico, que no obstante se encuentra simultáneamente con los saberes ‘ancestrales’ y ‘tradicionales’ juzgados finalmente bajo parámetros occidentales y bajo un tipo de integración subordinada (Cortez, 2013).

Pero más allá de la conexión entre dichas políticas locales con la escala global, resalta el hecho de que las falencias y falta de pertinencia del tipo de educación intercultural bilingüe recibida es un aspecto ampliamente percibido por algunos padres y madres, que como algunos integrantes de la comunidad de Chismaute -en la capacidad de sus posibilidades no sólo económicas- prefieren enviar a sus niños a unidades educativas fuera de la comunidad, aunque sea en una minoría de casos, por los costos y logística que implica salir día a día. Ya que conocen y perciben las falencias y carencias en términos de calidad educativa de la EIB cuando comparan por ejemplo con la actividad educativa desarrollada en las instituciones educativas hispanas de la zona urbana frente a las que sus conocimientos, su lengua y sus prácticas que se muestran como ‘ancestral’ y ‘tradicional’ tienen poca validez.

Así, la permanencia, calidad y no sólo el acceso mediado por política de incremento de cobertura deberían ser aspectos que primen dentro de las políticas educativas, que al final de cuentas quedan bajo responsabilidad de las instituciones

educativas que ven como al pasar los grados escolares disminuyen los estudiantes de grados superiores.

Vale preguntarse entonces si el panorama conocido y presentado a partir de la etnografía que da cuenta de la articulación entre las políticas educativas del buen vivir y lo que se observó en la práctica no es más que un reflejo de las políticas nacionales guiadas por la Constitución Política de 2008 y su ejecución en la práctica que evidenciaría el establecimiento real en la sociedad de la plurinacionalidad e interculturalidad que se encuentra plasmada en el papel. La escuela más que transmisora y canal directo de las políticas de gobierno debería actuar como agente de cambio para sus integrantes. No se afirma que la escuela y la actividad educativa deje de ser el espacio de disputa y disciplinamiento por el que se caracteriza, sino que como espacio de reflexión y acción con poblaciones debería propiciar el espacio al debate y expresión de posibilidades de cambios y transformaciones reales en la sociedad y así generar las verdaderas rupturas con los antecedentes coloniales.

Por ello, lo importante a analizar es también la manera como desde el mismo gobierno la forma de establecer las políticas y legislación educativa y de la educación intercultural bilingüe ha ido modificándose, y al tiempo valdría la pena también considerar cómo a partir de casos específicos, como el de Chismaute, se permite verificar que es aún menos de lo que se escribe y se promulga aquello que se lleva a la práctica en términos interculturalidad con miras a la generación de cambios o transformaciones que se alejen de un tipo de proyecto colonial.

CAPÍTULO IV

CONTEXTO HISTÓRICO Y SOCIAL ACTUAL DE LA COMUNIDAD DE CHISMAUTE LARCAPUNGO

En primer lugar, el lector encontrará una presentación de la comunidad objeto de estudio y algunas de las características más importantes relacionadas con aspectos sociales, económicos, políticos, histórico y culturales que no sólo se encuentran en el momento actual de análisis, sino que también remiten a un pasado histórico no muy lejano ligado con el periodo de su vinculación con la hacienda pre capitalista anterior al período de Reforma Agraria en Chimborazo-Ecuador.

Interesa particularmente destacar cuáles son los aspectos más importantes que permiten dar cuenta de cómo es y ha sido la configuración del que podría denominarse campo social de la comunidad de Chismaute Larcapungo y cómo ello determina las percepciones de los comuneros a partir de las diferentes condiciones en que estuvieron unos y otros integrantes y cómo hay diferencia entre ellos mismos. Esto deja ver además la heterogeneidad y diferencias entre los comuneros en cuanto a condiciones socioeconómicas, estatus y jerarquías que de forma general remitirían al pasado de su vinculación con la hacienda en calidad de anejos libres y huasipungueros y en algunos casos de descendientes de huasipungueros con estatus o mayores de las cadenas de mando de las haciendas. Retomando la hipótesis de Tuaza (2014), se intenta dar cuenta de cómo en el proceso social actual de la comunidad hay aspectos que permitirían afirmar que si bien la hacienda se disolvió hace ya casi 35 años subsisten todavía continuidades ancladas a ese pasado, que en función del tema de análisis condicionarían el tipo de percepción y la valoración que sobre la escuela se tenga hoy en día, pero que además serían en parte el resultado histórico en los que han estado inmersos como un continuo proceso de administración de poblaciones, en el sentido de Guerrero (2001).

De esta forma, en el presente capítulo se intenta acercarse a conocer cómo se constituye el campo social de Chismaute y cómo las percepciones, clasificaciones y valoraciones diversas de los integrantes de la comunidad estarían ancladas a ese campo social y serían producto del mismo y la relación con el exterior. Todos estos aspectos se consideran de gran importancia para comprender el aspecto fundamental de la investigación en torno a cómo se construyen los esquemas percepción y valoración social de la escuela y la educación dentro de una comunidad de altura kichwa hablante que corresponden al capítulo siguiente en este documento.

Presentación de la población estudiada y su contexto histórico

La zona de estudio que aquí convoca remite geográficamente a la sierra central del Ecuador, en la provincia de Chimborazo, y más específicamente en el cantón Guamote. De esta última localidad interesa centrarnos en la parroquia matriz establecida con el mismo nombre y focalizar el interés en la comunidad de Chismaute Alto o administrativamente conocida como Chismaute Larcapungo.

Mapa 1. División Cantonal de Chimborazo y ubicación parroquias de Guamote



Fuente: Gobierno Autónomo Descentralizado de la Provincia de Chimborazo (2011:41), Geoportal del Ministerio de Salud Pública de Ecuador (2014), edición propia.

Sin embargo, inicialmente es necesario presentar un contexto a nivel del cantón y la parroquia Guamote. En primer término, es clave señalar que amplios han sido los escritos que se encuentran sobre Guamote y algunas de sus comunas, tanto a nivel histórico más del proceso de las haciendas huasipungueras, como de la distribución socioeconómica -(Iturralde 1980[1977]), Ferrín (1980), Tuaza (2014)- y la presencia de diversas ONG's y entidades de cooperación al desarrollo que han ejecutado programas y proyectos justificados en la incidencia de la pobreza en la zona de Chimborazo y especialmente en las comunidades con mayor población indígena, como aquellas de la parroquia Guamote y cercanas de todo el cantón (Bretón, 2011).

Precisamente, para constatar esto, el Censo de Población y Vivienda del año 2010 para el Ecuador da a conocer que de los 45.153 habitantes del cantón, el 55% (24.638) de la población se concentran en la parroquia matriz Guamote, distribuidos casi de forma muy igual entre 51% (12.540) mujeres y 49% (12.098) hombres. De las dos parroquias restantes, Cebadas es la que alojaría al menor número de población (8.218 hab.). Del total de la población por cantón, se observa por ejemplo que el 94% de la población manifestó un tipo de autoidentificación indígena, de la parroquia Guamote la autoidentificación es casi en iguales proporciones elevadas con un 93%, es decir casi la totalidad de la población se autodefine como indígena.

Tabla 2. Indicadores socioeconómicos a nivel cantonal y de la parroquia Guamote 2010.

Indicador		Cantón Guamote	%	Parroquia Guamote	%
Población Total		45.153	100%	24.638	55%
Población	femenina	22.974	50,88%	12.540	50,9%
	masculina	22.179	49,12%	12.098	49,1%
Población autodefinida como indígena		42.664	94%	22.989	93%
Analfabetismo		20,1%		18,9%	
Analfabetismo en mujeres		25,2%		24%	
Analfabetismo en hombres		14,7%		13,4%	
Escolaridad*		6,9		7,1	
Escolaridad en mujeres		6,1		6,5	
Escolaridad en hombres		7,6		7,8	
Extrema pobreza por necesidades básicas insatisfechas (NBI)		75,2%		70,6%	

*Medido en años de escolaridad.

Fuente: Censo de Población y Vivienda 2010-Ecuador. Sistema Integrado de Indicadores Sociales del Ecuador-SIISE (2010). El modelo de la tabla se Cfr. Bretón (2012:86).

Si se considera ahora el dato de NBI a nivel nacional del año 2010, se observa que aunque Chimborazo se encuentra entre las 3 provincias con NBI más alto del país con

36,1%, no ocupa el primer lugar entre ellas, este espacio lo tiene la provincia de Bolívar con el NBI con 40,1%, seguido de la provincia de Cotopaxi (37,6%), pero las cifras superan ampliamente el 35%. No obstante, si se desagregan los datos de Chimborazo por cantón, sí es Guamote aquella con el mayor NBI del total de las parroquias con 75,2%, seguido por Colta (64,3%) y Alausí (63,8%). Por su parte, la parroquia Guamote rodea el 70%, lo cual deja entrever tanto a nivel cantonal como de parroquia un alto índice de pobreza medido al menos por NBI. Este factor, aunado al porcentaje de población indígena que habita el sector fue a la luz de Bretón (2011:61) uno de los atractivos de proyectos de cooperación en la zona considerada

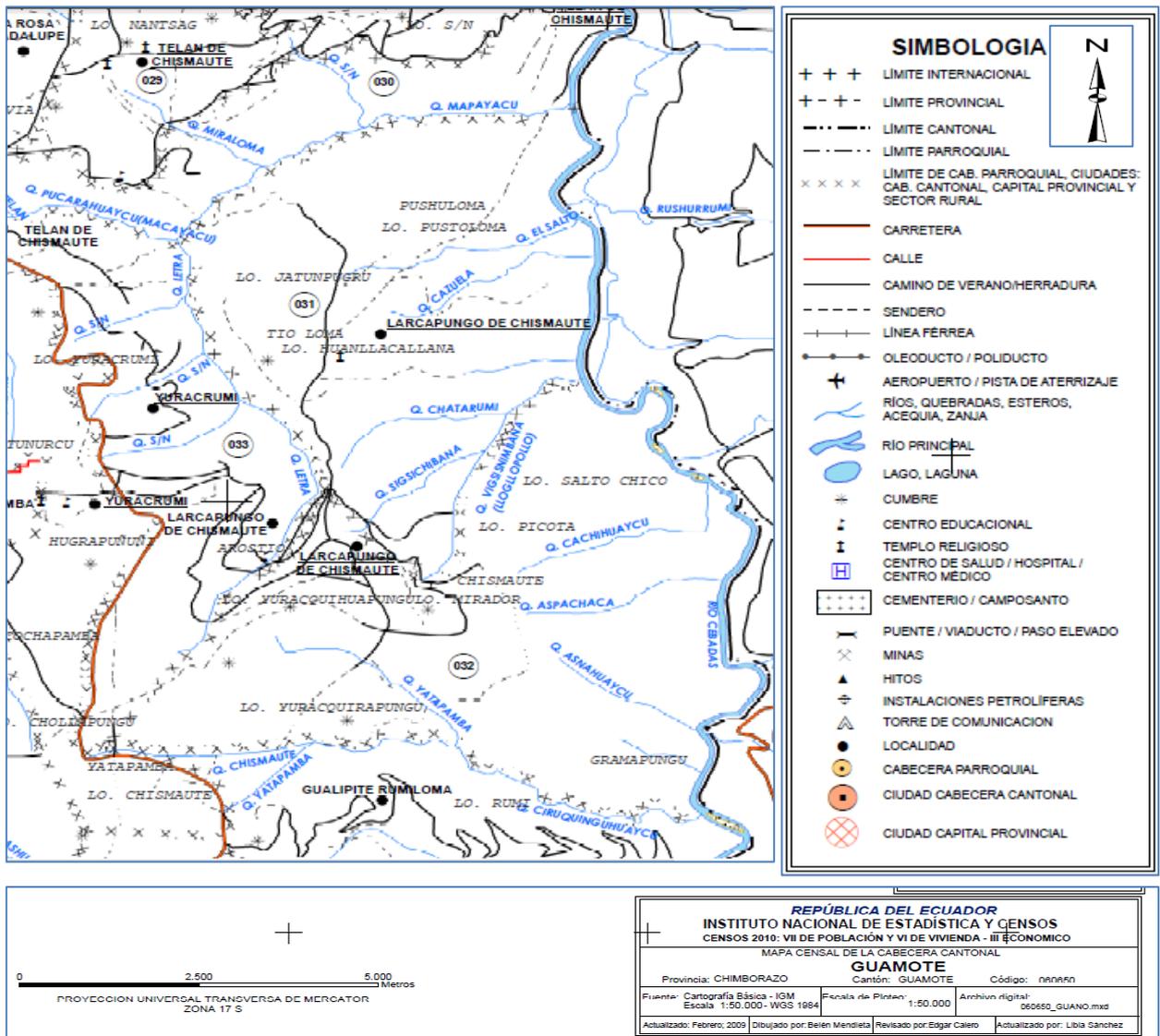
A pesar de que la pobreza rural se encontraba ampliamente redistribuida a lo largo del callejón interandino, parecía que, con alguna excepción, eran los espacios rurales mayoritariamente quichuas los principales beneficiarios de la cooperación al desarrollo. (Bretón, 2011:65).

En cuanto a indicadores educativos, el panorama no es menos alentador dado que se contemplan porcentajes entre el 18-20% de analfabetismo, siendo tanto a nivel cantonal como parroquial mucho mayor para las mujeres que para los hombres. Y del lado de la escolaridad los porcentajes se encuentran con lo que podría señalarse como de muy poca vinculación escolar con 6-7 años en promedio, con menos número de años para las mujeres, que incluso son menores a los totales de cantón y parroquia, todo esto para el año 2010 del que se disponen los datos.

Teniendo presente el contexto cantonal y parroquial, tenemos entonces que la Comunidad de Chismaute Larcapungo está ubicada aproximadamente a 12 kilómetros del centro poblado de Guamote, a 1 hora y media de la capital provincial de Riobamba y corresponde a una de las 45 comunidades¹⁹ de la parroquia matriz del cantón (Naula et al, 2003:151). Según uno de los informes de la escuela local, el límite norte es Chismaute Telán, al oriente de la comunidad es el Río Cebadas, al occidente Yurac Rumi y al sur con Loma Rumi. La comunidad cuenta con suministro de energía eléctrica y agua suministrada por red pública y tanque de almacenamiento a casi la totalidad de las viviendas, con existencia de letrinas y en un gran número con baterías sanitarias y duchas donadas por el programa de Plan Internacional-Chimborazo.

¹⁹ Véase en anexos, Anexo 1. Comunidades de la parroquia matriz Guamote.

Mapa 2. Ubicación Comunidad Chismaute Larcapungo



Fuente: INEC (2010), elaboración Ana Isabel Meneses Pardo.

La altura promedio de Chismaute está entre los 3.600 y 3.800 msnm. De acuerdo a las declaraciones de la presidenta actual de la comuna, María Tomasa Bocón, Chismaute cuenta con aproximadamente 120 familias y 1.200 habitantes, en la totalidad la población es indígena descendiente de los antiguos puruhá kichwa hablantes y en gran mayoría bilingües con el uso del castellano. Puede afirmarse que algunas de las personas adultas de edades avanzadas tienen poca relación con el castellano. El dato exacto de población total se presenta a continuación.

Tabla 3. Población de la Comunidad Chismaute Larcapungo

No.	Hombres	Mujeres	Total	Niños ambos sexos
1.	370	390	760	550
Total	1.310			

Fuente: Proyecto Educativo UEIB Dr. Pompeyo Montalvo (2014).

Históricamente, durante el periodo de las haciendas Chismaute estuvo vinculado a las haciendas Totorillas y Pasgñar²⁰ pero no como huasipungeros, sino como anejo libre²¹, dado que tenían sus propias tierras, por lo tanto su relación con las haciendas estaba vinculada con trabajos agrícolas y pecuarios gratis para tener derecho a recursos como el agua y poder pastar en las tierras del hacendado²². Adicional a Chismaute, las comunidades cercanas de Gualipite y Santa Teresita se constituían como anejos libres (Tuaza, 2014:12), pero según Iturralde puede afirmarse que de los anejos que presenta como ligados a Guamote, Chismaute correspondería a uno de los dos más antiguos que “parecen corresponder al asiento original de la población indígena por lo menos desde la temprana Colonia” (1980[1977]:108).

La relación como anejo libre con la hacienda no obvia el hecho de que se encontraban al igual que los huasipungeros de raya bajo la administración y estructura de dominación presente en la hacienda, ejecutadas tanto por el terrateniente como los mandos medios (administradores, mayordomos, y kipus) (Tuaza,2014:18 citando a Bretón, 2012:61). Estos mandos, según Ferrín (1980:4), establecían en este régimen de

²⁰ Según datos de Ferrín (1980:117) estas haciendas eran de propiedad de Nicolás Vélez Guerrero, cuya propiedad se aproximaba a las 20.000 Has. que comprendían adicionalmente las haciendas Pull, Yacupamba, Laime, San Antonio y el páramo de Bisñag. En el año de 1943 la hacienda Totorillas es vendida a su yerno Pablo Thur de Koss, la superficie aproximada era de 24.000 hectáreas. Pablo Thur de Koss fue el dueño de Totorillas y sus anexos por 37 años (1943-1980) hasta la entrega de la tierra a los exhuasipungueros, apegados y ayudas (Tuaza, 2014:8).

²¹ Según Iturralde (1980[1977]: 43 y 181), el anejo corresponde a una “denominación adoptada por la legislación para nombrar este tipo de asentamientos, proveniente del lenguaje común de la sierra (equivalente a 'caserío' en la costa; posiblemente de anexo (a un pueblo, a una hacienda); encontrado en algunos textos ológrafos del siglo XVII (Testamento de Pedro Aisalla, Gualipiti, Guamote, 16101. Se suele identificar con la base territorial de una comuna Indígena”. Por lo general, afirma el autor, los anejos suelen localizarse “sobre los 3,400 metros y hasta el borde de los páramos.” Por la Ley de Comunas, “desde 1937 todos los anejos son llamados Comunas (art. 1) y adquieren personería jurídica por el sólo hecho de existir en las condiciones que la ley señala (art. 3 y 5); más aún sólo reciben la denominación, sino que adquieren el carácter de Comuna como entidad administrativa” (Iturralde, 1980[1977]:108).

²² Para Barsky (1988[1984]:31), a las “comunidades referidas como ‘libres’ se les ha atribuido tres características principales: carácter étnico particular, propiedad colectiva de tierras y una particular forma de organización social, basada en densas estructuras de parentesco que propician la reciprocidad y la complementariedad del uso de la fuerza de trabajo colectiva”.

producción (que era la hacienda), “sistemas de dominación extra-económicos”, la base de este sistema de dominación era entonces la familia huasipungo, “es decir, era la mediación social necesaria de la apropiación de la renta y la introducción del trabajador directo en el proceso de producción de la hacienda” (Ferrín, 1980, 25).

Y es que no resta importancia considerar el peso social y de dominio que representó la figura de la hacienda en Ecuador hasta entrado el siglo XX (Sánchez, 2007:364). En palabras de Guerrero,

En la sierra ecuatoriana la hacienda fue una formación de poder que se había consolidado en tiempos de remotos, digamos para fijar referencias temporales, desde al menos comienzos del siglo XVII. Dotada de códigos simbólicos, calendarios de rituales, procedimientos de registro escrito, un territorio y una población bastante definidos, aunque no precisos ni completamente estables, dispone de refinados mecanismos de represión, resistencia, negociación y consenso (Guerrero, 2010:212).

En esa medida, es posible aseverar que desde la legalización de las haciendas a finales del s. XIX en Ecuador, todas las poblaciones adscritas a las haciendas fueron gobernadas como ‘cosa particular’ Guerrero (2010:203). Entre estas poblaciones se encontraba también “las comunas ‘libres’ externas pero colindantes y supeditadas”. Es decir, se registró un tipo de delegación desde el Estado a particulares para ‘administrar’, en palabras de Guerrero, a las poblaciones indígenas vinculadas en este caso a las haciendas.

Según Tuaza (2014:18), aunque Chismaute se constituyó como comuna oficialmente el 27 de enero de 1979, previo a la adjudicación de los terrenos por el Instituto Ecuatoriano de Reforma Agraria-IERAC tras la segunda reforma agraria, ésta ya estaba constituida como comuna matriz desde el S. XVIII. Argumento que refuerza Ferrín (1980:106), referenciando a Iturralde (1980[1977]:63), al afirmar que en la comunidad se poseen títulos de propiedad otorgados por la Corona española desde los años 1600-1650 que le permitieron certificar la posesión de sus tierras y evitar el despojo por la conformación de las haciendas Pasñag-Totorillas-Guantug. Aspecto además que daría cuenta del por qué se constituye en una de las comunidades libres vinculadas a las haciendas tanto Pasñac como Totorillas. No obstante, la ratificación de existencia de los archivos y el acceso a los mismos no fue confirmada por los habitantes de la comunidad.

Lo que sí se constató, es que administrativamente aunque se constituían como anejos libres tras la segunda reforma agraria en 1974, fueron beneficiarios –al igual que los indígenas de la zona de huasipungos- del acceso a tierras de las haciendas antes mencionadas y se dio una redistribución de tierras entre los integrantes de la comunidad por medio de pagos efectuados al IERAC y se procedió a la división de la Comunidad de Chismaute Grande en tres sectores: Chismaute Yurac Rumi, Chismaute Telán y Chismaute Larcapungo, tal como se encuentran divididos hoy administrativamente. (Cfr. Oficio dirigido por la dirigencia de la comuna al Director de Desarrollo Campesino, Ministerio de Agricultura y Ganadería, Quito, 15 de diciembre de 1987).

Ser o no descendiente de jipu dentro de la comunidad de Chismaute Larcapungo

Dentro de la estructura históricas de las comunidades y su articulación con la que Guerrero (1991:12) denomina como *forma social de producción* (la hacienda), existían jerarquías a nivel de la hacienda que se extendían hasta el interior de las diversas comunidades. Es así que se gestó un tipo de lo que Tuaza (2014) llama *liderazgos indígenas*. Estos liderazgos estaban representados bajo la figura del *jipu-kipu*, quien era el último eslabón de mando en la jerarquía de dominación de las haciendas, pero al tiempo se constituía por ser un indígena escogido por el terrateniente para establecer la relación de mando y *administrar* a los demás indígenas huasipungeros de raya, libres, yanaperos, etc., que compartían ser en la mayoría de veces de sus mismas comunidades (Bretón, 2012:61).

No obstante, aunque en las comunas libres no existían jipus, en cambio, existía las figuras de *alcaldes y regidores* “designados por el cura párroco o el teniente político sin la intervención de la comunidad” (Tuaza, 2014:20). Afirma Tuaza que estos actores tenían a su cargo la resolución de conflictos y organización de las diversas actividades al interior de las comunidades libres²³. Lentz puntualiza, además, que “era su función como garante de las prácticas simbólico-rituales en que se cristalizaban el poder interno y las relaciones con la hacienda” (1986:194). Aunque podría hacerse un paralelo entre la

²³ Al respecto interesa la ampliación realizada por Lentz en relación a que estos actores representaban por consiguiente “una posición privilegiada no sólo en la esfera económica, sino también en la estructura de poder y de prestigio. (...) la autoridad política interna y las prácticas rituales giraban en torno al ‘regidor indígena’, un cargo religioso –civil hereditario” (Lentz, 1986:193).

figura de los jipus y la de los alcaldes y regidores, advierte Tuaza que a diferencia de los indígenas libres, aquellos que eran de raya estaban totalmente bajo la supeditación de la hacienda y sus correspondientes cadenas de mando para la resolución de sus conflictos, siempre a favor de la defensas de los intereses del terrateniente sobre la de los indígenas. Mientras que en el caso de los indígenas libres, aunque los regidores ostentaban poder de ordenar y mandar, los indígenas disponían de tierras, iglesia, cementerio y centro de actividades rituales y ceremoniales propios.

A los casi 40 años de disolución de las haciendas en la zona de Chimborazo es posible retomar la afirmación de Tuaza (2014:28) acerca de que “las sombras de la hacienda continúan cubriendo la vida cotidiana de las comunidades”, en el sentido en que las cadenas de mando y sus legados históricos aún continúan existiendo en las comunidades, no necesariamente bajo la figuras de actores como el patrón o la existencia de huasipungeros, alcaldes, regidores y jipus, sino que en el orden social perviven antiguas formas de organización, de reconocimientos y prestigios que atañen históricamente a estos eslabones de mando y al mundo de la hacienda. Esto pasa con las figuras de los jipus y los rastros del poder que representaban dentro de las comunidades que aún perviven.

Un rasgo que permite argumentar lo anterior es posible encontrarlo en Chismaute, por ejemplo, a partir del rastreo y seguimiento genealógico de los apellidos de quienes en el tiempo de la hacienda eran *jipus*, y que aunque ya no están presentes sí lo hacen sus descendientes que han mantenido dicho estatus entre los demás integrantes de la comunidad, no necesariamente con acciones de violencia y mando de hecho como su antepasado, sino legitimado por ejemplo a partir de elementos que todavía tienen reconocimiento como ser líderes de la comunidad, o en calidad de catequistas de la iglesia o con algún tipo de representación política en el gobierno municipal. El uso de la religión como estrategia de seguir con influencias en las comunidades bajo sus diferentes actores como catequistas o pastores evangélicos es un rasgo que Tuaza también encuentra presente en las actuales comunidades de San Bernardo, Chausan Totorillas y Guantug de la zona de Chimborazo (Tuaza, 2014:28).

En Chismaute se encuentra sobre todo bajo la figura de los catequistas. Aunque, como se mencionó, la comunidad era anejo libre y no estaba regido bajo la representación del jipu, se encuentra sin embargo que hay descendientes de jipus en la

medida en que después de la segunda reforma agraria Chismaute adiciona a sus tierras las de comunidades aledañas que sí estuvieron vinculados a la hacienda en calidad de huasipungeros, comunidades que tras el mismo proceso de repartición de tierras se ubicaron tierras más arriba, tal es el caso de la comunidad de Gramapampa que se desplaza tierras arriba y sus antiguas tierras pasan a Chismaute (Cfr. Sorria, 2014).

Según Tuaza, estas reparticiones de tierras tanto a huasipungeros como a anejos como los de Chismaute explica en alguna forma los conflictos registrados entre las mismas comunidades vecinas, como por ejemplo las diferencias de Chismaute con la comunidad de Jatumpamba, Gualipite, conflictos que vienen desde el periodo de la hacienda y que da como resultado no precisamente la unidad de las comunidades²⁴.

En Chismaute, a través del trabajo de campo se conoció que entre familias como las de apellido Bocón, Bocón-Bocón y Bocón-Álvarez descendiente de jipus de la antigua comunidad de Gramapampa se tejen redes de parentesco, fortalecidas también a partir de compadrazgos por motivo religiosos como el bautizo, confirmación o matrimonio. En el caso de los matrimonios, aunque fueron justificados motivos de amor y gusto mutuo para las uniones, con el tiempo fue posible considerar que las razones de tales uniones no se dieron bajo esta única justificación, sino que tienen otras utilidades como el fortalecimiento o inicios de alianzas, mantenimiento del poder, de la propiedad y de alguna manera para algunas familias del mantenimiento de algún origen que evoca jerarquías y prestigios dentro de la comunidad, como ser descendientes directos de antiguos *jipus* de las haciendas en las que sus abuelos y padres trabajaron²⁵. En términos

²⁴ Según Tuaza (2014) aunque los miembros de las comunidades aledañas a Chismaute como Gramapampa, Jatumpamba y Gualipite tienen relaciones de parentesco y familiares históricos, los conflictos devienen desde la repartición de tierras ocurrida desde la primera reforma agraria, cuando Pablo Thur de Koos, propietario de la hacienda Totorillas, entrega por medio de escritura pública los huasipungos a los comuneros de Gramapampa y Jatumpamba sin repartición para las demás comunidades como Chismaute y Gualipite vinculados a la hacienda como anejos libres, lo que sentó las bases del conflicto entre huasipungeros (indios de raya) y anejos libres. El proceso conflictivo tiene continuidad con la repartición de tierras en el período de la segunda reforma agraria (1974), cuando el mismo hacendatario Pablo Thur de Koos intentó vender sus propiedades sólo a los exhuasipungueros de comunidades como Guantug y algunos cabecillas de mando de la comunidad de Gualipite, nuevamente sin integrar a comunidades como Chismaute. La reclamación de los comuneros de Chismaute propició el reconocimiento y adjudicación de tierras para ellos, lo que al tiempo perjudicó en la reducción del número de hectáreas percibidas por las otras comunidades que siempre fueron relacionados a la hacienda como huasipungeros. Posteriormente, la redistribución inequitativa por parte del IERAC de tierras de la antigua hacienda recaldeó nuevamente los conflictos entre las comunidades, no sólo por la extensión de las tierras asignadas sino por la calidad de las mismas. El conflicto se da principalmente entre los comuneros de Chismaute, Gualipite y Jatumpamba.

²⁵ Este aspecto se diferenciaría a la generalización planteada por Sánchez-Parga (2013:41-43), acerca de que en el proceso de la individualización de la comunidad andina, analizado a través de la investigación

de Bourdieu (2000b y 2011), estas uniones podrían ser entendidas como *estrategias matrimoniales*²⁶, a partir de las que se “conduce a ‘elegir’ el mejor partido posible dado el juego del que se dispone” Bourdieu (2000b:71), por lo que no serían de hecho tan fortuitas y ligadas al amor como se justificaba por parte de las familias, sino que podrían ser consideradas como parte de *las estrategias de reproducción social* de estos grupos familiares de la comunidad que les permiten mantener y afianzar el estatus y prestigios que han tenido dentro de la comunidad de forma histórica. De esta forma, puede afirmarse que Chismaute no puede considerarse como una totalidad homogénea, sino que entraña diferencias tanto socioeconómicas, como históricas entre sus integrantes que remiten directamente al pasado cercano de la hacienda que aún pervive y está en función de muchos aspectos como la valoración que se le asigna a la educación, tal como se presentará en el siguiente capítulo.

La redes de parentesco se tejen en función de estos aspectos y reproducen el poder que se tuvo en el pasado, si bien se legitima por labores como la actividad pastoral, el poder heredado se mantiene y se cultiva dentro de la comunidad, aunque en ocasiones sea cuestionado o entre en disputa por otros miembros de la comunidad. El emparejamiento entre las familias de la comunidad se constató en el desarrollo de trabajo de campo y en la práctica docente posibilitada en la escuela, en la que se conoció cómo en los listados de asistencia a clases de los/las niños/as son constantes las combinaciones de apellidos como Bocón-Bocón, Bocón-Yantalema, Yantalema-Bocón, y la relación de estos apellidos con otros como Jaya, Quispe, Farez, Quinde, Aisalla, Guaraca, Mejía, entre otros. Adicional, a través de conversaciones con los comuneros y las caminatas por la comunidad, se verificó también que los apellidos Bocón y

con comunidades de Zumbagua en Ecuador, se estarían llevando a cabo procesos de Descomunización relacionados con la pérdida de alianzas hasta el punto de la inexistencia de la funcionalidad del parentesco y lo que se encontraría es una devaluación del que llama capital parental. Esto por el establecimiento de matrimonios con miembros externos a la comunidad que estarían llevando a la desfamiliarización dentro de las comunidades andinas. Por otra parte, analizando estos planteamientos con lo observado en Chismaute se presenta de forma diferente que no sólo existe y hay una funcionalidad del establecimiento de redes de parentesco por medio de las relaciones matrimoniales, sino que todavía, subsisten relaciones ampliadas de compadrazgo y padrinazgo con funciones de reproducción, alianzas, mantenimientos de poder, estatus, prestigios y recursos socioeconómicos.

²⁶ El autor da cuenta de la que llama *lógicas matrimoniales* para los casos que analiza de Kabila y de Béarn. A partir del análisis de dichos casos el autor resalta la importancia de las uniones matrimoniales y de parentesco en diferentes sociedades, lo que le permite concluir que “el vínculo matrimonial se muestra como uno de los instrumentos más seguros propuestos, en la mayor parte de las sociedades (e incluso en las sociedades contemporáneas), para asegurar la reproducción del capital social y del capital simbólico, salvaguardando a la vez el capital económico” (Bourdieu, 2011:44).

Yantalema son los predominantes en la comunidad de Chismaute hasta el punto de que su presencia y ubicación es localizada en la comunidad y se encuentran sectorizados dentro de la misma. La tendencia se comprueba al considerar que la mayoría de los Yantalema tiene sus viviendas en el antiguo sector centro de la comunidad, junto a la iglesia, incluso desde antes de desarrollada la segunda Reforma Agraria. Los Bocón, en cambio, se ubican más cerca al actual centro comunitario donde se ubica la escuela y el puesto de salud. De esta forma, la concentración de las familias se refuerza con los lazos de tíos, tías, sobrinos, y primos que son vecinos entre ellos por cada sector y familia.

Así, tal como lo presenta Soria (2014), las relaciones de parentesco son de gran importancia en la comunidad ya que posibilitan la realización de las actividades agrícolas y de producción, que de una u otra forma llevan a la reproducción de la comunidad como tal. Por ejemplo, es de importancia el acceso al carro del lechero y del tractorista de la comunidad para ir a recoger la leche a cortas horas de la mañana por la relación tío/a-sobrino que se tiene, condición de la que no gozan todos los integrantes de la comunidad. Esto no es posible realizarlo tan diligentemente si no se tienen relaciones familiares y de parentesco cercanas. Por ejemplo, si no se posee acceso a carro o moto propia para avanzar a la realización de trabajos en tierras más altas, es a través de la caminata de más de dos horas en promedio que se puede llegar al lugar de destino, por lo general en la comunidad de Pucará. Aunque se presentan excepciones de carros que suben y bajan y pueden ser aprovechados, este puede ser un aspecto furtivo y no garantizado día a día. Aspecto que no se considera si se posee el medio de transporte para subir y bajar, ya sea propio o de familiares cercanos que garantizan el traslado.

Pero esto no queda sólo allí, ya que los estatus por grupos familiares y de alianzas y parentescos permiten conformar o fortalecer los accesos que se tiene con el mundo no indígena y externo de la comunidad, el acceso a recursos y conocimientos que en la mayoría de veces los otros miembros de la comunidad no acceden tan fácilmente. En esta medida funcionan también los compadrazgos por confirmaciones, bautizos y matrimonios con agentes externos. No es furtivo, por ejemplo, que las dos familias con mayor estatus dentro de la comunidad (Bocon-Bocon y Alvarez-Bocon), ambas descendientes de antiguos jipus de haciendas, con las dos figuras de catequistas más sobresalientes de la comunidad, con la representatividad de que una de las madres es presidenta de la comuna y al tiempo concejala en Guamote, establezcan uniones

familiares a través del matrimonios de sus hijos y además compadrazgos con los sacerdotes que prestan los servicios religiosos en las comunidades de altura, esto de alguna manera refirma su prestigio dentro de la comunidad y muestra la capacidad de relación que se tiene con el mundo externo.

De esta forma, puede afirmarse que al menos en Chismaute Larcapungo existen actualmente estatus familiares diversos relacionados con el mundo anterior de la hacienda, estatus por propiedad de tierras y calidad de las mismas, relación con el mundo mestizo y poder simbólico que de una u otra forma se consolida con el de poder de liderazgo ya sea moral o político dentro y fuera de la comunidad. Si como determina Lentz dentro del aprecio comunal para establecer el estatus socioeconómico de una familia se encuentra el hecho de que “la mayoría coincide en referirse a su tenencia de tierra cuando clasifica a alguien como más acomodado” (1986:206), puede decirse que en Chismaute efectivamente hay estatus socioeconómicos de común conocimiento entre los comuneros.

Para el caso que aquí nos ocupa, es importante tener en cuenta que todos los aspectos señalados permitirían configurar lo que más adelante se presentará como los esquemas de percepción mental y social a partir de los que configura no sólo un tipo de valoración social de la escuela y la educación en la comunidad, sino de múltiples valoraciones en función de quién se es en la comunidad actualmente, quiénes fueron sus antepasados y qué estatus moral, político y de tenencia de tierras y animales se tiene en la comunidad al día de hoy.

Otro aspecto que interesa resaltar es el señalado tanto por Tuaza (2014) como por Bretón (2009), en la medida en que los proyectos de desarrollo y la presencia de diversas ONG en la zona posibilitó de alguna manera “espacios para los sucesores de los jipus”. Afirma Tuaza que “con la llegada de la cooperación, los hijos y los nietos de éstos se convirtieron en los interlocutores orgánicos entre las agencias de cooperación y las comunidades. Además serán los primeros técnicos capacitados para promover los programas de desarrollo en beneficio de los demás miembros comunitarios” (2014:28). Para el caso de Chismaute Larcapungo, este aspecto se ratifica si consideramos por ejemplo que uno de los actuales catequistas de la comunidad, antiguo presidente de la comuna y descendiente de jipu de la antigua Gramapamba, estuvo en los años noventa en proyectos de cooperación al desarrollo tanto como alfabetizador de la escuela de la

comunidad, como enfermero y participante de proyectos como los de Visión Mundial en los años 1994.

B: ...cuando yo después de acabado la escuela yo también trabajaba en educación. En la Dirección de educación yo entraba a alfabetizador. A: ¿Aquí en Chismaute? B: Sí, aquí en Chismaute mismo, 5 años trabajé siendo dentro de la Dirección como educador comunitario trabajaba así. Entonces allí hice acabar a mi esposa primaria yo le di sacando la primaria. A: Y después ha seguido en talleres y... B: Sí, en talleres en la Pastoral y así trabajaba en una institución de Visión Mundial del Ecuador. También trabajaba allí 4 años como capacitador de salud y junto con los niños, los patrocinos, así con 4 comunidades trabajaba: Gualipite, Chismaute Rumi, Telán y ésta comunidad, con 4 comunidades, con 300 niños patrocinados. Me tocaba hacer de todos los días, cartas, capacitaciones, fotos, todo. En cada comunidad me tocaba en cada centro hacer eso. (Entrevista a Tayta Francisco Delgado 24.04.2014, Chismaute).

Según Bretón (2009), esto también podría ser analizado bajo la manera en que se llevó a cabo la reforma agraria en la forma en que posibilitó para algunos integrantes de comunidades el acceso a “mejores y mayores porciones de tierra” “que ciertos sectores minoritarios dieran el salto, por disponer de ventajas comparativas de distinta índole”, ello en relación con la estructura de jerarquía que se tuvo en la hacienda y que en ocasiones posibilitó ser “destinatarios directos de proyectos de desarrollo rural”, tal como se presenta con uno de los catequistas de la comunidad de Chismaute que por efectos de la cooperación al desarrollo pudo acceder a capacitaciones y de alguna forma relación con las instancias del Estado a través de las actividades educativas que desarrolló, que definitivamente marcan una diferenciación con los demás comuneros. Aunque el autor se refiere específicamente a la forma como estas situaciones ayudaron a la estructuración de las OSG, se coincide con el hecho de que las oportunidades de formación o relación que tuvieron algunas personas con el mundo de la cooperación al desarrollo, así sea fugazmente como en el caso comentado, sí responderían “a procesos de diferenciación interna –de las comunidades- que arrancan del tiempo de la hacienda” (Breton, 2009:84). De esta forma, siguiendo a Bretón (2012) podría afirmarse que:

la Reforma Agraria primero y la actuación de las agencias de desarrollo después, no sólo no eliminaron, sino que aceleraron unos procesos de diferenciación interna que ya existían dentro de las economías huasipungueras, pues no todas disfrutaban de las mismas condiciones ni de la misma posición social en el ámbito de la hacienda (Bretón, 2012:118).

Organización política de la comunidad

Según los registros de la Jefatura Policial del Cantón Guamote y las resoluciones expedidas por la Dirección General de Desarrollo Rural del Ministerio de Agricultura y Ganadería de Quito, existen folios que dan cuenta de la conformación y existencia de cabildo de dirigentes en la comunidad de Chismaute desde el año 1973. Las resoluciones del Ministerio establecen entonces el nombramiento de los miembros del cabildo comunal año tras año desde 1973 conservando la misma estructura de gobierno hasta el año 2004. Los archivos dan a conocer que el tiempo de gobierno del cabildo fue por el término de un año calendario. Este lapso de tiempo todavía se aplica de la misma forma en la comunidad. La estructura organizativa se encontraba encabezada por el presidente, seguido de un vicepresidente, un tesorero, un síndico y secretario. La misma estructura existe actualmente²⁷. Sólo que la forma de gobierno en la comunidad se fortalece a partir de grupos de trabajos por temas y actividades articulados y aprobados por el cabildo vigente y puede afirmarse que ha empezado a integrarse a la mujer en las actividades políticas de la comunidad²⁸.

La comuna distribuye actividades en grupos de trabajo como la junta de padres de familia articulada a los temas que atañen a la escuela, el grupo de salud, de riego, de mujeres y de administración de las actividades de la iglesia.

Adicionalmente, se cuenta con el grupo de líderes religiosos que no necesariamente se diferencian de los líderes políticos al interior de la comunidad, en la mayoría de los cabildos anteriores estas figuras recaen en muchas ocasiones bajo la figura de la misma persona, o incluso en la misma familia, tal como ocurre actualmente, este es pues un argumento adicional para ratificar lo antes planteado sobre cómo a partir de la actividad religiosa y el legado histórico familiar de ser descendiente de jipu se reproduce en diferentes esferas de poder presente en la comunidad. La actual dirigencia se caracteriza por ser encabezada por una mujer, descendiente de jipu, que a su vez goza

²⁷ Asegura Barsky (1988[1984]:31) que la figura del cabildo como órgano representativo de las comunidades compuesto por cinco miembros, son, entre muchos otros, uno de los resultados de la aplicación de la Ley de organización y régimen de comunas de 1937.

²⁸ A partir de los archivos consultados desde el año 1973 hasta el año 2004, bajo una identificación del sexo de los miembros del cabildo comunal por medio del nombre que aparece en el registro y de la partícula 'Sr/Sra.', se constata que sólo ha existido, a saber, un nombre asociado a una mujer o partícula expresa de 'Sra. Para Trinidad Yantalema Tixi', específicamente en la dirigencia del año 1987. Del resto de los cuadros de la dirigencia, puede afirmarse que todos los cargos fueron ocupados por hombres e incluso se observa los mismos nombres en diferentes cargos año tras año, sólo con variaciones de funciones y cargos.

del prestigio de ser concejala de la Municipalidad del cantón Guamote bajo el respaldo del Movimiento Independiente Amauta Yuyay. Resalta particularmente este hecho ya que además de ser uno de los dos protagonismos femeninos en ostentar el primer cargo político de la comunidad, se caracteriza además por ser esposa de un antiguo dirigente de la comunidad, ligados a la iglesia católica anglicana en calidad de catequista o los líderes pastoral (a saber, en su mayoría hombres), quien es reconocido como uno de encargados de guiar la moral de la comunidad, así como de resolver conflictos familiares como peleas, intentos de divorcios, etc. Tal como ocurría en la época de alcaldes y regidores en el período de la hacienda.

Para el caso que aquí nos ocupa, interesa dar cuenta de las funciones del grupo de padres de familia de la escuela local de la comunidad. Este grupo está cargo de las actividades de vigilancia y colaboración con la escuela. Funciona como puente entre la institución y la estructura de gobierno de la comunidad. Su esquema de gobierno y trabajo se encuentra bajo la dirección del presidente de la junta de padres, vicepresidente de la junta, en colaboración de vocales de la junta de padres de familia.

Durante el período del trabajo de campo, se conoció por ejemplo que la construcción de la nueva batería sanitaria de la Institución es coordinada directamente por la junta de padres de familia, quienes se encargaron en algunos casos del aporte de trabajo para la construcción. Todo esto se realiza bajo la toma de decisión conjunta de la comunidad en pleno y la dirigencia de la comunidad, con el acuerdo del Rector de la institución quien se encarga directamente de los trámites frente al Ministerio de Educación, dado que el terreno en que se construye fue donado por la comunidad al Ministerio para el funcionamiento de la escuela. Otro ejemplo se tiene en la construcción del invernadero de la unidad educativa en la cual participan tanto diversos padres de familia convocados para tal efecto y la supervisión del la junta de padres.

Al mes de junio de 2014, por delegación de la dirigencia y asamblea en pleno de la comunidad, la presidencia del grupo de padres de familia estaba a cargo también de las diligencias frente a la Dirección Educativa de Colta, para gestionar las solicitudes y reuniones con las directivas correspondientes frente a la posibilidad de unificación de varias escuelas de la zona y cerramiento de la institución por el establecimiento de una gran unidad educativa del Milenio en Totorillas, estandarte de la política educativa de la Revolución Ciudadana de la actual presidencia de Rafael Correa. Ante tal posibilidad de

cerramiento que entre los integrantes de la comunidad rechazan y ven como un riesgo y pérdida para la misma, se gestionan reuniones con las dirigencias del Ministerio de Educación en Ambato, Cajabamba y Quito para solicitar audiencias con directores de la educación que garanticen el no cerramiento de la institución educativa. Todo esto es gestionado y fue realizado por los integrantes del grupo de educación y de padres de familia con el apoyo de la dirigencia de la comunidad y los demás grupos existentes. (Notas de campo, mayo y junio de 2014).

Este mismo patrón de trabajo se conoció por ejemplo en la junta de riego y en la de actividades religiosas y de la iglesia, cuya construcción del nuevo recinto religioso se encontraba en curso, al igual que los nuevos tanques de almacenamiento de agua de riego. Para las construcciones y adecuaciones son coordinadas por cada grupo al que se asigne tal responsabilidad, pero es la comunidad misma a través de mingas quienes avalan, aprueban, participan, y construyen las obras.

Actividades económicas en la comunidad

La propiedad de la tierra en la comunidad se encuentra asignada por títulos de escrituras individuales y no comunales²⁹. Por ello, las actividades agrícolas y pecuarias que se desarrollan en cada terreno dependen del propietario del mismo, ya sea a título personal o entregado en arriendo. Se pudo conocer que el acceso a las tierras se da por distribución y/o compra de reforma agraria, la posterior obtención por herencia y por asignación después de un año de contraído el matrimonio. Así, el número de terrenos por familia, la calidad de los mismos y su distribución según pisos ecológicos existentes es diverso dentro de los integrantes de la comunidad.

La agricultura es una de las actividades más importantes en la comunidad, que garantiza en mayor parte la sobrevivencia de sus habitantes, en las tierras altas de los páramos por lo general se cultiva la papa, cebolla y cebada, al igual que algunos granos como son lenteja y habas. La siembra de pastos para el alimento del ganado es común en algunas zonas de los páramos y en especial para los propietarios de ganado ovino. Esto es contrario a lo que planteaba Iturralde (1980[1977]:83) para las comunidades articuladas al cantón Guamote de los años setentas, en los que afirmaba que “la

²⁹ Podría asegurarse que lo únicos terrenos comunales son aquellos referidos a la iglesia, puesto de salud, casa comunal, cancha deportiva y escuela.

utilización de los páramos con fines agrícolas es nula y como fuente de abasto para el mantenimiento de hatos ganaderos poco significativa comparada con su magnitud”. En cambio, actualmente en la utilización del páramo para agricultura es notoria, al menos en la comunidad de Chismaute, que además si bien no se poseen hatos ganaderos, algunos páramos, en mayoría ubicados en la zona de Pucará, son destinados para la ganadería y la agricultura, este cambio da cuenta del avance de la frontera agrícola en la zona de estudio y la falta en el acceso a tierra de algunos comuneros como consecuencia de la división por entrega sucesiva de herencias.

Según las conversaciones con algunos comuneros, para el cultivo de papa destinada para la venta se utilizan fertilizantes y demás insumos químicos, pues ayuda a controlar las plagas y obtener un mejor rendimiento de la tierra, comentan; en cambio, por lo general el cultivo que se destina para el autoconsumo se hace sin fertilizantes y con algunas variedad de papa no comercializada³⁰. Para este último caso, se usa mayoritariamente el abono natural proveniente del pastoreo de las ovejas que permite el majadeo de la tierra.

Los productos como papa, cebolla, cebada son comercializados por lo general en el mercado de Guamote los días jueves, así mismo se comercializa y se da la compra-venta de ganado, gallinas, cerdos, ovejas, etc. Con las ganancias obtenidas por ventas de productos se garantiza en la mayoría de los casos la compra de otros productos para el consumo como el aceite, arroz, azúcar, sal, pastas, frutas, algunas verduras y compra de carne y pollo cuando es el caso, entre otros. Por otra parte, se obtienen productos para el suplemento alimenticio de animales, como por ejemplo el maíz para las gallinas. De otra parte se obtienen fertilizantes y demás herramientas y elementos necesarios para la producción agropecuaria.

La comercialización de los productos en otros mercados cercanos como, el de Cajabamba (domingos) o Riobamba (sábados), también son considerados por los comuneros, sólo que no es muy común por el mayor desplazamiento y los gastos de transporte que ello implica.

³⁰ Un ejemplo de esto es la variedad denominada Allkuchaki o pata de perro exclusivamente de autoconsumo.

Actividades pecuarias

La tenencia de ganado está en función del acceso a recursos económicos, tierra y mano de obra, por ello poseer o no ganado y el número que se tenga depende del tipo de familia que se considere, así como también de la tenencia de la tierra que se disponga para ello. Por lo general, la crianza de ganado ovino se relaciona con la producción de leche para la venta y algo para el autoconsumo, pero casi la mayoría está destinada a la venta para la fabricación del queso dentro de la misma comunidad. Cuyo producto se comercializa en Guamote o se distribuye a Guayaquil.

Los rebaños de ovejas son otra fuente económica que se considera más como de ahorro en situaciones en que se requiera suplir alguna necesidad familiar acontecida de imprevisto. La tenencia de cerdos, gallinas, conejos y cuyes también está presente entre las unidades familiares de la comunidad, de acuerdo a lo observado, tanto para el autoconsumo y en menor proporción para la venta.

La mayoría de las familias cuentan con llamingos que son utilizados para la carga y ocasionalmente para el consumo. Por el contrario, la tenencia de caballos se ha desestimado dentro de comunidad por la cantidad de pasto que dicen consumen estos animales.

Actividades agrícolas y distribución de labores según distribución por miembros de la familia

El cultivo se realiza a mano por casi todos los miembros de la familia, para el inicio del mismo, en ocasiones se contratan los servicios del tractorista quien organiza la tierra para el inicio de la jornada agrícola cuando el terreno así lo permite. Pero ello depende de si la familia dispone o no de medios económicos para contratar los servicios del tractorista que corresponden aproximadamente a 10 dólares por día. Pero por lo general se utilizan herramientas manuales de arado y se introducen la ayuda de animales para la yunta y también se incorpora el trabajo de animales como los cerdos que mueven la tierra, para el trabajo agrícola.

En las labores de aporcar, desyerbado y cosecha en ocasiones se cuenta con la ayuda de mano de obra de familiares o parientes cercanos, ya sean estos mujeres u hombres. Dentro de los grupos familiares, los hombres constituyen la primera fuerza de trabajo agropecuario. Las mujeres comparten estas labores adicionales a las actividades domésticas entre las que se incluyen el cuidado de los hijos más pequeños. Sin embargo,

en la comunidad se registran excepciones dado que algunos integrantes como la actual presidenta de la comuna dedica la mayor parte de su jornada de trabajo a actividades laborales vinculadas con el Consejo Provincial de Guamote, en calidad de Concejala, pero estos casos son muy escasos o excepcionales.

Los hijos e hijas de las familias también integran la mano de obra familiar, aproximadamente desde los seis años en adelante inician con ayudas en la recolección desde la quesería de la comunidad del suero para alimentar a los cerdos, cuando en la casa se los posee, así mismo ayudan en labores domésticas como preparación de alimentos y también en la alimentación de animales como los cerdos, conejos, cuyes y llevar a pastar a las ovejas y regresarlos al corral en horas de la tarde. Así, desde los más grandes hasta los más pequeños de las familias están socializados con el entorno rural agrícola y pecuario, al que están vinculados. En la mayoría de las familias, tanto padres como madres, llevan a los niños y niñas desde corta edad a las jornadas de cultivo y posteriores cosechas, así es como también aprenden sobre el cuidado de los animales.

Es clave destacar el aporte que la mano de obra de los hijos de la familia hacen parte de la economía doméstica y familiar. Dichas actividades no sólo aportan sino que son realizadas junto a las otras actividades que están dentro de las que ellos consideran como sus responsabilidades, deberes y obligaciones, como es por lo general asistir a la escuela local.

En los términos que aquí importan, la realización simultánea de dichas actividades lleva por ejemplo a que la mayoría de los niños a veces incumplan con los horarios de llegada a la escuela, y en algunos casos lleva al abandono de los estudios puesto que algunos destinan el mayor tiempo a actividades extra académicas que no por ello son consideradas como menos importantes, sino que necesariamente se conjugan con las demás actividades que deben hacer. En conversaciones con algunos de los niños y niñas de la escuela y la observación que se hizo de sus itinerarios, se destaca por ejemplo que la rutina diaria de un niño está en función de su edad, pero se realizan actividades desde cortas horas de la mañana por lo general entre 5-6 AM, cuando se disponen por lo general a llevar los borregos a pastar. A menudo, cuando la edad de los niños/niñas y jóvenes es mayor las actividades se intensifican por ejemplo para la preparación de alimentos, en el caso de las mujeres, e ir a las labores de ordeño en el caso de los hombres. Posterior a esta jornada, se disponen a su asistencia a clases.

La jornada continua aún después del regreso de clases entre 2-3PM cuando se integran a labores de pastoreo, cultivo, recolección de suero, preparación de alimentos, acompañar a sus padres en las actividades de trabajo y finalmente a la realización de las actividades escolares.

Algunos días de la semana, específicamente el jueves, cuando acontece el mercado en Guamote, es cuando se observó que hay menos asistencia escolar -aunque no es totalmente generalizada- porque algunos de los estudiantes asisten con su padre o madre al mercado. De otro lado, después de acompañar a padres o familiares, algunos de ellos aprovechan para hacer investigación en internet de aquellos deberes que les han entregado los docentes y que se les ha imposibilitado hacer a través de los textos escolares que disponen. El relato de Jorge, antiguo estudiante de la unidad permite conocer las rutinas diarias en detalle:

A: cuando estudiabas en la escuela de la comunidad cómo era la jornada para ir a la escuela, a qué horas te levantabas normalmente? B: yo a las 5:30. A: ¿Y de ahí qué hacías? B: 5:30AM me levantaba, iba a amarrar borregos y regresaba a hacer todo lo que es aseo de la casa hacía y de ahí me iba al colegio. A: ¿Y en la escuela desde qué horas estabas?. Jorge: Desde las ocho era antes A: ¿Hasta qué horas era?. B: Hasta la 1:30PM era A: ¿Y de ahí, qué hacías?. B: de ahí a la tarde venía a la casa a cambiarme la ropa, iba a seguir a mis padres. Ana: ¿A dónde los seguías?. Jorge: A dónde estaban trabajando. A: Y qué trabajaban la tierra acá. B: Sí la tierra. A: Y en qué tiempo hacías los deberes? B: sí, regresábamos a las cuatro y llegábamos a las cinco a la casa y de ahí hacíamos y de ahí nos quedábamos hasta las nueve o diez de la noche. (Entrevista a Jorge Bocón Bocón, Chismaute, 01.04.2014).

Trabajo por fuera de la comunidad: migración, cargueros en el mercado, “ir a Machachi”.

Aunque, como se ha mencionado, el trabajo agrícola y pecuario ocupa tanto en importancia como en tiempo un lugar preponderante dentro de las demás actividades desarrolladas por los integrantes de la comunidad, es necesario dar a conocer que para algunos comuneros estas actividades no permitirían la plena satisfacción de las necesidades para el mantenimiento de los grupos familiares, es por esto que migran a localidades cercanas para vincularse al mercado del trabajo, correspondiente más a un tipo de economía nacional que al de economía campesina o el sistema hacendatario o al

que estuvieron vinculados. Según lo planteado por el Tayta Francisco Delgado, los motivos, las actividades y aquello que significa ser migrante se constituye en que:

migrantes hablamos de los peón que trabajamos, salimos a una parte a trabajar, o sea no tenemos el estudio, profesiones, nada, sino como peonero trabajamos (...) falta tierra, falta la economía, hay necesidades entonces toca salir a buscar el sustento de la vida, entonces por eso [se] sale. (Entrevista a Tayta Francisco Delgado, 24.04.2014).

Para Lentz (1986), quien considera en profundidad el tema de la migración en Chimborazo-Cantón Colta, uno de los factores asociados a la migración es la aguda carencia de tierras en la comunidad, especialmente para los grupos familiares más jóvenes. Este mismo hecho lo comenta Tuaza (2011:185) para las comunidades de Columbe. Para el caso de Chismaute esto se corrobora y es por esta razón que en algunas familias se observa que en primer lugar el padre migra a ciudades como Machachi, Guayaquil, Cuenca, Ambato, Riobamba, Quito, entre otras, para vender su fuerza de trabajo en jornales de siembra y cosecha. Otra de las opciones laborales que fueron comentadas por algunos integrantes de la comunidad es migrar a trabajar como cargueros en mercados de la zona o alejados como el de San Roque en Quito, o en actividades de zafra en Guayaquil u otro tipo de actividad autogestionada. Fue posible conocer que en ocasiones la madre del grupo familiar o algunos hijos realizan también el desplazamiento para el desarrollo de actividades pagadas por fuera de la comunidad. En estos casos, se constató que en ausencia de ambos padres los hijos mayores quedan al cuidado de sus hermanos menores, aproximadamente entre a seis años³¹ en adelante, la casa, los animales y el cuidado doméstico. En otras ocasiones, los hijos quedan a cargo de abuelos o familiares cercanos.

Como se comentará, esta relación como asalariado con un tipo de economía de mercado no sólo evidencia en algunos casos la falta de tierra, de insumos para el cultivo y de necesidades de supervivencia para la unidad familiar, sino que entre otros aspectos está ocasionando situaciones que en casos como la asistencia y rendimiento escolar están tomando peso. Tal como lo presenta Lentz (1986:189), para el caso del Cantón Colta en Chimborazo, la migración como expresión de la integración de los indígenas campesinos al mercado capitalista por medio de la venta de su fuerza de trabajo estaría

³¹ Cuando los hijos son de corta edad, entre 1-3 años la madre al salir de la comunidad lleva a sus hijos con ella.

ocasionando entre otras cosas “repercusiones sociales y políticas dentro de la comunidad”, que de una u otra forma llevaría a la reestructuración de los espacios comunales, todavía poco estudiado según la autora. En esa medida bajo la observación de trabajo de campo realizado para Chismaute, podría afirmarse que uno de los posibles espacios de reestructuración consecuentes a la migración se estarían dando por ejemplo en las unidades familiares, en la que alguno de sus miembros es migrante y para quienes temas como la educación y escolarización de los hijos, la participación en fiestas, actividades religiosas y en actividades de la comunidad, entre otras, se ven limitadas. Esto no solamente por la ausencia de padres, madres o ambos, sino porque al menos en el caso de la escuela son los hijos que quedan en la comunidad, en la mayoría de casos niños, niñas y jóvenes, quienes quedan a cargo de las actividades de mantenimiento doméstico, de la casa, cuidado de animales, entre otros. En la mayoría de casos, bajo supervisión de familiares, pero quienes no necesariamente reemplazan a los padres migrantes en actividades comunitarias o no están a cargo de supervisión de asistencia a la escuela, cumplimiento de horarios exigidos, deberes y demás actividades escolares relacionadas.

Quizá por este motivo, al menos en la escuela considerada, la mayoría de docentes se quejan de la ausencia de ayuda por parte de los padres a sus hijos y los culpan del escaso éxito escolar, elementos éstos que deben ser matizados, tal como se intentará plantear la discusión al final de este capítulo. De esta forma, para este grupo de familias la prioridad está en el hecho del mantenimiento de la familia y los elementos que son primordiales para su supervivencia. Este tipo de grupos familiares, podríamos afirmar, necesariamente no hacen parte de las familias con mejor estatus social o económico dentro de la comunidad, sino que por el contrario, los accesos o beneficios los reciben en ocasiones por la relación con aquellas familias que ocupan dichos lugares dentro de la comunidad, pero estos casos no son generalizados. Por otra parte, no es posible afirmar que las experiencias de la migración generan un tipo de estatus socioeconómico dentro de la comunidad, por la relación que se establece con el mundo no indígena o por la generación de ahorros que llevan por ejemplo al fortalecimiento de la economía familiar frente a la comunal, tal como lo determinaba Lentz para los migrantes que retornaban a las comunidades el Cantón Colta (1986:204).

De otro lado, tampoco es posible aseverar que la migración de los integrantes de estas familias es totalmente definitiva, dado que algunos de sus hijos permanecen en la comunidad, adicional a esto, se constata lo afirmado por Lentz acerca de que definitivamente la comunidad de origen “continúa ocupando un lugar clave como refugio frente a la inseguridad de los mercados de trabajo y las situaciones de degradación que los migrantes deben enfrentar en los lugares de destino a causa de su condición indígena”. Además, la actividad ritual es otra característica que se observó como anclaje a la comunidad para bautizos, matrimonios o carnaval en los cuales se retornaría en ocasiones en las que se disponga de tiempo para participar.

No obstante, lo que sí se constata es que para la mayoría de estos grupos de familias migrantes actividades como la asistencia a la escuela como medio de aprender a leer y escribir es un aspecto importante por lo que representa para el establecimiento de relaciones con población no indígena y el mundo exterior a la comunidad, sin embargo no es un aspecto fundamental el hecho de que los hijos sigan un camino de escolarización que garantice por ejemplo la vinculación de los hijos a centros universitarios o técnicos, lo que se prioriza es en cambio que esos mismo hijos pasen a ser parte de la mano de obra o migren a trabajar en lugares cercanos para garantizar la supervivencia de sus miembros. Esto no porque sea algo premeditado, sino porque en primer término no poseen los medios económicos ni se han socializado como otras pocas familias de la comunidad en espacios que les hayan permitido vincularse con el medio de la educación, capacitaciones y los posibles accesos que esto posibilitaría en tiempos futuros tanto para los padres como para sus hijos.

En este sentido, lo que se quiere dejar planteado en este capítulo es que para el análisis que aquí interesa, que es la importancia, valoraciones o percepciones otorgadas a la actividad educativa y la escuela, se constata que no es posible obviar el peso de los aspectos históricos no sólo de los integrantes de la comunidad sino de su pasado vinculado con el periodo de la hacienda, y cómo a su vez ese pasado tiene repercusiones en el presente, en términos de percepciones, valoración pero también de las relaciones que la comunidad objeto de análisis establece con las demás comunidades limítrofes. Relaciones que es necesario decir, no son necesariamente amistosas o armoniosas como en ocasiones se representa e idealiza al mundo indígena, sino que de forma contraria

remiten también a disputas de poder históricas relacionadas con la vinculación que se tuvo con la hacienda en calidad de huasipungueros o anejos libres.

Este tipo de conflictos entre comunidades son por ejemplo aquellos que desconocen los administradores educativos locales y nacionales, que sin conocimiento de las relaciones entre las comunidades de la zona proponen proyectos polémicos como el que enfrenta actualmente el grupo de padres de familia de la comunidad ante la unificación de las escuelas en una sola institución matriz, sin contar por ejemplo con los posibles resultados, ni con la especificidades y conflictos de las comunidades que sin ni siquiera haber visto en funcionamiento la unificación de las escuelas se niegan a integrar a sus hijos con aquellos contrarios históricos, lo cual podría acarrear consecuencias como la inasistencia escolar.

CAPÍTULO V

ETNOGRAFÍA DEL FUNCIONAMIENTO DE UNA UNIDAD EDUCATIVA INTERCULTURAL BILINGÜE DE ALTURA Y PROCESOS DE PERCEPCIÓN Y VALORACIÓN SOCIAL OTORGADOS POR LA COMUNIDAD OBJETO DE ESTUDIO

La parte inicial del apartado intenta hacer una presentación de la composición estudiantil y docente de la unidad educativa en aras de dar a conocer las características con las que cuentan las personas vinculadas en calidad de profesores o estudiantes a una institución escolar intercultural bilingüe en la sierra del Ecuador que atiende en su totalidad a población indígena. Desde las herramientas teóricas propuesta para esta investigación se hace un análisis de todos aquellos actores que no sólo remiten a la unidad educativa sino también a los integrantes de la comunidad en calidad de padres, madres, líderes y que dan cuenta de las percepciones y valoraciones sobre la escuela y la educación. Por ello, lo que se encontrará en este capítulo son los resultados de la etnografía realizada tanto en la unidad educativa como en la comunidad de Chismaute Larcapungo.

A lo largo del capítulo se intenta dar respuesta a ¿cómo se imparte la educación en la comunidad?, cuáles son sus contenidos y si se establece o no una vinculación con las políticas del buen vivir que rigen el país desde la promulgación de la Carta Constitucional de 2008. Se intenta dar a conocer ¿cómo se lleva a la práctica aquello que se encuentra estipulado en leyes y acuerdos ministeriales y si en función de ello se puede hablar de la implementación de la interculturalidad, buen vivir como un nuevo dispositivo político de gobierno y de qué manera? Si se da con miras al cumplimiento del buen vivir o no?

Finalmente, se hace la presentación de cómo dentro del espacio social y político de la escuela y de la comunidad de Chismaute Larcapungo se construye o no la percepción y valoración social de la educación y la escuela, tanto a partir de los docentes como estudiantes y comuneros en general. Se intenta, en función de la existencia de valoraciones sociales, cuál es la utilidad asignada o no a la escuela en términos de *estrategias de producción y reproducción social*, planteadas por Bourdieu.

Para este último apartado, se analizan todos aquellos datos con los aportes teóricos de Pierre Bourdieu, que permiten ver las diferentes actividades, el orden de valoraciones que contextualiza las formas de clasificación en el espacio social de la

comunidad y de la escuela. Se da cuenta de cómo las formas de clasificación y percepción relacionadas a la educación está articulada a la forma como se organiza la comunidad actualmente y como se ha relacionado históricamente con una sociedad más amplia, principalmente a través de la representatividad de algunos integrantes y grupos familiares con jerarquía y estatus al interior de la misma.

El espacio social y político-de la escuela Dr. Pompeyo Montalvo de Chismaute Larcapungo

La Unidad Educativa Intercultural Bilingüe Dr. Pompeyo Montalvo, objeto de la presente investigación, actualmente se ubica en el centro de la comunidad Chismaute Larcapungo, pertenece al régimen sierra y es catalogada como de ubicación urbana por parte del INEC, aspecto último bastante cuestionable por las condiciones de ubicación de la comunidad que más parece ser de contexto rural que urbano. Actualmente, cuenta con una oferta de educación regular con niveles de educación inicial, básica y bachillerato, funciona bajo la modalidad matutina (7:30AM-3PM), atiende a estudiantes de ambos sexos y tienen un sostenimiento de tipo fiscal. Posee un predio propio donado por la comunidad³², con una extensión de 5 hectáreas (50.000 metros cuadrados) destinadas a la labor educativa, recreativa y de emprendimiento a partir de zona de cultivos de pino, papa y habas de pertenencia a la escuela.

De acuerdo al testimonio de algunos comuneros y padres de familia como el Tayta Francisco Delgado, se conoce que la escuela de la comunidad se estableció por medio de los sacerdotes Jesuitas desde el año 1977. Esta versión fue posible corroborarla en entrevista personal con el sacerdote Julio Gortaire³³ y a partir del recuento histórico del *Proyecto Educativo Mis primeros pasos de la Unidad Educativa Dr. Pompeyo Montalvo* (2014), en la que se destaca que desde 1977 la institución funcionó como centro educativo comunitario no regular, siempre bajo la dirección de los sacerdotes jesuitas y con la colaboración de un miembro de la comunidad con certificado de primaria en calidad de único docente.

³² Mediante Escritura pública perpetua e irrevocable de donación de terreno rural de 5 hectáreas por parte de la Comuna Chismaute a favor del Ministerio de Educación y Cultura. El fin de terreno donado es para la ampliación de la escuela local Doctor Pompeyo Montalvo. 4 de octubre de 1994, radicada en el cantón Guamote.

³³ Sacerdote Jesuita residente en la zona de Guamote desde los años 1970 y vinculado con la población de las comunidades indígenas de la zona.

La institución educativa se caracteriza entonces por ser constituida en la época posterior a la segunda Reforma Agraria desarrollada en Ecuador (1973). Siguiendo el planteamiento de Bretón (2012), el hecho de que la escuela de la comunidad se establezca posterior a la caída de las haciendas y tras la segunda reforma agraria podría estar relacionado con el hecho de que es a partir de este momento que se empiezan a establecer legalmente tanto las comunas como las organizaciones de base, esto por medio de personerías jurídicas, que en el caso de Chismaute se da en el año 1979, año en que precisamente la escuela pasa a ser institucionalizada y administrada formalmente por el Ministerio de Educación. Lo cual no es del todo una coincidencia, dado que según Bretón, el hecho de haber sido reconocidos legalmente como comuna, “las facultaba para obtener algunos servicios mínimos prestados por el Estado” tal como lo son las escuelas (Bretón ,2012:99), (Bretón, 2011:58).

Interesa resaltar la importancia que resulta para la comunidad la apertura e inicio de funcionamiento de la unidad educativa comunitaria en el año de 1977. A través de lo comentado por el sacerdote Julio Gortaire, se pudo conocer aquello que representó para los comuneros de Chismaute el contar con una institución educativa en principio administrada por ellos mismos con la colaboración de la pastoral religiosa jesuita, lo que permitió según el sacerdote hacer lo que ellos realmente deseaban y no lo que les imponía el gobierno de entonces con la apertura de una escuela administrada por el Ministerio de Educación. Comenta el sacerdote que tras la iniciativa de los comuneros de contar con una escuela, él en compañía del Tayta Julio Apulema, antiguo residente de la comunidad, lideraron el proceso de fundación y construcción del espacio que funcionaría como tal.

Afirma, adicionalmente, que fueron también los comuneros de Chismaute aquellos que hicieron oficios y solicitudes al Ministerio de Educación en Quito para impedir que en ese momento (1977) oficialmente se abriera escuela fiscal como se les exigía. En cambio y paradójicamente continuaban con la iniciativa de abrir por cuenta propia y con ayuda de la gestión religiosa el que sería posteriormente el centro educativo.

...ehh nosotros apoyamos precisamente en ese mismo modo de ser y ese proceso de la comunidad de Chismaute, para que se vayan fortaleciendo de lo que son... y entre esas cosas precisamente ya aterrizando directo en la escuela ehhs ellos no querían escuela y el gobierno les empezó a exigir la escuela fuertemente. (...) se fueron a

Quito y reclamaron en Quito que por qué les van a exigir a la fuerza el tener escuela y no querían tener la escuela. Hasta consiguieron una orden de Quito diciendo que si es que la comunidad no quiere escuela no les podían exigir. Vinieron, me presentaron ese papel a mí diciéndome: ‘ya tenemos este papelito en el que hemos rechazado no queremos para nada la escuela, pero sí queremos escuela...’ o sea no es que no querían la escuela misma, querían la escuela pero no en el plan de capricho o el plan de imposición que viene a través del gobierno, sino que sea una cosa realmente acorde con su mentalidad, en su modo de ser, no es que no querían y que se cerraban, no. Lo que querían es lo otro, sí tener algo que valga la pena. Pero creo que antes de que llevaran el papel a la comunidad pasaron por acá y me presentaron ese papel y me dijeron eso. Entonces el asunto es que subimos a la comunidad a conversar a ver, ahí está lo importante, para nosotros no es lo que nosotros pensamos, si no lo que la gente piensa, lo que ellos quieren. Entonces, que por allí vayamos caminando. Y así fue entonces dimos vueltas y más vueltas y qué querían, qué es lo que querían aprender y qué era lo que les disgustaba del modo de ser del gobierno. Por qué querían de esta otra manera etcétera. Entonces preparamos a un chico indígena era de su propia comunidad que tenía muy poquito estudio, creo que tercer grado o algo por el estilo pero era el que más sabía porque los demás no sabían nada. Nadie sabía. Unito había, que había estado hasta segundo grado y nadie más sabía leer ni escribir. Él ya murió, Rivera, él fue, le preparamos para que fuera profesor de la escuela a través de Fe y Alegría. Entonces conseguimos de Fe y Alegría que se le diera el nombramiento a él y que pudiera avanzar. Eso es lo que se logró avanzar con ellos. (Entrevista a sacerdote Julio Gortaire, 06.26.2014).

Resalta el sacerdote que ante todo la labor de iniciación y apertura con la escuela de la comunidad se realizó con el objetivo de la enseñanza de la lectura y escritura, pero también para ayudar a liderar otros procesos de importancia para los comuneros como la lucha por las tierras, que finalmente obtuvieron posterior a la reforma agraria.

...ese proceso es el valioso con la comunidad. Ahora, ese ha sido todo nuestro trabajo, enfocando a obedecer las cosas hondas, sinceras, profundas que cada grupo humano quiere y así hemos ido caminando y de allí llegamos a la lucha de tierras con ellos, que es hermosísimo igualmente con ese mismo sistema y logramos conseguir la hacienda que a ellos le corresponde con razones diferentes a las legales, ellos buscaban otra cosa, pero hicimos coincidir con lo que el gobierno de las leyes pedía cumplir y logramos sacar también que se les entreguen las tierras. No trabajando nosotros, sino ellos mismos pero sí con el apoyo nuestro allá se dio el asunto.

Entonces, eso fue todo lo de la escuelita...para aprender a leer y a escribir, pero tampoco era leer y escribir por escribir, sino como lo que más se insistió y ellos querían era en cómo cuidar a sus animalitos, en cómo trabajar mejor la tierra, esa fue la petición para la escuela, más que aprender a leer y a escribir como tal. Sino aprender estas otras cosas prácticas de su vida. Básicamente, sólo niños era para la escuela y ya con los mayores era más bien ya de formación de lo

que ellos iban pidiendo, de lo que ellos pedían conversar, mucho más todavía cuando ya entró la situación de lucha de tierras, y era eso, con su mentalidad, sacar delante lo de las tierras y así se logró ese fue el caminar (Entrevista a sacerdote Julio Gortaire, 06.26.2014).

No es del todo sorprendente que haya sido una institución religiosa aquella que instaura inicialmente la escuela de la comunidad -mediada además por la ayuda de una instancia internacional como Fe y Alegría (Ecuador)- si consideramos que en algunos países de Latinoamérica, así como en Ecuador, fueron objeto de misiones religiosas incluso desde la mitad del siglo XX tanto en Sierra como en Amazonia. Con actividades iniciales de evangelización y ‘civilización’ hicieron presencia y fundaron iglesias y escuelas. De esta forma, afirma Botasso “casi no existe organización indígena en la Sierra, Costa o la Región Amazónica, que, de alguna manera, no haya tenido una estrecha vinculación con un ambiente eclesial, por lo menos en sus comienzos” Botasso (1986:157).

De otro lado, es fundamental recordar el poder que las instituciones religiosas significaron para el control de poblaciones indígenas. Pero, es clave señalar también como lo presenta Botasso, que es en las últimas décadas que algunas de estas instituciones religiosas ya sean católicas o evangélicas “han tomado distancia de los centros de poder que las quieren doblegar a sus intereses y han asumido una posición no sólo crítica, sino autocrítica” (1986:257); por ello, afirma, algunas de estas instituciones se han convertido en punto de apoyo para muchas organizaciones indígenas. Tal como podría ocurrir en la Provincia de Chimborazo con la Teología de la Liberación liderada por Monseñor Proaño en la Sierra ecuatoriana, que entre otras cosas impulsó la educación como medio de relación con el mundo mestizo y posicionar el reclamo de sus derechos en pleno conocimiento a partir de la lectura y escritura Bretón (2013:76). Además, que por medio de la Diócesis de Riobamba se prestó apoyo para que las comunidades tuvieran un frente organizativo como herramienta de cambio, que de acuerdo a los argumentos de Bretón (2011:51) dieron apoyo para lo que llevó a la formación del movimiento indígena ecuatoriano.

De esta manera, se observa además que las figuras de iglesia y escuela eran punto de apoyo para las labores religiosas y civilizatorias. En la comunidad de análisis, según lo conocido por medio de algunos comuneros, la escuela se ubicaba en el que ahora se conoce como el antiguo centro justo junto a la ubicación actual de la iglesia todavía existente. Posteriormente, con la adjudicación de tierras por parte del IERAC y

la constitución de Chismaute como Comuna (27 de enero de 1979) (Tuaza (2014:18), el Ministerio de Educación establece oficialmente la escuela en el 5 de noviembre de 1979, dos años después del establecimiento del centro educativo comunitario a cargo de los sacerdotes jesuitas.

El proyecto educativo de la Institución se realiza con la colaboración y gestión del único docente de la escuela, el Padre Julio Gortaire, el Tayta Julio Apulema y Miguel Quispe, entre otros miembros de la comunidad que gestionan la creación y la “legalización del centro educativo bajo el Ministerio de Educación y Cultura y la Dirección –entonces- hispana de Chimborazo”. Posteriormente, en el año 1989 la institución pasa a la jurisdicción Intercultural Bilingüe bajo la Dirección Provincial de Educación Intercultural Bilingüe de Chimborazo (DIPEIBICH). Luego, es en el año 2007 cuando se crea como Centro de Educación General Básica y, posteriormente, el 6 de agosto de 2012, pasa a ser Unidad Educativa Intercultural Bilingüe Dr. Pompeyo Montalvo Montero con especialidad en bachillerato general unificado en ciencias (bajo Resolución No. 162-CZE3-2012), tal como funciona hasta la fecha con educación inicial, básica y bachillerato. (Proyecto Educativo UEIB Dr. Pompeyo Montalvo, 2014).

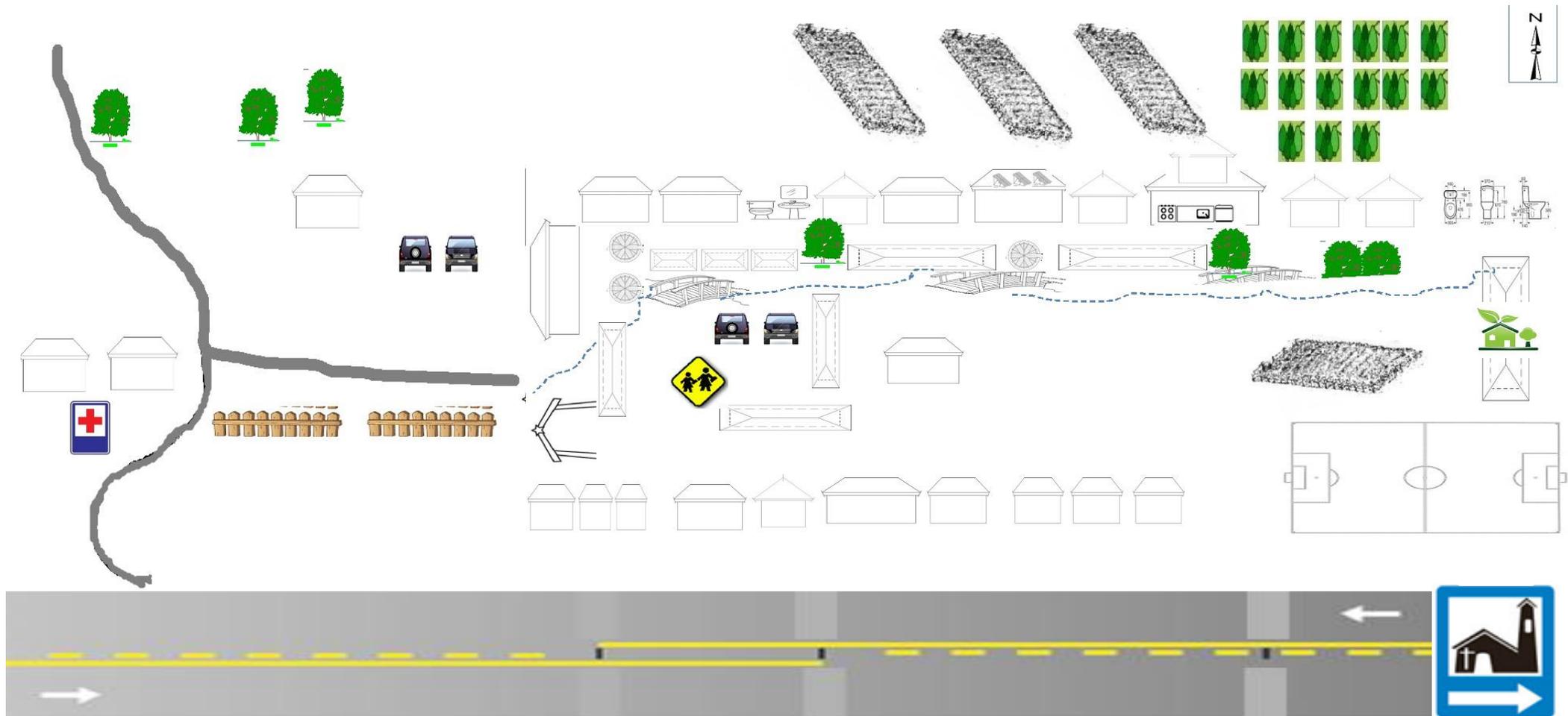
Fue posible establecer igualmente que tras el reconocimiento de la escuela por parte del Ministerio de Educación y un anterior incendio que acabó con las primeras instalaciones a causas de efectos del viento y del combustible existente para la preparación de alimentos de los docentes, se decide cambiar el lugar de ubicación de la institución al sitio actual, que se constituye en el centro actual de la comunidad, frente al Centro de Salud, en la entrada de la comunidad, ubicada a 3.606 msnm. (Notas de campo, conversación con Tayta Francisco Delgado).

Imagen 1. Plano 1 Unidad Educativa Intercultural Bilingüe de Chismaute



Fuente: Ana Isabel Meneses, Plano 1. Unidad Educativa Intercultural Bilingüe.

Imagen 2. Plano 2 Unidad Educativa Intercultural Bilingüe de Chismaute



Fuente: Ana Isabel Meneses, Plano 2. Unidad Educativa Intercultural Bilingüe Chismaute.

Población estudiantil

Teniendo en cuenta el trasfondo político e histórico que significó para la comunidad la tenencia de una escuela acorde a sus necesidades puntuales en términos de conocimiento y recuperación de sus tierras en el período de reforma agraria a mediados de los años setenta, interesa dar a conocer ahora el papel que ha desempeñado la Unidad Educativa no sólo para la comunidad de Chismaute Larcapungo, sino en las otras comunidades y la parroquia Guamote, tal como se mostrará.

Al comparar las cifras sobre población estudiantil de la parroquia de Guamote, ésta es una de las unidades educativas con mayor número de estudiantes de forma permanente desde el período lectivo 2008-2009. Esta tendencia se sostiene al menos en los últimos 4 años lectivos, pues siempre se ubica dentro de las 4 instituciones que están dentro del rango de 200 y más de 300 estudiantes. Para el período 2012-2013, el más actualizado con el que se cuenta, la Unidad educativa es una de las dos instituciones que tiene un registro de más de 300 matrículas, exactamente 302 estudiantes³⁴, después de la Unidad Educativa Atahualpa de la Comunidad de Chauzán Totorillas que registró en su matrícula 398 estudiantes.

Tabla 4. Rango y números de estudiantes por escuelas del Cantón Guamote

Período	Instituciones Educativas por tamaño de estudiantes Cantón Guamote					Total Escuelas
	<50 Est.	51-100	101-200	201-300	> 301 Est.	
2008-2009	46	23	5	4	0	78
2009-2010	38	23	7	3	0	71
2010-2011	46	20	6	4	0	76
2011-2012	43	19	8	4	0	74
2012-2013	41	14	6	4	2	67

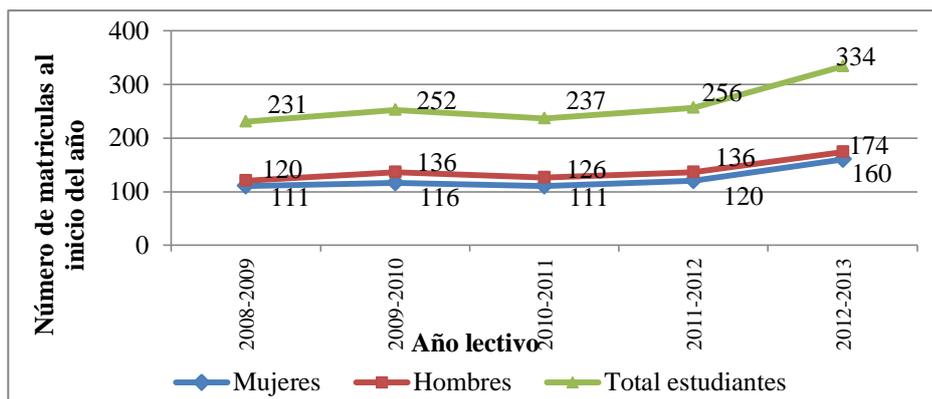
Fuente: Archivo Maestro de Instituciones Educativas AMIE_2008-2014, elaboración Ana Isabel Meneses.

Por lo último puede afirmarse además que la Unidad Educativa contemplada para este estudio ha tenido además un crecimiento constante de su población estudiantil pasando de un total de 231 estudiantes en 2009-2010 a 334 estudiantes matriculados al inicio del año en 2012-2013. Los datos permiten plantear que además de ser una de las pocas instituciones con mayor número de estudiantes año tras año en la parroquia matriz,

³⁴ Este dato corresponde al entregado por el Ministerio de Educación sin terminar el año escolar. Por ello, difiere del total de 334 estudiantes matriculados cuya fuente es la propia Unidad Educativa.

también es una de las unidades educativas con mayor crecimiento por número de estudiantes. Como más adelante se presentará, estas cifras pueden justificar el por qué esta institución ha sido beneficiaria de un gran número de proyectos de cooperación al desarrollo amparada por la cantidad de estudiantes que atiende.

Gráfico 1. Número de estudiantes matriculados al inicio del año escolar



Fuente: Archivo Maestro de Instituciones Educativas AMIE_2008-2014, elaboración Ana Isabel Meneses

Para el año lectivo 2013-2014 la Unidad Educativa Intercultural bilingüe inicia con un total de 334 estudiantes, de los cuales 174 corresponden a hombres y 160 mujeres distribuidos desde educación inicial hasta bachillerato. Transcurrido el año lectivo, según información otorgada por la directiva de la Unidad Educativa al mes de mayo del año lectivo se habían retirado un total de 16 estudiantes entre hombres y mujeres, lo que da como resultado un total de 318 estudiantes al término del año escolar del régimen sierra, característica que no deja de situarla entre aquellas unidades con mayor número de estudiantes en la región.

Tabla 5. Número de estudiantes y composición por sexo y año cursado

Nivel	Edad, Grado o Curso	ALUMNOS								
		NUEVOS		REPETIDORES		Retirados	TOTALES			
		Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres		Total H	Total M	Total	Total sin Retirados
Inicial	Grupo 2 años	0	0	4	3	0	4	3	7	7
Inicial	Grupo 3 años	4	7	1	1	0	5	8	13	13
Inicial	Grupo 4 años	1	4	6	2	0	7	6	13	13
Básica	1er año Básica	8	11	14	17	0	22	28	50	50
Básica	2° año Básica	2	3	9	2	3	11	5	16	13
Básica	3er año Básica	9	15	1	1	0	10	16	26	26
Básica	4° año Básica	6	9	2	0	0	8	9	17	17
Básica	5 año Básica	21	14	0	0	0	21	14	35	35
Básica	6° año Básica	16	20	0	0	1	16	20	36	35
Básica	7° año Básica	11	12	0	0	0	11	12	23	23
Básica	8° año Básica	21	19	0	0	3	21	19	40	37
Básica	9° año Básica	18	11	0	0	6	18	11	29	23
Básica	10° año Básica	7	4	0	0	0	7	4	11	11
Bachillerato	1er Año Bachillerato	6	2	0	0	1	6	2	8	7
Bachillerato	2° Año Bachillerato	4	3	3	0	2	7	3	10	8
TOTAL		134	134	40	26	16	174	160	334	318

Fuente: Proyecto Unidad Educativa tomado de Archivo Maestro de Inst. Educativas AMIE_2014.

Tanto al analizar el gráfico como la tabla inmediatamente anterior, se constata que la población en la institución ha sido mayoritaria masculina aunque sea con leves diferencias con las mujeres. Teniendo como fuente la información del trabajo de campo, se conoció que la mayoría de la población estudiantil es local de la comunidad, en su totalidad indígenas kichwa hablantes, pero también hay población de comunidades indígenas aledañas como por ejemplo Guantug, estos niños se desplazan día a día para llegar a clases hasta Chismaute. Una de las razones que se conoció para matricularse en Chismaute es la inexistencia de grados escolares desde 8° a 3er grado de bachillerato en las instituciones de sus localidades. La Unidad Educativa Pompeyo Montalvo desde el año 2012 tiene aprobado todos los grados de bachillerato (1°, 2°, y 3°), sin embargo, al año 2014 no registra ningún estudiante en el último grado de 3 año de bachillerato, motivo por el cual no se ha presentado el primer graduado a nivel de secundaria desde los 35 años de funcionamiento de la institución adscrita al Ministerio de Educación. Es interesante anotar que anterior al año 2012, cuando se le aprueba el nivel de bachillerato, aquellos estudiantes que terminaban el ciclo de los grados existentes en la institución tenían dos vías a seguir, vincularse a una institución cercana ya sea en

Guamote, Cajabamba o Colta donde existiesen los últimos grados escolares, o segundo, dar por terminada su etapa escolar. En resumidas cuentas, la mayoría de los estudiantes se afiliaban a la segunda opción por las dificultades para acarrear costos de transportes y colegiatura en otras localidades, según las conversaciones establecidas y las entrevistas realizadas a algunos estudiantes de la promoción anterior; a saber, sólo tres se vincularon en otras unidades educativas y al año 2014 están a punto de obtener su título de bachiller en Guamote y Colta respectivamente. Tal como se conoce, por ejemplo, a partir de lo que presenta Amada.

B: Primero, la escuela terminé aquí mismo. Ya, desde primer grado terminé ahí, después un año entre al colegio en Cebadas. Parroquia Cebadas, ahí estude un año. De ahí me dio pereza estudiar...porque, no sé, no acostumbre a andar solita...estaba muy lejos, y ya pues, salí y me vine. No me acostumbre de ahí me fui. A: ¿Qué año fue allá en Cebadas?, B: Octavo A: y ¿por qué te fuiste a estudiar a Cebadas por qué no hiciste aquí no más? B: No había colegio, como no había nos fuimos allá, pero para caminar era lejos, lejos, muy lejos. No había carro y desde aquí había que salir a las cinco de la mañana a pie. Para coger carro si había del otro lado...ahí si andaba ese año, ahí termine el curso, después entre aquí. (...) porque aquí empezó el colegio, y como empezó el colegio entré aquí a los 12, 13, 15 años creo que entré. A: ¿y a qué grado entraste?, B: ahí pues ya a 9º, ahí dos años. A: ¿y de ahí? B:de ahí pues 10º acabamos, pero no había bachiller. De ahí no sé, un día no pensaba ir a ningún colegio. De ahí me manda mi papi que de yendo a ver en Colta ojala que abran cupo, sí quería entrar porque aquí no había bachiller. Y de allí pues ya mi papá se fue a ver en ese colegio, y a venir a hacerme matricular y de ahí me toco estudiar hasta ahora, ya en último grado, así pasó (Entrevista a Amanda Arellano, 10.04.2014, Chismaute).

En cambio, los demás estudiantes de su promoción en algunos casos se dedicaron a desempeñar actividades laborales, conformación de grupos familiares y otros retomaron los estudios en la misma institución de la comunidad cuando se ofrecieron los grados escolares faltantes, es decir, desde 2012. (Notas de campo, conversaciones con Amada Arellano y Jorge Bocón).

Lo que en relación a este último aspecto interesa resaltar, es que por ejemplo aquellos tres estudiantes que pudieron vincularse a instituciones externas a la comunidad para el término de sus estudios son precisamente descendientes de aquellos comuneros con algún nivel de estatus tanto económico como social dentro de la comunidad, también son provenientes de las familias de antiguos jipus de hacienda que ahora mantienen liderazgos en la Comunidad a partir de la labor de catequista, dirigente

de la comunidad y representante de padres de familia en la escuela. A diferencia de estos tres casos, sus demás compañeros más que por no poseer recursos económicos que garanticen el transporte diario hacia el lugar de estudio, puede confirmarse que no contaron con mucho del apoyo de sus padres o incentivos para continuar, pero ello no en función de dar o no valor a escuela, sino que en mayoría las condiciones mismas de vida no les permiten dar prioridad a aspectos como los educativos por encima de otros.

En cambio, para los tres casos presentados, podría afirmarse que hay un tipo de valoración hacia la educación por parte de sus padres, apoyados por condiciones económicas y otras que podrían denominarse como de estrategias de reproducción que de una u otra forma les impulsa y permite dar la continuidad y culminación de sus estudios. No se debe desestimar por si acaso el hecho de que estos tres casos vayan a ser los de aquellas primeras tres personas que obtienen un título de bachiller entre todos los integrantes de toda la comunidad.

Ahora, otro aspecto de importancia es que la aprobación de los grados de bachillerato en la escuela de la comunidad haya propiciado que algunos de los antiguos estudiantes retornen para la culminación de sus estudios. Además, de que aquellos que ya se encuentran en la institución podrán acceder a todos los grados de la unidad educativa y titularse como bachilleres por la facilidad de la escuela dentro de su localidad. Por las razones expuestas, es que en el contexto actual la Unidad Educativa tiene un rol protagónico dentro de las demás instituciones de las comunidades cercanas, en especial por la oferta de todos los grados, aprobada por el Ministerio de Educación. Este aspecto es por ejemplo uno de los principales argumentos que el rector de la Unidad Educativa presenta para oponerse al desarrollo de los proyectos que actualmente establece el gobierno nacional de la revolución ciudadana con su nuevo modelo de gestión que propone la unificación de escuelas y cerramiento de aquellas ubicadas en comunidades que pasarían a ser parte de una sola, hecho que está generando gran impacto y oposición entre comuneros y docentes, al menos de la comunidad de Chismaute, que ven un riesgo el cerramiento de la escuela que dicen no sólo el Ministerio ha ayudado a mantener sino otras instituciones también.

No obstante, a pesar de dicho argumentos y la oposición de las comunidades es posible constatar que la disminución paulatina de instituciones educativas es una tendencia de los últimos años. Si se contextualiza la Unidad educativa dentro de las

instituciones tanto bilingües como hispanas -ahora conocidos como interculturales- existentes a nivel de cantón Guamote, albergando las 3 parroquias, se observa que al analizar año por año el mayor número de instituciones se alojan en la parroquia matriz. Pero también, a partir de los datos se observa una paulatina disminución del número de las instituciones en las tres parroquias y en las dos modalidades de instituciones unidades educativas interculturales vs las instituciones educativas bilingües, registrándose así decrecimientos en todas las cifras de número de instituciones existentes. Es importante considerar que para las tres parroquias el número de instituciones ha venido en disminución si se compara el año lectivo desde 2008-2009 hasta el 2012-2013. Aquí habría que preguntarse a qué modalidades están relacionadas esta disminución en el número de instituciones que existen en las tres parroquias del cantón Guamote, a qué políticas obedecen y por qué la disminución se registra desde el año 2008-2009 y se mantiene hasta el período 2012-2013 amparada bajo qué argumentos cuando son las mismas poblaciones beneficiarias de las escuelas aquellas que se oponen a sus cerramientos y traslados hacia otras unidades educativas no sólo por razones políticas, sino porque como se presentó existen trasfondos históricos que no garantizan el éxito de dichas unificaciones por las relaciones conflictivas entre algunas comunidades.

Tabla 6. Número y clasificación de instituciones educativas por parroquias del cantón Guamote por año lectivo.

Período	No. de Instituciones en Chimborazo	%	No. En Cantón Guamote	%	Cebadas					Palmira					Guamote Matriz					Total Hispana	%	Total EIB	%	Total
					Hispanas	%	EIB	%	Total	Hispanas	%	EIB	%	Total	Hispanas	%	EIB	%	Total					
2008-2009	1923	100%	259	13,5%	20	31%	45	69%	65	18	24%	58	76%	76	40	34%	78	66%	118	78	30,1%	181	69,9%	259
2009-2010	1763	100%	234	13,3%	15	26%	42	74%	57	15	22%	53	78%	68	38	35%	71	65%	109	68	29,1%	166	70,9%	234
2010-2011	1866	100%	252	13,5%	16	27%	44	73%	60	17	24%	55	76%	72	44	37%	76	63%	120	77	30,6%	175	69,4%	252
2011-2012	1734	100%	223	12,9%	14	26%	40	74%	54	14	25%	42	75%	56	39	35%	74	65%	113	67	30,0%	156	70,0%	223
2012-2013	1595	100%	192	12,0%	10	22%	35	78%	45	11	22%	38	78%	49	31	32%	67	68%	98	52	27,1%	140	72,9%	192
Decrecimientos	-17,1%		-25,9%		-50,0%		-22,2%		-30,8%	-38,9%		-34,5%		-35,5%	-22,5%		-14,1%		-16,9%	-33,3%		-22,7%		-25,9%

Fuente: Archivo Maestro de Inst. Educativas AMIE_2014, elaboración Ana Isabel Meneses.

Población docente

Así como la población estudiantil ha ido en aumento, lo mismo puede afirmarse de la planta docente de la institución. El registro de datos permite conocer que el aumento del número de los docentes ha sido paulatino pasando de 4 docentes hombres en 2008-2009 a 17 docentes con predominancia de mujeres en el período 2012-2013. Lo característico no es sólo es el aumento en número sino la composición por sexo dado que en el primer período considerado no hubo vinculación de mujeres, cifra que se invierte hasta el último período contemplado cuando son las docentes mujeres aquellas que lideran el número con 10, frente a 7 docentes hombres para un total de 17 en 2013-2014. Sin considerar los dos practicantes hombres que enseñan en la institución pero no con contrato o nombramiento del Ministerio, sino como un requisito para la obtención de su título de licenciatura universitaria.

Tabla 7. Número y sexo de docentes por períodos académicos 2008-2013

Período Lectivo	Mujeres	Hombres	Total docentes
2008-2009	0	4	4
2009-2010	2	4	6
2010-2011	7	5	12
2011-2012	6	6	12
2012-2013	10	7	17

Fuente: Proyecto Unidad Educativa tomado de Archivo Maestro de Inst. Educativas AMIE_2014.

Los datos permiten mostrar que el aumento de docentes de la unidad educativa se dan específicamente desde el año 2007 cuando ingresa la primera docente mujer designada por el Ministerio de Educación, posteriormente los ingresos de las mujeres continúan hasta el año 2013 cuando se registra el mayor número de vinculación con un total de cinco (5) docentes mujeres y (2) hombres. Estos ingresos en los años mencionados no son furtivos dado que coinciden en 2007 con el establecimiento de la educación básica en la Unidad educativa y posteriormente en 2012 con el establecimiento de los grados de bachillerato.

Tabla 8. Año de ingreso y tipo de vinculación de docentes 2013-2014

Año de ingreso	Mujeres	Tipo de vinculación	Hombres	Tipo de vinculación	Total
1991	0	0	2	Nombramiento	2
				Nombramiento	
1994	0	0	2	Nombramiento	2
				Nombramiento	
1996	0	0	1	Nombramiento	1
2007	1	Contrato	0	0	1
2010	3	Contrato	0	0	3
		Contrato			
		Nombramiento			
2012	1	Contrato	0	0	1
2013	5	Nombramiento	2	Contrato	7
		Contrato			
		Nombramiento			
		Nombramiento			
		Nombramiento			
Total	10	Nombramiento =5 Contrato =5	7	Nombramiento =6 Contrato =1	17

Fuente: Proyecto Unidad Educativa tomado de Archivo Maestro de Inst. Educativas AMIE_2014.

Ahora, destaca el hecho que de aquellos docentes hombres vinculados desde el año 1991 hasta el 1996 todos (5) tienen una vinculación bajo nombramiento y los dos docentes hombres que ingresaron en 2013, uno de ellos tienen la misma vinculación. Es decir, que de la totalidad de los 7 docentes hombres 6 (85%) gozan de vinculación laboral de nombramiento. Es necesario señalar, además, que de estos seis docentes con nombramiento tres (3) se caracterizan por desempeñar cargos directivos adicional a la carga horaria, en calidad de rector de la institución, inspector general y secretario, aspecto del que no goza ninguna de las docentes mujeres. Para ellas, las cifras muestran que además de ser vinculadas tardíamente desde el año 2007, del total, la mitad 5 (50%) están vinculadas con nombramiento, las otras cinco (50%) docentes trabajan bajo la modalidad de contrato.

De manera general, esta forma de vinculación se relaciona directamente con la retribución salarial recibida de acuerdo al escalafón docente y las funciones desempeñadas, por ello no llama la atención el hecho de que los docentes hombres nombrados con funciones directivas y carga horaria son aquellos con la mayor retribución salarial de la Unidad Educativa. Los docentes nombrados de la institución están distribuidos entre la categoría 'G' y categoría 'I' del escalafón docente, esta clasificación está dada según la Ley Orgánica de Educación Intercultural de 2011, que entre otros menesteres determina la categoría según el nivel de instrucción del docente

nombrados (Cap. 3, artículo 113 de la ley). Así, por ejemplo, aquellos escalonados en la categoría I corresponden a aquellos tecnólogos (un hombre y una mujer respectivamente), y aquellos de la categoría 'G' son aquellos con instrucción de nivel superior, (4 mujeres y 5 hombres). (Cfr. Proyecto Unidad Educativa con información del Archivo Maestro de Inst. Educativas AMIE 2014).

No obstante, es clave destacar que aquellos docentes hombres que en mayor número obtuvieron el nombramiento y al tiempo se posicionaron en la categoría 'G' del ranking del Ministerio, corresponden también a aquellos docentes cuyo ingreso a la institución se registró entre los años 1991 y 1996, además son aquellos con mayor permanencia en la institución a 2014. Motivo por el cual se resalta también que son docentes con las edades superiores al conjunto promedio de los docentes de la institución (entre 64 y 50 años de edad), de los cuales dos tienen los cargos administrativos, aspecto que puede estar relacionado con su trayectoria profesional y años de servicio como docentes. En cambio, las menores edades están asociadas a las docentes mujeres, con edades entre los 35 y 26 años de edad, algunas de las cuales han iniciado su trayectoria profesional como docentes y se vincularon bajo la modalidad de contrato. En este aspecto lo que se quisiera dejar planteado es por qué precisamente fueron hombres y no mujeres aquellos que en su momento obtuvieron un nombramiento, realizaron sus estudios a nivel superior y se establecieron bajo una trayectoria laboral en cargo administrativos. En esa medida, podría vislumbrarse un tipo de análisis vinculado no sólo a las características de la labor docente sino también a los filtros sociales que llevaron a posicionarse, acceder a la educación y obtener plazas de docencia a hombres más que a mujeres, aspecto además que parece estar cambiando no sólo por el ingreso mayoritario de docentes mujeres a la institución, sino bajo cargos de nombramiento, aunque no necesariamente en los cargos directivos que ostentan los hombres.

A partir de las condiciones laborales de los docentes vinculados con la EBI de la institución considerada, se puede afirmar que las condiciones de contratación entre docentes hombres y mujeres son diversas teniendo más ventajas hasta económicas para los primeros. Se pudo constatar igualmente que a pesar de que las docentes mujeres poseen un nivel educativo también de estudios superiores, no necesariamente por ello

tienen mayor estabilidad con nombramiento por parte del Ministerio. Al respecto relata una de las docentes mujeres de la unidad educativa.

Yo vengo trabajando ya 10 años de contratos en la EIB, he venido trabajando casi a ver como en unas 5 escuelas. Y si es que llega un titular yo me voy a la casa a buscar o sino a otra unidad. Toca trabajar, no me excedo mucho pero tampoco no trabajo nada, yo trabajo lo normal. Así trabajo yo. Ahorita aquí en Chimborazo en esta unidad Pompeyo Montalvo así trabajamos. Entonces por ejemplo los maestros dicen que somos el buen vivir o sea vivir bien, todos que vivamos bien pero por ejemplo en el magisterio primero, ¿cómo le digo?, somos...hablados, insultados, y el sueldo bajo de todos así nos tiene a nosotros pero aun así digo yo no me pongo más abajo ni más arriba yo soy lo que soy, porque de mí han aprendido a leer y a escribir, porque yo soy la persona que he enseñado, entonces de nosotros han hecho policías, de nosotros han hecho militares, de nosotros han hecho los médicos, y si nosotros no enseñamos porque somos base digo.(Docente unidad educativa, Chismaute, 06.2014).

Tabla 9. Nivel educativo de los docentes del período 2012-2013

TÍTULACIÓN	Mujeres	Hombres
Bachillerato en Ciencias	1	0
Bachillerato en Ciencias de la Educación	1	0
Superior (3 Nivel), Tecnólogo	1	0
Superior (3 Nivel) Licenciado en Ciencias de la Educación	5	5
Superior (3 Nivel) Profesores de primaria (Inst. Pedagógico)	2	1
Superior (3 Nivel) Tecnólogo educativo	0	1
Total	10	7

Fuente: Proyecto Unidad Educativa tomado de Archivo Maestro de Inst. Educativas AMIE_2014.

Por otra parte, centrándose en el último período escolar, se conoció que 14 de los 17 docentes son kichwa hablantes, los tres docentes sin conocimiento del kichwa son mestizos, todas mujeres, a diferencia de los demás docentes que manifestaron ascendencia indígena, en mayoría de diferentes localidades de la provincia de Chimborazo. De acuerdo al nivel de instrucción, ocho (8) de las diez (10) docentes mujeres registran un mayor nivel de instrucción superior de tercer nivel que los hombres. Así, se registran docentes con nivel desde bachillerato hasta tercer nivel de tipo educación superior y tecnológica.

Llamó particularmente la atención que la mayoría de los docentes si bien viven por fuera de la comunidad en Guamote, Riobamba o localidades cercanas como Cajabamba, Gatazo u otras comunidades, tienen un itinerario de llegada a la escuela día tras día, imparten su labor educativa, retornan a sus lugares de residencia y en mayoría no conocen la comunidad de Chismaute. Podría afirmarse que la mayor fuente de

información sobre la comunidad en la que trabajan es la proporcionada por los niños y niñas con las que trabajan, adicional a la que otorgaría el rector quien sí establece relación con la dirigencia de la comunidad.

Así, el conocimiento del contexto de la comunidad de la mayoría de los docentes no se da por inspección propia, porque algunos manifestaron que no tienen tiempo para ‘visitar’ y conocer la comunidad como tiempo adicional al de su jornada. De esta manera, puede confirmarse que no conocen las condiciones de vida, familiares materiales y sociales de los y las estudiantes de la institución, más que por lo que los mismos estudiantes les manifiestan y lo que ellos perciben.

Esto se constató al momento de confirmar su admiración cuando se les manifestó que para la presente investigación se estaba haciendo estadía y vivencia permanente dentro de la comunidad. Ante este hecho preguntaban si las condiciones de vivienda eran dignas, si se comía normalmente, si había condiciones para afrontar el frío, etc. Ante la reiteración de sus preguntas se les informaba al respecto y al tiempo se les preguntó si no conocían la comunidad, sus habitantes, viviendas, ante lo que respondían en mayoría negativamente. Lo que demuestra además que hay una valoración negativa sobre las condiciones de vida de los habitantes de la comunidad por parte de la mayoría de los docentes de la institución que establecen sus juicios sin conocimiento previo. Puede ser acertada su percepción basada en que la comunidad indígena de altura pueden tener condiciones de dificultades materiales que no se niegan, pero parecería que algunos de los docentes tienen percepciones muy desfavorables sobre las condiciones de vida regidos bajo el supuesto de extrema pobreza en todo sentido, que en este caso fueron ratificadas sin conocimiento ni constatación personal por parte de ellos.

Como se verá adelante, este tipo de percepciones y valoraciones al respecto se relacionan con la valoración que los mismos docentes tienen sobre el papel que desempeña la educación intercultural bilingüe que se imparte para la población indígena con la que trabajan día a día. Pero también se relaciona paradójicamente con la manera en que trabajan, siguiendo un tipo de directrices nacionales para el desarrollo de este tipo de educación que se supone, al menos en teoría, estaría en función de las necesidades de la comunidad, pero que en la práctica se da mayoritariamente de otra forma.

Por otra parte, llama la atención que el tipo de percepción tan desfavorable que en mayoría manifiestan los docentes se dé desde personas que casi en la totalidad tienen también ascendencia indígena, lo que podría dar cuenta de que conocería un poco más sobre las dinámicas sociales, costumbres, modos de vida, etc., pero lo que se encuentra es un panorama que pareciera les es totalmente ajeno y en lo posible se quiere evitar y desconocer. Sin embargo, se exceptúan algunos docentes, ya que se observó que algunos de ellos, aunque muy contados, realizan su labor de la mejor manera que pueden y al tiempo intentan comprender la situación no sólo de los niños sino de sus padres y familiares y cómo ello se relacionaría con su desempeño escolar, del que casi la totalidad de los docentes se quejan.

Todos los docentes asignados por el Ministerio y los practicantes viven por fuera de la comunidad y viajan todos los días desde Guamote, Riobamba, Cajabamba y comunidades cercanas a estos lugares para encontrarse y dirigirse en los carros de algunos de los docentes hacia la unidad educativa de la comunidad. El inicio de clases es a las 7:30 Am, pero por el desplazamiento que realizan desde sus lugares de residencia algunos docentes justificaron su retraso para la llegada al inicio de las clases que en promedio comienzan a las 7:45 am o a las 8Am, sin ningún tiempo de reposición posterior cuando se constató por ejemplo que algunos de los estudiantes han llegado a la institución antes que los docentes tras jornadas de largas caminatas. Las clases transcurren por temporalidades de 45 minutos cada una y los docentes rotan de aula en aula para impartirlas según sus horarios y carga académica. Al respecto, al menos durante la estadía de realización del trabajo de campo puede afirmarse que no se observó la llegada de supervisores de áreas del Ministerio o similares que no sólo controlen los tiempos de los docentes sino sus actividades y el desempeño de su labor. Sólo se pudo constatar la verificación y auditoría a las clases de los practicantes que hace el rector de la institución como forma de evaluación requerida por la universidad a la que están vinculados. No obstante, según las palabras del director del Distrito de educación intercultural bilingüe del Colta-Guamote, los supervisores existen y colaboran en el seguimiento a situaciones críticas para darles solución, aspecto que como se comenta no se conoció en la escuela de la comunidad, aunque se afirma que los inspectores existen y realizan su labor. (Entrevista con Dr. Segundo Yepes, Director del Distrito, Cajabamba, 04.06.2014).

Al respecto, en algunas entrevistas fueron reiterados los comentarios en relación no sólo al desempeño de los docentes sino del cumplimiento de sus deberes. Comenta por ejemplo Jorge Bocón, cómo ahora con las directrices del que él presenta como el gobierno las cosas habrían mejorado:

A: ¿Y cuándo estuviste qué te pareció, los profesores son suficientes o faltaban profesores cuando estudiabas o cómo era? B: Sí había profesores pero la verdad para decir es que sólo enseñaban mal... es que los profesores solo pasaban jugando con los alumnos A: ¿No les enseñaban? B: no, no enseñaban... ahora que este gobierno ya cambió. A: ¿O sea que desde el cambio de gobierno de cuál, de Correa o del Alcalde?... Qué ves que con el cambio de gobierno? B: Correa, sí de Correa, decía que se trabaje desde las siete y media hasta las tres y media por eso les toco cambiar de la forma de enseñar. A: ¿y antes no era así? B: No, antes no era así, llegaban a las 9 u ocho y media y por ahí se iban a las doce, así. A: ¿y ahora no? B: no ahora ya no. Ahora, hay más los profesores y ahora toman las pruebas, antes no. antes la educación era mala, porque aquí no enseñaban bien, por eso, porque los profes eran muy vagos, y entonces ya todos esos profesores se fueron ya. Y ahora es mejor ya (Entrevista, Jorge Bocón, Chismaute, 01.04.2014).

Al respecto si es que efectivamente se han dado un cambios, cabe preguntarnos actualmente cómo desde los supervisores del Ministerio se califica o no el desempeño de docentes (algunos también directivos) de la unidad educativa en términos de cumplimientos de tiempos y formas de trabajo y cómo la falta de este rigor podría ser en ocasiones desventajosa para los estudiantes. Aunque, tal como se comentó, el director del Distrito afirma no se han encontrado casos extremos en la región.

Dentro de la jornada académica se imparten por cada curso, al menos en la educación básica y bachillerato, un total de 7 clases por día que va establecido por horarios académicos desde las 7:30 Am hasta la 1:15 PM. En promedio cada docente tiene una carga de 30 horas semanales, según su modalidad de contrato. El horario reglamentario en la institución para docentes se supone es hasta las 3PM.

Sin embargo, en este aspecto de la ampliación de horario para las unidades educativas, estipulado por mandato presidencial, según el rector de la institución es un limitante para el desarrollo de otro tipo de actividades como de capacitación y estudios universitario, especialmente porque

Los docentes también hemos tratado de proponer de alguna manera pero hay restricciones, por ejemplo nosotros ahora tenemos que salir muy tarde, mentira lo que dice que el gobierno tiene de alguna manera, lo que tiene es forzado a lo que es psicológicamente el horario

del docente. Los profesores, igual, qué tenemos que hacer, tal vez cumplir con alguna pequeña documentación que tengamos que hacer, tal vez conversarla, pero han restringido el sistema de capacitación, habían antes compañeros que podían salir y podían alcanzar a una universidad para que puedan prepararlos, pero en la actualidad no con esos horarios, no ha pasado nada de eso, por esa situación creo que realmente tenemos pequeños problemas, a lo menos en las comunidades. Claro por ejemplo en las ciudades salen a las 3:15 podrían alcanzarlas, nosotros de aquí tenemos que ir a lomo del carro si quiera una hora y media o dos a la ciudad que tenemos que llegar, por eso la situación se nos complica, en caso entonces, a veces el sistema de los cursos de los docentes, de los maestros mismos no son realmente que capaciten como dicen para el campo de acción (Entrevista Rector UEIB, Chismaute, 04.04.2014).

En relación a la modificación de los horarios laborales y de clases para los estudiantes se determinó que al término de las cinco primeras horas de clase matutina (11:15am) se da inicio al receso de 30 minutos. Durante este tiempo se da el descanso tanto para estudiantes como docentes. Estos últimos acceden al almuerzo que se realiza por turnos de un docente por día quien proporciona los insumos y se encarga de la cocina, pero en esta labor es fundamental la ayuda que prestan 2 padres o generalmente madres de estudiantes que según se conoció son asignadas también por turnos para ir a cocinar a la escuela el almuerzo de los docentes día a día.

Para los estudiantes, en cambio, no se les proporciona el almuerzo, sino un refrigerio que consta en la mayoría de veces de una bebida caliente, por lo general colada o avena, que también realizan de forma conjunta padres de familia asignados igualmente por turnos. Cada estudiante tiene acceso a 1 taza de colada, avena o la bebida que preparen los padres o madres de familia que se complementa con un paquete de galletas o barra de cereales y granola que proporciona directamente el Programa de Alimentación Escolar-PAE del Ministerio de Educación. Los niños de educación inicial reciben previamente un desayuno escolar proporcionado también por el Ministerio³⁵.

³⁵ De acuerdo a las cifras del PAE, y la consulta realizada a través del Sistema de Información Descentralizado_SIGOE en la parroquia matriz del cantón Guamote, para la jurisdicción de la EIB hay un total de 42 instituciones y 3.963 estudiantes beneficiarios, tanto de refrigerios como de desayunos y desayunos para educación inicial. <http://www.pae.gob.ec/>, <http://educacion.gob.ec/programa-de-alimentacion-escolar/> (Consultado 01.07.2014).

Imagen 3. Productos de desayuno escolar, programa de alimentación escolar-PAE Ministerio de Educación Ecuador.



Fuente: Ana Isabel Meneses y Diario El Correo, Machala, Ecuador (Jueves, 16 de mayo del 2013).

Resalta particularmente el hecho de que sean los niños y niñas aquellos que al igual que los docentes lleven una jornada escolar mínimo hasta la 1:15PM, pero sin haber ingerido un almuerzo o comida completa, sino un refrigerio, y que deben esperar hasta la llegada a sus casas para alimentarse, sin considerar por ejemplo que muchos de ellos han iniciado su jornada diaria incluso desde las 5-6AM para colaborar en diversas labores con su familia, teniendo en cuenta además en algunos casos que los niños llegan sin desayunar, como manifestaron algunos docentes. Ello sin contar también por ejemplo que algunos de estos niños deben quedarse en ocasiones en la institución para reforzamiento, presentación de exámenes de recuperación o, en el caso de los estudiantes adolescentes de bachillerato, participar de las charlas de *educación para la ciudadanía* y educación para la democracia, tal como se verá adelante. Aunque se conoce a través del Ministerio que actualmente funciona el programa de almuerzos escolares, en la Unidad educativa de Chismaute este no se encuentra en funcionamiento. En este sentido, es necesario señalar que como parte de la política de la Presidencia de la República, desde el año 2010 en función de la universalización del desayuno escolar, se incorpora el refrigerio y se suprime en su mayoría el almuerzo en “las escuelas fiscales, municipales y fisco-misionales de las áreas rurales y urbano-marginales de Ecuador” argumentando así la ampliación de cobertura del desayuno escolar como primer alimento principal e incluyendo a los estudiantes entre 3-4 años de educación inicial, argumentando así mayor número de beneficiarios a nivel nacional (Ministerio de Educación, 2012:24). Directrices como estas si bien muestra el incremento de cobertura, habría que analizarse si efectivamente en términos nutricionales cumple las mismas

funciones el cambio del refrigerio y eliminación del almuerzo, cuando antes de 2010 los estudiantes recibían ambas raciones.

Al respecto, docentes de la institución y el rector de la misma son conscientes de este hecho porque comentan por ejemplo, cómo con la ampliación del horario se ha complicado la realización de la actividad educativa en el sentido en que

el estudiante no tiene la capacidad de retención y capacidad de atender a lo que podamos hacer, las actividades que podamos hacer, es realmente quizás del horario que tenemos digamos más o menos de las siete y media hasta la una y cuarto, a la una y cuarto a cualquier humano realmente a cualquier humano da la necesidad de tener una comida, necesitan almorzar entonces ellos no va a poder estar, eso es muy complicado, y por ejemplo los profesores, igual. (Entrevista rector UEIB, Chismaute, 04.04.2014).

Este aspecto, sobre falta de la nutrición adecuada para los niños de las escuelas especialmente rurales, también fue el tema tratado por Cenaida Bautista profesora de EIB, en el *Seminario sobre educación y territorio: aportes para y perspectivas de la educación intercultural bilingüe en el Ecuador*, desarrollado en la Universidad FLACSO el 12 de junio de 2014. A propósito del tema expuesto, la docente comentaba, a través de su experiencia en Zumbagua y Tungurahua-Ecuador, la dificultad y limitaciones de trabajo con niños y niñas que tiene deficiencias alimenticias y que no cuentan con las condiciones físicas para soportar una jornada escolar día a día que va mínimo hasta la 1PM o más horas en la tarde. Al respecto, da cuenta de las limitaciones de la EIB al trabajar con “niños con estómagos vacíos” y ante la imposibilidad de docentes que no pueden exigir a dicho niños que aprendan. Así, comentaba igualmente cómo a pesar de los anuncios del Ministerio del suministro de desayunos, refrigerios y almuerzos, de forma contraria el suministro de almuerzo ha sido recortado en las instituciones de EBI en las que ha trabajado, mientras que en años anteriores el suministro de almuerzo significaba un aporte alimenticio a los niños de forma permanente³⁶.

Estas realidades que presenta la profesora Cenaida, se conocieron también en la escuela de Chismaute y da cuenta de la situación y la prácticas cotidianas de algunas de las instituciones de educación intercultural bilingüe como la de Chismaute, realidades que implican día tras día en mayoría niños y niñas que de una u otra forma no son

³⁶ Ponencia realizada en compañía de Eliecer Chicaiza, titulada: *Experiencias docentes en ámbitos rurales: educación intercultural bilingüe: Limitantes, retos y perspectivas del futuro*. FLACSO, Proyecto SERIDAR, Quito, 12 de junio de 2014.

considerados como tales a partir de políticas públicas educativas macro que se estructuran a nivel general y que se hacen en nombre de las nacionalidad y pueblos del Ecuador, más desde los escritorios que desde trabajo de campo en las escuelas mismas³⁷.

Infraestructura de la Unidad educativa

Aunque la infraestructura y las características de aforo de la unidad educativa de Chismaute es mayor en la extensión del terreno y el número de aulas con las que cuentan otras unidades educativas de la zona, llama la atención el hecho que si bien se registra un crecimiento paulatino tanto del número de la población estudiantil como la docente, no se puede decir lo mismo de la infraestructura para albergar el incremento registrado. Es decir, el crecimiento de la población estudiantil y docente van en sintonía con la ampliación y aprobación desde el Ministerio de la totalidad de grados escolares para la institución, pero no con el crecimiento de la infraestructura de la escuela, que se ha fortalecido no precisamente por ayuda del Estado sino por las donación de cooperación al desarrollo, que aún así no completa todo el mobiliario necesario.

Entre las primeras instalaciones construidas en 1979 se encuentran cinco espacios que aún están en pie y funcionan como aulario de la escuela, otros cinco espacios de menos tamaño funcionan como bodegas y tienda administrada por la comunidad. Al menos estas aulas tienen problemas de humedad, pisos en tierra y problemas de iluminación. Luego, con ayudas de entidades de cooperación internacional y otras de ejecución nacional, como el proyecto EBI, fueron construidas otras aulas que se encuentran en mejores condiciones en términos de iluminación, menos humedad, ventilación y pisos de cemento.

El fuerte en infraestructura, fue resultado de la ejecución de un proyecto de cooperación de *Free the Children* desde el año 2010³⁸, a partir del cual se construyó y dotó a la escuela de un total de 5 grandes salones y un mobiliario en calidad de cocina y

³⁷ Al respecto puntualiza Moya (2007:12) en su estudio en tres países latinoamericanos que: “No incorporar la participación de las organizaciones de los pueblos que establecen el lado indígena de lo “inter” cultural, en el diseño de las políticas mismas, de sus ofertas, o su cobertura territorial resulta inconsistente con la definición misma de la política, en la medida en que, en este caso, la participación permite abrir el diálogo intercultural.

³⁸ Haciendo un rastreo minucioso online se pueden encontrar los diarios de aquellas personas que actuaron como voluntarios dentro del proyecto Free The Children construyendo las aulas donadas por dicha organización. Entre algunas de estas páginas se encuentran: <http://extralives.org/ecuadorschool>, <http://buildwow.com/tag/chismaute/>, <https://www.michigandaily.com/sports/trio-michigan-student-athletes-give-back-hands-building-project?page=0.0>,

restaurante infantil. Este último, funciona como cocina para los docentes y el espacio de comedor fue convertido en dos aulas de clase, frente a la inexistencia de las aulas para la atención de los grados 2° y 6°³⁹.

Imagen 4. Panorámica de la Unidad Educativa Dr. Pompeyo Montalvo-Chismaute



Fuente: Ana Isabel Meneses (2014), Panorámica de la Unidad Educativa.

Es interesante conocer cómo aunque la escuela es reconocida por el Ministerio de Educación desde el año 1979, ratificada en el año 2008 como de educación general básica, con autorización de bachillerato en 2012 (6 de agosto, con Resolución No. 163-CZE3), la institución actual tiene dificultades y falencias en cuanto a dotaciones y condiciones necesarias para el proceso de enseñanza aprendizaje, especialmente en términos de infraestructura, falta de baterías sanitarias en óptimas condiciones, tipo de educación acorde a las necesidades, falta de materiales de trabajo, etc. Podría afirmarse que las condiciones con las que goza la institución hoy en día no corresponden necesariamente a las políticas y directrices nacionales que se presentan para los últimos años, pero sí da cuenta del que podría llamarse abandono por parte del Estado y los entes educativos correspondientes a la educación intercultural bilingüe. Para esta última aseveración, es clave resaltar que la mayoría del mobiliario e infraestructura con que cuenta actualmente la institución ha sido donada e intervenida por instancias de

³⁹ Véase en la foto, aulas con techo de teja color naranja fueron los construidos y donados por Free the Children.

cooperación al desarrollo que tuvieron presencia en Chimborazo en los últimos años. El número de estudiantes que atiende la UEIB ha llevado a ser beneficiaria de varios proyectos. Así, bajo el programa *Adopt a Village development model*, Free the Children argumenta en sus informes el apoyo e intervención con la construcción de aulas en las comunidades que tendrían altos niveles de pobreza. En Chismaute ejecutaron el que denominan proyecto de agua limpia, club de niñas, construcción de cocina y comedor infantil y construcción de aulas. Todo se ejecutó con la participación de voluntarios, en mayoría jóvenes de diversos países como EEUU y Canadá.

For Free The Children, the first step to helping these communities become free from poverty and exploitation is to build safe and encouraging schools. Chismaute has a higher level of poverty than most communities in the region. Few men have the skills needed to work in construction, so many of them have to settle for low-pay work hauling produce and supplies at village markets outside of Chismaute. (...)With the help of Free The Children and our supporters worldwide, the community of Chismaute now has the chance to be free from a long history of exploitation and marginalization. (Free The Children, 2011).

A casi 4 años del inicio de construcción de las aulas se observa que los grifos para lavado de manos para el acceso a agua limpia e implantación de higiene en la escuela ya no tiene funcionamiento; la cocina, en principio construida y destinada para la preparación de los alimentos de los niños, funciona exclusivamente como cocina de docentes, la preparación de los alimentos de los niños continua realizándose en las afueras de la instalación básicamente utilizando leña como combustible. El comedor infantil se destinó como doble aula ante la falta de lugar para impartir clase, por lo que los niños retornaron a consumir los alimentos en las veredas y zonas verdes de la unidad educativa, la iluminación de los 4 salones restantes no tiene funcionamiento. Del club de niñas las ahora señoritas recuerdan que fue algo que venían a hacer los que construyeron la escuela, pero parece no haber generado impactos en términos de organización de las niñas. Ante este panorama, se constata que la intervención de entidades de cooperación en instancias como la escuela local tiene un uso y función momentánea y no generarían cambios estructurales. Puede ser que este sea un caso sólo excepcional que se encontró en la escuela de Chismaute, pero sí es posible afirmar que de las obras que se hacen posteriormente nadie destina recursos para su mantenimiento, reparación y demás. La unidad educativa no tiene financiación autónoma para su funcionamiento y no cuenta tampoco con personal para la limpieza o reparaciones, son

los niños y docentes quienes día a día se encargan del aseo de las aulas y áreas comunes de la unidad educativa.

Otro ejemplo se encuentra en el año 2011, en el marco del proyecto *Development of Rural Schools and Communities with Solar Energy in Ecuador*, financiado por el Ministerio de Relaciones Exteriores del gobierno de Finlandia con el apoyo técnico de Finnish Children Youth Foundation, la fundación Esquel ejecutora del proyecto, en convenio con Direcciones Provinciales de Educación Intercultural Bilingüe de Chimborazo y Bolívar, entregó una sala de computadoras que funciona con panel solar a la comunidad Chismaute Alto.

Se conoce que las direcciones provinciales de educación intercultural bilingüe establecieron convenio y coordinación para la ejecución de los proyectos de dotación de las salas de informática con paneles solares a 20 escuelas seleccionadas de las provincias de Chimborazo y Bolívar (diez cada una, respetivamente)⁴⁰. Los pobladores de las comunidades, padres y madres de familia ayudaron a la ejecución y adecuaciones necesarias. Se resalta entonces que ante el clima de los páramos el suministro de energía a través de paneles ha ayudado, al menos en la escuela considerada, a aminorar los daños en equipos de cómputo por cortes de energía o daños en las instalaciones que por red eléctrica de cableado falla constantemente. Adicionalmente, no se puede invisibilizar las ayudas en materia educativa que brinda las herramientas informáticas a los estudiantes.

El interrogante que queda es cómo serán corregidos los daños de paneles, baterías, actualización de hardware y software de los equipos de computación con el paso del tiempo, aunque se argumenta que en el marco del proyecto algunos docentes fueron capacitados en el mantenimiento de computadores y de paneles solares, así como en el uso de software libre. Lo que se pudo observar es que aparte del docente encargado de la asignatura de computación ningún otro docente o personal administrativo capacitado para tal fin se encarga del mantenimiento o actualización de software, así se observan a la fecha actual algunos equipos arrinconados y sin funcionamiento.

⁴⁰ Adicionalmente, se conoce que el proyecto integró alianzas con la Universidad Estatal de Bolívar y la Escuela Superior Politécnica del Chimborazo para dar capacitación y actualización de docentes de las instituciones educativas http://www.esepoch.edu.ec/Descargas/noticias/NOTICIA3_a9bdd.pdf, <https://www.youtube.com/watch?v=B-AdXMmZ1hY> (consultado, 26.05.2014).

Otro aspecto que se considera necesario, es que a pesar de contar con una sala equipada con un total de 15 computadoras, la falta del servicio de internet es un aspecto que limita la ampliación del aprendizaje a los estudiantes de la comunidad. Aunque se conoció que a julio de 2014 el programa de Plan Internacional-Chimborazo estaba adelantando las negociaciones con el Ministerio de Educación para dotar a la institución de este servicio. Esta institución adelanta el proyecto de patrocinio con niños y niñas en la escuela y lleva a cabo proyectos de igualdad de género como el denominado *Plan niña*.

Llama la atención que la mayoría de mobiliarios, las edificaciones de los salones nuevos y en mejores condiciones que los iniciales de la institución, así como el equipamiento de la sala de sistemas han sido donados por instituciones de cooperación al desarrollo. A diferencia se conoció que la municipalidad, en representación del Estado ecuatoriano, hizo la donación de 3 tableros táctiles y video beam en tres de las aulas nuevas, estos tableros sólo son usados por los docentes. Este es un hecho particular, dado que deja ver la diferencia con los demás salones dotados con tableros de madera convencionales en no muy buenas condiciones, que en ocasiones dificulta su uso tanto a los docentes como estudiantes. Estos aspectos causan asombro por la desigualdad del mobiliario que por años ha tenido la escuela, en mayoría donados por instituciones de cooperación más que por instancias del Estado. Frente a esto, el Director del Distrito Colta- Guamote manifestó que precisamente en estos aspectos el Ministerio de Educación ya no está otorgando los permisos y autorizaciones para la intervención de entidades que actuaban en las unidades educativas más alejadas. En cambio, manifiesta que:

...antes si se tenía esos apoyos de ONG, de fundaciones de otras instituciones, pero ahora ya el Ministerio ya es el único responsable para hacer este tipo de intervenciones, ya no se acepta ya que hagan por mucho factores. Por o sea ahora el Ministerio ya se ha empoderado para este intervenir en cualquier necesidad de requerimiento, por eso le digo ya estamos interviniendo, ya hemos dotado de mobiliario, ya hemos dotado de textos, ya hemos dotado de...vamos a intervenir con recursos para ya implementar algunas actividades de arreglos, de adecuaciones, de aulas, de todo eso. Ahora es el Ministerio el que va a intervenir en esos asuntos (Entrevista a Dr. Segundo Yepes, 04.06.2014).

Frente a esta nueva directriz del Ministerio de Educación, que remitiría directamente al que presentan como el nuevo modelo de Educación intercultural bilingüe con “nuevos

procesos, y de aplicar la cuestión de los ejes circuitales, en los circuitos educativos”, llama la atención que precisamente bajo esa nueva reestructuración del establecimiento de ejes zonales y circuitos se proponga por ejemplo la unificación de unidades educativas que lo que están generando es inconformismo y preocupación dentro de las comunidades. Así mismo, se conoció por ejemplo que la Unidad educativa de Chismaute solicitaba una batería sanitaria que efectivamente se empezó a construir con ayuda de los integrantes de la comunidad y el apoyo de fondos por parte del Ministerio, pero que al decir de algunos docentes de la institución hubiera tardado mucho menos en construirla si se hubiera gestionado directamente por instituciones como Plan Internacional-Chimborazo que ofrecía construirla sin tanto trámite y diligencias administrativas. La otra pregunta que queda, es si se hace inversión y se construye en la institución cómo al tiempo pone en vilo la continuidad del funcionamiento de la misma con los proyectos de unificación que están en marcha.

Lo que interesa dejar planteado, también, es si ante las ausencias por parte del Estado y con todas estas características y contexto de formación y funcionamiento de la escuela puede hablarse en la práctica de la existencia del buen vivir o *sumak kawsay* en la escuela, más allá de los lineamientos pedagógicos y políticos de los docentes y las directrices al respecto que se encuentran en los libros de texto en español que distribuye el Estado.

Currículo en la Unidad educativa y su relación con la implementación del buen vivir - Sumak kawsay

Según la información entregada por el Rector de la institución, esta debe regirse por lo estipulado y todo lo que se haya en sintonía en la Malla curricular 311 del año 2013, fijado a través del Acuerdo 0311-11 del despacho Ministerial de Educación Nacional, de aplicación obligatoria para todos los centros educativos interculturales bilingües del país. De esta forma, se determina el currículo, las cargas horarias, la planeación educativa y lo referente al plan de estudios. Según lo estipulado en el acuerdo, la malla curricular se establece en sintonía con la Constitución Política de Ecuador, integrando a la educación los principios de interculturalidad, respeto por los pueblos y nacionalidades y defensa de las lenguas indígenas en relación con el castellano como lengua intercultural a nivel nacional (Art. 57, 343 y 344 Constitución Política). De otro lado,

contempla los mandatos de la Ley Orgánica de Educación Intercultural Bilingüe-LOEI (2011) y específicamente estipula que se integrará el currículo nacional y el de la educación intercultural bilingüe.

En esta medida, para los años de educación general básica (1° a 10°) hay una intensidad de 35 horas para un total de 10 asignaturas⁴¹. Por su parte, la normativa para el bachillerato estipula un total de 35 franjas horarias para un total de 15 asignaturas obligatorias⁴², con 5 horas adicionales (40) para la especialidad de bachillerato en ciencias y 10 horas más para un bachillerato técnico con un total de 45 horas.

Al contrastar la reglamentación con lo que se da en la práctica en la Unidad educativa de la comunidad hay que hacer varias anotaciones. En primer lugar, hay gran distancia en cuanto a los cursos y contenidos de las materias. Por ejemplo, para la educación básica, del total de los 10 cursos reglamentados 6 se dictan sin el enfoque para pueblos indígenas de etnomatemática, etnociencia, etnohistoria y educación estética y educación física intercultural. Impartiendo, en cambio, respectivamente matemáticas, ciencias naturales y ciencias sociales. Es decir, las materias se encuentran programadas en la malla reglamentaria, pero los contenidos impartidos en la práctica de la educación intercultural bilingüe son iguales a los que se imparten en cualquier escuela fiscal de tipo intercultural (antes llamada educación hispana). Aspectos como los presentados están relacionados en parte a que los textos escolares de todas las asignaturas impartidas se basan en los contenidos de los textos de distribución gratuita que hace directamente el Ministerio de Educación para todas las escuelas a nivel nacional de los tres régimen (Costa, Sierra y Amazonia).

Al respecto, el rector de la institución da cuenta de cómo los textos generales no están en sintonía con las realidades a las que se pretende afianza la educación intercultural bilingüe, adicional a las demoras para el entrega de los mismos por parte del Ministerio.

Los textos, que en algunas maneras no tienen contextos nacionales que realmente nos pueda decir que esto es nuestra realidad, no está en

⁴¹ Lengua de nacionalidad, lengua castellana y literatura, matemática y etnomatemática, entorno natural y social intercultural, ciencias naturales y etnociencia, estudios sociales y etnohistoria, educación estética intercultural, lengua extranjera (por lo general inglés) y optativa. (Acuerdo Ministerial 311 de 2013, Ministerio de Educación).

⁴² Física, química, física y química, biología, historia y ciencias sociales, lengua y literatura, lengua extranjera, lengua y literatura de la nacionalidad, matemática, emprendimiento y gestión, desarrollo del pensamiento filosófico, educación para la ciudadanía, educación artística, educación física, cosmovisión de la nacionalidad.

nuestra realidad, vienen de las realidades distintas de que no tenemos, ningún proceso o ninguna cosa que nos diga de nuestra realidad. (Entrevista a rector UEIB, Chismaute, 04.04.2014).

Efectivamente, se pudo conocer que los textos de trabajo entregados por el Ministerio son de tipo general para la educación en Ecuador y no específicamente diseñados para la Educación intercultural bilingüe. En esta medida, lo que se observa es el Ministerio de Educación quien diseña y fija las políticas de currículo y contenido de las materias que deben ser impartidas como obligatorias pero al momento de ejecutar los programas se queda corto con el suministro de los materiales pedagógicos para dar cumplimiento a los acuerdos que él mismo establece como obligatorios. Excepto para la lengua de nacionalidad kichwa, en algunos grados se trabaja con el denominado *Kukayu pedagógico*, pero los demás textos entregados son en español. Se distribuyen los textos a estudiantes y guía de los textos a los docentes para las asignaturas de estudios sociales, ciencias naturales, inglés, lengua y literatura y matemática.

En este sentido, el Director del Distrito de educación intercultural bilingüe de Colta-Guamote planteó que si bien se está trabajando con textos generales se esperan los textos reformados y actualizados para la educación intercultural bilingüe al inicio del año escolar en 2014, argumentando ante todo que lo que se hace es mejorar y corregir errores de los textos anteriores. Que dicho sea de paso, fueron elaborados por intelectuales indígenas desde una perspectiva intercultural y en función de sus conocimientos y culturas (Gonzales Terreros, 2011.64). Llama la atención entonces que dicho trabajo se desconozca, los textos se dejen de distribuir totalmente para la educación bilingüe y en cambio se sustituyan por los textos generales en español, mientras que son ‘corregidos’ por la Subsecretaría de la DINEIB del Ministerio de Educación.

Sí, o sea los textos es general, los textos este año lectivo y los anteriores los han dotado desde el Ministerio de las cuatro áreas fundamentales a nivel general, tanto para los centros educativos interculturales bilingües, tanto para los interculturales han dotado textos generales pero ya están en proceso, nos han informado desde la Subsecretaría de Educación Intercultural Bilingüe que ya están en procesos, en revisiones, en reformas de los textos. Nosotros anteriormente teníamos nuestros textos específicos en kichwa y en español, se llamaban los *kukayus pedagógicos* para todos los niveles y todas las áreas, pero eso ya le digo a raíz de la reforma sobre la Ley en el 2011, o sea como se estancó un poco, eso sí había errores, eso sí. Reconocemos habían algunos errores y hay que actualizar también. O sea están equipos técnicos, profesionales de cada área trabajando en

Quito en la Subsecretaría y aspiramos que ya en este nuevo año lectivo haya la dotación específica de nuestros kukayus pedagógicos, reformados, actualizados y acordes a la ciencia y tecnología actual en toda las áreas, pero este año y el anterior sí hemos trabajado con los textos generales del Ministerio de Educación (Entrevista Dr. Segundo Yepes, Cajabamba, 04.06.2014).

Ahora, para dar a conocer el panorama en cuanto al contenido de las clases de la educación básica de la Unidad Educativa, se presenta la composición e intensidad del horario de clases del curso de 8ª y 10º, el primero estuvo bajo mi colaboración con la clase de ciencias sociales.

Tabla 10. Cursos e intensidad horaria de dos grados de educación básica

Cursos e Intensidad horaria por No. de horas semanales	8A	Malla curricular	10º	Malla curricular
Lengua de la nacionalidad kichwa	5	5	5	5
Lenguaje y literatura	4	4	4	4
Inglés	6	5	5	5
Matemática	5	6	6	6
Ciencias naturales	5	5	5	5
Educación estética	2	2	2	2
Ciencias Sociales	4	4	4	4
Computación-optativa	1	1	2	2
Educación física	3	2	2	2
TOTAL	35 horas	34 horas	35 horas	35 horas

Fuente: Datos diario de campo y Acuerdo Ministerial 311 (2013:3), Ana Isabel Meneses.

Como se constata, aunque reglamentariamente se cumplen con las 35 horas, el contenido varía y con escaso componente de lo étnico y de lo intercultural que se establece en la malla, la mayor intensidad semanal se destina a la enseñanza del kichwa y de la otra lengua extranjera, en este caso inglés, seguida de matemática, ciencias naturales y ciencias sociales.

Para el caso de los estudiantes de bachillerato, el de menor número en la institución⁴³, adicional a la asignatura de lengua y literatura de nacionalidad⁴⁴, en este caso kichwa, establecida como directriz obligatoria del Ministerio en la malla curricular 311, la única materia que puede decirse toman con enfoque intercultural es la denominada *Cosmovisión de la nacionalidad*, con una intensidad de 3 horas semanales. Sin embargo, hay algunos puntos que anotar al respecto.

⁴³ Ocho estudiantes para el 1 grado de bachillerato (6 hombres y 2 mujeres) y diez estudiantes para el 2º grado de bachillerato (7 hombres y 3 mujeres). A inicios del año lectivo 2014 se tendrá la primera cohorte de estudiantes matriculados en 3º grado de bachillerato.

⁴⁴ Véase en anexos, Anexo 2. Malla curricular para el bachillerato general unificado intercultural bilingüe (BGUIB).

Primero, para las dos cursos que funcionan de bachillerato en la Unidad educativa, la clase de cosmovisión fue adjudicado a uno de los estudiantes practicantes que manifestaba no tenía el material o no sabía de los lineamientos y contenidos que sobre este curso debería impartir porque el Ministerio no ha otorgado el material correspondiente. La Unidad educativa tampoco sabe de sus contenidos porque afirma se está ajustando a la malla curricular exigida establecida el año escolar anterior.

La instrucción que daba el docente practicante la hacía desde su propia intuición, la búsqueda propia de materiales y contenidos, mediante las tutorías de los docentes de su universidad y con la ayuda de uno de los investigadores que realizaba trabajo de campo en la comunidad. Llama la atención el hecho de que si bien el Ministerio legisla sobre algo del currículo para la EIB nuevamente no lleva a la práctica lo que fija en el papel, aunque argumenta mediante la Dirección Distrital que se están preparando y mejorando el material, cosa que no justifica el hecho de que no se tengan clara la planeación, objetivos y contenidos de la materia como *Cosmovisión de la nacionalidad*, en este caso kichwa. El otro de los cursos, no precisamente ligado a los temas de interculturalidad y educación bilingüe pero que goza de esta misma incertidumbre es el de la educación para la ciudadanía, dictado en mayoría en modalidad de charlas por el rector de la institución.

Ahora, lo que podría considerarse como más problemático es el hecho de que las materias presentadas anteriormente corresponden a aquellas aprobadas y que se imparten en el tronco común del bachillerato intercultural bilingüe. Pero es necesario no obviar que el bachillerato aprobado por el Ministerio de Educación para la Unidad educativa es el bachillerato unificado en ciencias, lo que llevaría a que las asignaturas anteriores fueran complementadas con un conjunto de asignaturas específicas que según lo que se constató en la Unidad Educativa, son inexistentes en los dos grados de bachillerato impartidos hasta el momento, tales como dibujo técnico, investigación y aplicación del proyecto e informática aplicada a la investigación.

Adicional a ello, si se considera que desde 2012 se aprobó el bachillerato para ser implementado de manera progresiva, al período lectivo 2014-2015 empezaría a funcionar el 3° grado de bachillerato en el que se debería enseñar anatomía y laboratorio de física. Pero, según lo observado, los recursos con que cuenta la institución es muy

posible que los estudiantes no accedan a este tipo de asignaturas por la falta de materiales y espacios especializados como por ejemplo los laboratorios.

Es decir, del total de las nueve (9) asignaturas fijadas por la malla curricular del Ministerio para asignar la especialidad de bachillerato en ciencias intercultural⁴⁵, seis (6-55%) no están siendo implementadas en la Unidad educativa. Primero, por falta de laboratorios, material de trabajo, asignación de docentes con dichas especialidades e infraestructura necesaria para tales fines.

En cambio se imparte, tal como en la educación básica, informática, pero no precisamente aplicada a la educación como propone la malla, sino la instrucción en el manejo de software de programas convencionales y herramientas de trabajo. También se imparte ciencias sociales y emprendimiento⁴⁶. Dicho panorama no es precisamente muy alentador para la ejecución y práctica de la educación intercultural bilingüe. No se afirma que esto se registre en todas las unidades educativas interculturales bilingüe a nivel nacional, pero sí se registra en la Unidad educativa que atiende al mayor número de jóvenes y niños en todo el cantón Guamate, lo cual no da precisamente un buen panorama de los resultados que en términos de políticas educativas se están implementando. Además, deja en entredicho cuáles son las metas que se traza y los objetivos que se plantean desde el Ministerio de Educación, si como se vislumbra hay carencia no sólo de infraestructura, de textos escolares especializados sino más allá de ello del componente étnico e intercultural que fue lucha de la organización indígena para este tipo de educación que se supone acorde a los contextos y necesidades de la población indígena aportaría al tan anhelado desarrollo y progreso a que apela el Ministerio, en representación de un país plurinacional e intercultural.

Así, tanto para educación básica como bachillerato puede corroborarse que lo único que se dicta con enfoque étnico e intercultural es la *lengua y literatura de la nacionalidad*, en este caso kichwa, para educación básica y, la *cosmovisión de la*

⁴⁵ Véase en anexos, Anexo 3. Malla curricular para el Bachillerato en Ciencias Intercultural Bilingüe.

⁴⁶ Esta última asignatura podría señalarse como aquella que también permite fortalecer las especificidades de la educación intercultural bilingüe, dado que permite fortalecer la parte agropecuaria mediante la realización de huertas por parte de los estudiantes, arados, cultivo de hortalizas, papas, habas, plantas nativas. En otros casos se organizan actividades para la cría de animales pequeños, tejidos o bordados con muyos. Dado que la unidad educativa cuenta con terreno suficientemente amplio, los estudiantes tienen una huerta por cada grado. Así, podría afirmarse que hay un fortalecimiento desde la escuela con las prácticas que diariamente hacen e integran en sus rutinas de vida, es decir, que son parte de las actividades que tienen concordancia entre escuela y comunidad y que la escuela legitima y avala mediante su práctica educativa.

nacionalidad kichwa para el bachillerato. Paradójicamente, las clases por mayoría son impartidas en español, aunque se suponen deben ser 50% español y 50% kichwa según los grados escolares. Adicional, vale la pena señalar que se da el curso de computación –una o dos veces por semana- no registrada como obligatoria en la malla curricular del Ministerio como componente del currículo de la educación básica en la educación intercultural bilingüe a nivel nacional. En este aspecto, un punto a favor para la Unidad educativa es que cuenta con una sala de computación propia que le permite ofrecer la asignatura en calidad de curso optativo. No obstante, es de interés comentar por ejemplo que el kichwa es impartido en ocasiones por los practicantes que poco o mínimo empeño ponen en que los estudiantes mejoren en la escritura del idioma. Como participante de la clase de kichwa, como estudiante con alumnos de 10° grado de básica, se constató que las clases no se encontraban preparadas, el docente no cumplía con los horarios, cuando necesitaba notas se remitía a los ejercicios del libro y por lo general adelantaba sus ejercicios académicos personales. Esto no ocurre en todos los grados, pero sí se presentó en los cursos a cargo del docente practicante quien impartía sus clases mediante el ejercicio de que los estudiantes establecieran diálogos con la estudiante nueva del curso, ello cuando el docente asistía al aula de clase, por eso lo que se aprendió del kichwa en la escuela se dio gracias a la enseñanza de los compañeros.

En cuanto a la enseñanza de la lengua kichwa en la escuela, llama la atención un hecho particular registrado durante la evaluación a uno de los practicantes que impartían clase en uno de los grados escolares de 1° de básica. La hoja de calificación diligenciada por el rector de la institución establecía la evaluación según el porcentaje de kichwa y español dado en clase. El docente practicante se encontraba impartiendo su clase de matemáticas y la totalidad de la clase fue en español, sólo algunas indicaciones de sentarse, pararse y demás para ubicar a los niños se dio en kichwa. Ante esto, al informar al docente la calificación desmejorada en este punto se da a conocer su inconformismo porque manifestaba su confusión al no saber entonces qué idioma priorizar dado que los padres de los niños, por lo general entre 6-7 años de edad, le manifestaban con ahínco la necesidad de que sus hijos aprendan español de la forma más rápida por lo que le solicitaban que les hablara sólo en español.

Este episodio puede dar cuenta además de la importancia que para los padres representa aprender y hablar el español como medio de relacionamiento con el mundo

no indígena, pero más allá de ello esta valoración por el español podría considerarse como un tipo de característica ligada a la idea de progreso y modernidad, en la medida en que sus niños se relacionen con el español y todo lo que atañe a su cultura (Cfr. González Terreros, 2011:66). Esto fue manifestado en las entrevistas, especialmente con las madres de familia, que en algunas ocasiones se negaban a hablar por la dificultad para concatenar adecuadamente algunas ideas en español frente a la imposibilidad de la entrevistadora para hablar kichwa. Así, el asistir a la escuela les permite encontrar la funcionalidad de aprender a leer y escribir en el idioma imperante a nivel nacional, motivo por el cual puede ser de interés que sus niños lo aprendan cuanto antes, dado que en la intimidad familiar y comunitaria el uso del kichwa estaría garantizado, por ahora.

A: ¿...Tienen niños en la escuela? B: Sí, tres tengo, en primer grado y cuarto. A: ¿Y dónde ellos han aprendido español? B: Aquí mismo en escuela y con nosotros cuatrero aprendemos algunas palabras. A: ¿O sea que les enseña usted y en la escuela también? B: Sí, de repente nosotros también enseñamos dos palabritas en la casa también. A: Entonces Mama, será importante hablar español o sólo kichwa? B: Si está importante español y el kichwa. A: ¿Por qué Mama? Porque nosotros respeten así para hablar como usted compañera así, o pregunta alguien y no podemos conversar en español, por eso, para el futuro, para hablar en kichwa no más no nos entienden. Pero los niños ya saben también español (Entrevista Mama Chismaute, 24.04.2014).
A: Los niños estudian en español y kichwa, ¿será importante hablar en español también? B: Sí, es importante también sí, porque pueden hablar bien por donde vayan por otros lados, para que no tengan dificultad de hablar, es importante que hablen inglés, kichwa y el español. Porque si habla solo kichwa no ha de poder hablar bien (Entrevista Mama Chismaute, 24.04.2014).

A pesar de los escasos contenidos de interculturalidad, el rescate de lo propio y la respuesta a los contextos de la que se supone es una educación intercultural bilingüe, es posible afirmar que el establecimiento de la lengua de la nacionalidad como materia obligatoria dentro de la malla curricular vigente sin duda garantizaría, al menos en el papel, el fortalecimiento de la lengua. La dificultad radica en que sea el mismo ente del gobierno nacional el que no garantice el cumplimiento de las reglamentaciones que fija con el suministro del material pertinente para el cumplimiento de lo establecido, ello porque no sólo no demuestra total incoherencia sino que podría dar cuenta de los verdaderos propósitos que sobre nivel educativo para pueblos indígenas se lleva a cabo a nivel nacional.

Ahora, otro elemento que no puede obviarse es que por la harta influencia del mundo externo del contexto mestizo, la necesidad que se manifiesta desde los padres y docentes de la institución, el uso del español gana poco a poco mayor protagonismo. Desde la escuela misma se establece una valoración favorable al español por la necesidad de que el kichwa permanezca pero en relación con el fortalecimiento del español. De esta manera, se establece legalmente la división entre dos tipos de educación, la educación intercultural bilingüe que integra las lenguas de los pueblos y nacionalidades y, la educación ahora intercultural, antes llamada hispana. Tiene total coherencia el reclamo que establece el rector de la Unidad educativa sobre el hecho de por qué a ellos se les exige hablar kichwa y español y en cambio en las demás escuelas del país no se establece como obligatorio el aprendizaje de otra lengua diferente al español, si es que bien el país se declara como plurinacional e intercultural.⁴⁷ En este sentido, se cuestiona pues la llamada interculturalidad que tanto tienen en boca el Ministerio de Educación que se establece en leyes y acuerdos pero no se lleva a la práctica.

Me parece muy bien la Malla 311, que el Ministerio de Educación de alguna manera aprobó últimamente que tenemos kichwa como materia, como oficial avalizada por el sistema de educación aquí en el país, y eso me parece muy importante, porque de ahí podremos entender una situación, por ejemplo yo me voy mucho a esto, yo sé que el inglés es muy importante para el sistema de comunicación, para la tecnología y para la ciencia, pero nosotros como ciudadanos comunes debes entender entre nosotros primero qué le pasaría si yo, de la comunidad que yo vivo no entendiera español, sólo no me serviría y no me podría comunicar de ninguna manera de los compañeros que viven en la ciudad, es una necesidad. No existiría una relación, obvio, pero es lo mismo que pasa por ejemplo en el sistema educativo a nivel del país, el gobierno y el sistema educativo ecuatoriano de alguna manera debe..., si me dice que el idioma kichwa es oficial para el país, el kichwa debe estar en todo proceso educativo del sistema nacional no solamente en intercultural bilingüe. (Entrevista a rector UEIB, Chismaute, 04.04.2014).

⁴⁷ Al respecto, Ileana Almeida (2014) comenta respecto al “*eslogan ministerial ‘Educación intercultural bilingüe para todos’* expuesto para la EIB a nivel nacional en Ecuador: “En la situación actual del país, las culturas y lenguas reprimidas por siglos no pueden entrar a un sistema de educación en el que llevan las de perder. Bilingüismo e interculturalidad implican intercambio de valores de manera igualitaria, algo que las condiciones del país no lo permiten. Los indígenas, obligados por las circunstancias, hablan español; se trata de un bilingüismo agravante. En cambio los ecuatorianos no indígenas, herederos de la lengua colonial, no hablan las lenguas indígenas, son monolingües; se trata de un monolingüismo arrogante”.

Adiciona, además, que el español si bien se inicia en los hogares kichwa hablantes y desde la escuela también se da en el proceso de vida mismo

los niños aprenden así, no solamente con su maestra aprenden también en la convivencia social con todos los niveles que hemos manifestado. Lo hemos aprendido en el proceso de vida que escuchamos hablar al señor betunero, o escuchamos a hablar al señor que vende periódico, escuchamos hablar al señor que está en la calle en su español, entonces tratamos de entender pero el kichwa no! Por esa situación creo que de alguna manera me parece muy importante (...) que debería tratarse de alguna manera en todos sus niveles a nivel del sistema educativo nacional. Y que podríamos decirlos con nuestras propias experiencias hemos aprendido en las calles del español (Entrevista a rector UEIB, Chismaute, 04.04.2014).

Al analizar los contenidos de los libros, se observa que en primer momento hay una evocación al sentido de la nacionalidad ecuatoriana en la medida en que la mayoría de carátulas de los textos tiene una imagen acompañada de la bandera tricolor de Ecuador, de esta característica se excluyen los textos de inglés. Desde el libro de *educación inicial 1 grado* se dibuja la escuela con una bandera del Ecuador (Ministerio de Educación, 2014[2011]:18), hay evocaciones con imágenes, textos, mapas del país, himno nacional, representación de las fiestas tradicionales, colores, y la ubicación geográfica en algunas zonas e hitos en monumentos o infraestructura a nivel nacional (por ejemplo, cementerio de Tulcán, Plaza grande en Quito, etc.).

Este lineamiento se incluye en todas las áreas en que se distribuyen los textos escolares, por ejemplo en el libro de matemáticas (3er grado) se da una clara explicación del proceso de dolarización y se exponen las monedas y billetes, especialmente aquellos dólares con emisión de Ecuador, es decir, hay una gran evocación hacia un sentimiento nacional. Por ejemplo, en el cap. 5 del texto de primer grado en mención, se puede observar el título: *Mi país y yo* que permite identificar las 3 áreas en que se divide el Ecuador y sus principales características libro (1 básica, Ministerio de Educación, 2014[2011]: 208).

Imagen 5. Láminas alusivas a la nacionalidad y existencia de diversidad de pueblos del Ecuador a nivel nacional.



Fuente: Libro de textos Ministerio de Educación. Primer grado (2014[2011]:223), libro de Matemáticas 3° (2014[2011]:106, 141-142), libro de Estudios sociales (2014[2011]).

Es posible afirmar también que hay una representación de los diferentes grupos de ecuatorianos que habitan el país en cuanto a nacionalidades. Aparecen en imágenes y fotografías tanto la población afro como indígena, montubio y mestiza. También hay alusiones a la inclusión a la diferencia mediante la inclusión de fotos e imágenes de niños con vestimenta diferentes, en silla de ruedas, con gafas, invidentes.

Vale la pena evidenciar que la alusión a un tipo de nacionalidad ecuatoriana no se evidencia en los libros de texto de inglés, aunque se incluye una invitación al libro desde el Ministerio de Educación del Ecuador. Sino que de forma contraria hay personas de mayoría de piel blanca, con atuendos y en contextos extranjeros y alusión

en textos y experiencias de países como Australia, México, Vietnam (Ministerio de Educación, English, level1:2013[2008]: 64, 65,66).

De otro lado, se resalta que si bien estos textos no son aquellos específicos para la educación intercultural bilingüe, sino los generales a nivel nacional, se observa que explícitamente en toda la serie de los textos escolares del Ministerio de Educación hay una inclusión de temas sobre el *sumak kawsay* y el buen vivir, se da a conocer de dónde surgió, cuál es su articulación con la Carta Constitucional de 2008 y las políticas legislativas a nivel nacional que integran dichas nociones. Adicionalmente, este panorama se refuerza con la alusión a la forma como funciona el gobierno actual de la denominada revolución ciudadana. Estas ideas y temas son integradas a lo largo de los contenidos de los libros intercalando al tiempo con los temas históricos, actuales y propios de cada asignatura académica.

Las inclusiones se hacen en recuadros pequeños, como notas o tips para que los estudiantes amplíen el conocimiento o para que los profesores realicen dinámicas, así se presentan como “sabías, qué..., mis compromisos, mis actividades, para tener en cuenta...este es el ícono que identifica los principios del buen vivir-*sumak kawsay*”. También aparecen de forma explícita como capítulos en cada libro. Por ello, podría afirmarse que los textos escolares funcionan en parte como un canal de transmisión de los ideales como de las políticas nacionales que están articuladas a la nueva forma de gobierno del Ecuador. Siguiendo a González Torreros se puede determinar que

la educación no es solamente un espacio de socialización y de aprendizaje social que facilita la difusión e imposición de valores (...) sino también y al mismo tiempo, es el medio por el cual los proyectos de configuración de los diferentes Estados nación hacen viables sus específicos valores y políticas (González Torreros ,2011:36).

Imagen 6. Fragmento del libro estudios sociales 8 sobre el tema sumak kawsay, El Buen vivir.

Constitución y Buen Vivir - *Sumak Kawsay*

Derechos Fundamentales

Sumak kawsay, El Buen Vivir

Saberes previos

Vistazo. Revisa los términos resaltados. Investiga en el diccionario cuatro términos que llamen tu atención.

Saber previo. ¿Qué define para ti un buen vivir? Haz un dibujo que represente tu punto de vista.

Reflexiones sobre el Sumak Kawsay (El Buen Vivir)

Sumak kawsay es un término propio de la cosmovisión ancestral andina de la vida. Es una concepción que a lo largo de la historia de los pueblos y nacionalidades indígenas del país se ha mantenido vigente en sus comunidades.

Sumak kawsay significa buen vivir; *sumak*, hace referencia a la realización ideal y hermosa de los seres del planeta; y *kawsay* significa vida, una vida digna en plenitud. De esta manera, este término propone una forma de ver la vida que parte de la idea de que los seres humanos deben desarrollarse sin perjudicarse. Eso significa vivir en armonía y equilibrio con la naturaleza en defensa de cualquier acto humano que atente contra el planeta y la vida en todas sus dimensiones.

La amistad es parte de los valores contemplados en el **Buen vivir**.

Sumak Kawsay: un tejido de saberes

Para los pueblos indígenas, los saberes son parte de un todo que está vivo, y a ese todo lo llaman *pachamama*.

La *pachamama* es el lugar donde se encarnan, crecen y reproducen los saberes, en una crianza mutua desarrollada por un entorno social, natural y sagrado que los cobija.

Dichos saberes se pueden identificar en distintas técnicas como la cacería, la limpieza, la recolección, la pesca, los métodos de siembra, el hilado, la alfarería, la herrería, la costura, la selección de semillas, el equilibrio de torrentes, la convocatoria de lluvias, la recuperación de manantiales, la cura del suelo, el desvío del viento y el dar a luz, entre otras.

El *sumak kawsay* es parte de ese tejido de saberes que existe en la región andina. Es parte de ese tramado de relaciones

Fuente: Libro de textos Ministerio de Educación. Estudios Sociales 8 grado. (2014:223).

En esta medida, si tal como se presentó el tipo de educación intercultural bilingüe que se imparte en la unidad educativa tendría poco o muy escaso componente del fortalecimiento y ampliación de lo étnico e intercultural para los pueblos beneficiarios, surge la pregunta ¿cuál sería la diferencia actual entre la educación intercultural bilingüe y la hispana ahora denominada intercultural?

Al respecto, existen múltiples percepciones y puntos de vistas según el actor que se cuestione. En estos términos, desde la mirada institucional del Ministerio de Educación se entiende la educación intercultural bilingüe como aquella propia de las comunidades pero también como aquella que apela al fortalecimiento de un tipo de identidad, en pro de lo que plantean como un tipo de interculturalidad pero que según el análisis de Viaña (2010[2008]), podríamos considerarla como de tipo relacional o

funcional que en realidad no cuestiona el sistema de poder y dominación existente sino que es funcional a él.

Aquí en los centros educativos comunitarios la participación es comunitaria, donde respetamos, valoramos nuestra identidad cultural, nuestra vestimenta, nuestra lengua kichwa, nuestras artesanías, nuestra comida, las tradiciones culturales, más que todo la participación comunitaria en la solidaridad, en la unidad, en la reciprocidad con la minga, esa es una característica de las comunidades, o sea cada uno trabajan para todos. Y la valoración hacia la otra cultura también ¿no?, generamos el respeto hacia la otra cultura, hacia el fortalecimiento de nuestra identidad cultural, de los pueblos y nacionalidades. Que lamentablemente estábamos en un proceso de retroceso se podría decir, y allí el deber es de nosotros como docentes, como directivos, como líderes, fortalecer eso, o sea ayudar a que nuestra lengua, nuestra identidad no se pierda. A utilizar ahora nuestra vestimenta, nuestra medicina natural, a investigar, hacer investigar, fomentar la investigación a nuestro jóvenes, a nuestros niños, que sean creativos, que sean investigativos, que valoren lo nuestro y respeten lo otro la cultura, esa es la interculturalidad, entonces hacia allá tenemos que llegar porque la Constitución, las leyes nos garantizan el *sumak kawsay*, la interculturalidad pero eso tenemos que poner en práctica poniendo nosotros. (Entrevista director distrito Colta-Guamote, 04.06.2014).

Este tipo de interculturalidad planteada desde la relación con el Otro es aquella a la que se apelaría o se desearía llegar, la misma interculturalidad que se presenta como posible para alcanzar el *sumak kawsay*- buen vivir⁴⁸, allí se daría entonces la relación entre educación y *sumak kawsay*/buen vivir, tal como comenta al respecto el director del Distrito de la Educación Intercultural bilingüe de Colta y Guamote.

...o sea para llegar al *sumak kawsay* que dice la Constitución, o sea tenemos que tener todas nuestras armonías, la relación entre todos, entre los seres, entre las personas, la *pachamama*, la naturaleza, hay que haber un respeto, la valoración relación adecuada entre todos para llegar al *sumak kawsay*, al buen vivir, no, que mejor que desde la educación fomentar eso, desde los niños, desde los docentes inculcar estos principios no? De unidad de armonía de respeto hacia si mismo a hacia los demás y hacia la naturaleza, ese es el buen vivir, el *sumak kawsay* (Entrevista director distrito Colta-Guamote, 04.06.2014).

Pero, precisamente, este tipo de interculturalidad relacional que se estaría fomentando o fortaleciendo desde el Ministerio de Educación a través de la educación intercultural bilingüe es el cuestionado por el rector de la Unidad educativa considerada. Si bien se

⁴⁸ Tal como se fija en la Constitución Política de 2008 (Cortez, 2010:243).

reafirma los planteamiento del Ministerio, se pregunta al tiempo por qué desde la institucionalidad se propugna este tipo de separación entre los dos tipos de educación existentes, una menos valorada que otra, aunque por medio de la implementación de las dos se dice poder alcanzar o construir el *sumak kawsay* o buen vivir. Además, si bien el *kichwa* es reconocido por la educación intercultural bilingüe y como uno de sus mayores especificidades, aún presente, por qué todavía según la percepción del rector es menos valorada, a pesar de que la Constitución la reconoce.

...yo creo que para mi modo de ver, el sistema del país debe acoplar a la Malla 311, porque para una proyección sí, es importante, pero el ciudadano ecuatoriano que vivimos de aquí de alguna manera primero debe entender lo que es la cosmovisión nacional, lo que es la vida comunitaria, lo que es la organización comunitaria, es por eso que existe ese hielo de separación entre nosotros, porque quizás, si yo por ejemplo no comprendiera lo que es la vida de un mestizo, cómo es la vida, cómo es la cultura, cómo es su gastronomía, entonces existe un problema, solamente con el sistema de comunicación no más, pero eso no se está haciendo lo que el sistema ecuatoriano nos está diciendo con estas mallas curriculares, que nos tratan de hacer es bueno lo suyo para lo suyo, y nosotros hacemos lo separado, a parte, entonces para mi modo de ver como un ciudadano ecuatoriano debo decirles que el *kichwa* a lo menos debe tener la misma o mejor categoría que le quieren poner al inglés, porque el inglés dice, supuestamente van a trabajar desde el año 2016 desde primero o segundo nivel de básica, pero y el *kichwa*? Si es un sistema de comunicación, es un idioma oficial, le dijera compañeros autoridades a nivel del Ministerio si un docente o quizá un padre de familia no conoce nada de español y va hablar en sus oficinas del *kichwa* qué, en qué problema está? No entiende, no nos van a entender, por qué, porque el problema es mas allá y seguimos con eso nos pasaremos muchos años, tal vez solamente lo que es la Constitución que dice que el país es multicultural, multiétnico, que reconoce, de reconocer de que vayan valorar no nos llegamos, falta la valoración a lo que ellos han reconocido, han reconocido que el *kichwa* es idioma oficial pero la valoración? Tienen que poner en el sistema educativo, un estudiante de Quito o Guayaquil debe entender de alguna manera algo del *kichwa* porque es parte de su comunidad que es Ecuador. (Entrevista rector unidad educativa, Chismaute, 04.04.2014).

El tema de la calidad de la educación intercultural bilingüe vs la intercultural (antes hispana) es otro punto que sale a la luz al momento de preguntar sobre las dos modalidades y sus diferencias. Al tiempo la mejor valoración asignada a la educación antes hispana es otro aspecto que se pudo constatar al menos entre algunos docentes que argumentaban que las dos modalidades de educación siempre han sido diferentes, incluso desde que ellos estuvieron vinculados a ella como estudiantes, en función de sus

contenidos y de la lengua kichwa, pero llama la atención que entre la diferenciación establecen una jerarquía entre una y otra, teniendo mejor prestigio la educación hispana. Por ello, en alguna medida aprueban que hasta la fecha se trabaje en la unidad educativa con textos generales y con el mismo currículo y no el de la intercultural bilingüe que consideran de menor calidad, por lo que también se apela a que cada docente debería tratar de dar y manejar lo que se da en otras instituciones.

Nos exigían que siempre debíamos aprender el idioma kichwa, era uno de los requisitos que la materia debería estar parte de la malla y yo creo que de alguna manera lo que han hecho es fortaleciendo el idioma kichwa, ya que antiguamente antes de que la educación sea unificada todo entonces más ellos manejaban su propio Currículum, ellos creaban sus propios textos, como hasta hoy en día que algunas utilizan que es el famoso kukayu, kukayu pedagógico, entonces la mayoría de los libros venían en el idioma kichwa y eso también fue una de las grandes diferencias porque ehh, por ejemplo, en Riobamba en otros lados donde son de habla hispana o la mayor parte de los libros venían con un contenido un poquito más alto mientras que en la intercultural bilingüe habían muchas cosas que todavía estaban y yo creo que.. bueno yo igual me eduqué en un colegio intercultural bilingüe pero bueno encima de todo eso la diferencia ha sido bastante desde mi punto de vista (...) pero yo creo que en el aspecto pedagógico mientras yo estudiaba en relación a los *kukayus* pedagógicos en relación a los otros libros que tal vez algún estudiante de otra institución tenía si existía diferencia porque mientras que en el hispano venían libros en español, entonces creo que allí también nosotros retrasábamos nuestros aprendizajes mientras que en otras instituciones en las ciudades de algún manera trataban de adelantar. Entonces viendo eso creo que la institución por ejemplo la Pompeyo Montalvo es parte de la unidad intercultural bilingüe pero yo creo que ahora hablamos de una sola educación que es la intercultural bilingüe. Yo creo que allí es ahora la parte integrante del profesor que él como personas ya maneja lo que en otras instituciones maneja lo mismo (Entrevista a docente unidad educativa, hombre, 10.04.2014, Gatazo).

Entre todos los entrevistados resalta el hecho de que es el kichwa aquel que se diferencia radicalmente de la educación hispana de la bilingüe como se presuponía. Sin embargo, como se presentó, resalta el hecho de que todavía perviven las subvaloraciones de la educación intercultural bilingüe, esta se considera como de menor categoría una vez se la compara con la educación hispana, que estaría más en las lógicas de un conocimiento de tipo occidental en el que se privilegia el español y su cultura. Todo ello en contraposición a la educación intercultural bilingüe que integra un tipo de conocimiento que no se considera como de gran validez sino que se subvalora al igual que el kichwa. Aunque como se intentó presentar es reducida la impartición de las

clases en kichwa y los textos con los que se trabaja son en español, la percepción de que este tipo de educación es de menor calidad pervive incluso en la voz de algunos de los docentes de la unidad educativa que afirman además fueron educados en la intercultural bilingüe cuando eran niños. Afirma González Terrero (2011:64) que casos como este llevan a que la misma comunidad pida que se establezcan escuela de tipo hispana dentro de las comunidades y se supriman las interculturales bilingües, aunque este no es el caso registrado hasta el momento para Chismaute.

Así, bajo distintas aristas más allá del uso del idioma kichwa la educación intercultural bilingüe compite en muchos frentes con la educación intercultural, su bilingüismo parece mantenerse como la principal fuente de diferencia y reconocimiento, pero en cuanto al papel político que desempeñó en los años ochenta del siglo pasado parece evidenciarse muy poco, así como de las especificidades de la población beneficiaria.

Dinámicas de clase e implementación del buen vivir sumak kawsay desde la escuela

Además de la directriz específica del sumak kawsay –buen vivir que se transmite a través de todos los textos escolares distribuidos por el Ministerio de Educación, la actividad docente como aquella encargada de transmitir los conocimientos se encarga igualmente de ser el canal de transmisión de todo el contenido impartido tanto en los textos escolares como en las políticas del Ministerio de Educación, mallas curriculares y acuerdos ministeriales a que están adscritos.

El impartir las clases de acuerdo al cronograma de los libros es algo que se encontró reiterado en las asignaturas académicas pero adicional como parte de las actividades del programa de *La educación para la Democracia y el Buen Vivir*, en la escuela de la comunidad, se destinan horas de clases para dar talleres a los estudiantes de 1° y 2° de bachillerato en el marco del proyecto nacional de *Estrategia Nacional Intersectorial de Planificación Familiar y Prevención del Embarazo Adolescente (ENIPLA)*⁴⁹, así como de *educación para la democracia*.

⁴⁹ Adicional a los dos proyectos mencionados para bachillerato, se encuentran en este mismo nivel: Sistema de Declaratoria de “Escuelas del Buen Vivir y de Calidad”, Campaña Nacional de Promoción del Libro y la Lectura: “Ecuador, un país que lee”, Educación para la Democracia y El Sistema de Declaratoria de “Escuelas del Buen Vivir y de Calidad”. A nivel de educación básica se encuentran proyectos como: Escuelas Solidarias, MUYU: Fruta comida, semilla sembrada, Campaña Nacional de

Es curioso que aunque estos talleres están diseñados desde el Ministerio de Educación Nacional y en sintonía con la educación que se ha llamado para el Buen vivir, no están en total concordancia con las condiciones y necesidades de los estudiantes de la escuela, procedentes en mayoría de la comunidad de Chismaute y Guantug. Ello se justifica por ejemplo en el hecho que aparte de que, en algunos días, disminuye y acorta los horarios de clases de los otros cursos, no consideraría elementos y patrones culturales y de comportamiento de los habitantes de las comunidades. Entre los estudiantes de bachillerato se conoció existen parejas de matrimonio que en el momento de las charlas sobre planificación familia y control de natalidad podría generar incomodidad entre los estudiantes con estas características por no estar precisamente en los estándares de comportamiento normados de lo que *debería ser*, relatados por sus maestros y regidos por mandatos de Dirección Nacional de Educación.

Se observó por ejemplo que algunos de los profesores, quienes están a cargo de estos talleres, comentaron en calidad de charlas informales la inutilidad de dichos talleres dentro de la escuela de la comunidad, o incluso en entrevista realizada dan a conocer que ellos estarían cumpliendo con su labor, tal como lo exige el Ministerio de dar la información aunque saben que algunas de las estudiantes que deberían estar en los dos años de bachillerato han desertado por sus uniones matrimoniales y tenencia de hijos. O que otras de las estudiantes que todavía están en el colegio casadas pronto abandonarán la institución. Aspectos como estos cuestionan entonces cuál es la labor del docente en comunidades de altura como la Chismaute, en la que no se estaría necesitando la figura de docente que te juzgue o no por ser soltero o casado, (aunque conscientemente su intención no pueda ser esta), sino que entienda las condiciones de vida, las importancia de las alianzas de parentesco y reproducción de la comunidad por medio de los matrimonios y de esa forma establezca y dé instrucción sobre temas planteados, más allá de hacerlo por cumplimiento de horas laborales y requisitos exigidos por las políticas educativas de buen vivir y la democracia ciudadana del Ministerio de Educación.

Además, se observó que este tipo de comentarios en las clases, las charlas, las conversaciones informales son tan recurrentes que ya se estarían conformando estereotipos en función de que la cultura y el medio social de la comunidad lleva

Promoción del Libro y la Lectura: "Ecuador, un país que lee" y Lavado de manos con agua segura y jabón. <http://educacion.gob.ec/proyectos-desarrollados/> (Consultado 31.05.2014).

siempre a que las mujeres no estudien, motivo por el cual las mujeres en general se casan, tienen hijos, son esposas -como algunas de las mujeres de la comunidad-, por lo que habrían a los ojos de los docentes incurrido en un error incorregible para su futuro. Si la intención y resultado que se quiere generar para producir cambios al educar en estos aspectos es cambiar la mentalidad de los estudiantes a partir de las charlas y talleres, se puede decir que de forma contraria, la instrucción en la escuela podría estar generando aspectos adversos de ratificación y creación de estereotipos que a la luz de los mismos maestros son difíciles de cambiar entre los estudiantes y habitantes de la comunidad. Al tiempo, lo que no consideran los maestros es que ellos mismo estarían contribuyendo a reproducir en la práctica aquello que critican por medio del reforzamiento de los estereotipos en función de las condiciones sociales y culturales de la comunidad, así como los estereotipos de género cuando por ejemplo piden a las estudiantes mujeres y no hombres la ayuda en la realización de actividades no académicas como las de la ayuda en la preparación de los alimentos de los docentes.

...Nosotros hemos enseñado pero a veces unos están escuchando y algunos no. Por ejemplo, aquí una pareja que ya es casados. Porque aquí se casan muy jóvenes y hasta sexto curso recién que terminan las clases y todo eso y allí ellos ya saben cómo vivir, cómo planificar pero aún no terminamos de dar clases y ahí están embarazados. A: ¿y tienen niños? B: no ahorita no, pero creo que ya está embarazada. Entonces eso y aquí cuando se casan ya las mujeres no estudian. Sí, se casan y aquí las mujeres ya no vienen, las mujeres a la casita y el hombre el que trabaja. Y entonces aquí en este caso yo ya he hablado y he dicho no han esperado hasta que termine la materia, hasta que ustedes preparen, hasta que crezcan su estado físico porque en 22 o en 24 o 20 ahí si termina recién su crecimiento. Yo pongo, yo diferencio con una plantita de papa. Digo recién está en flor y se casan les digo, así están ustedes digo, tienen que terminar de crecer y de allí ya (Docente unidad educativa, mujer, 06.2014).

Sin embargo, no se afirma que estos talleres no sean necesarios y no contribuyan al entendimiento y conocimiento de temas de reproducción y salud reproductiva como un derecho de los y las estudiantes, tal como lo establece la institucionalidad, sino que deberían estar en función de las poblaciones con quienes se trabajan, más aun considerando que sus interlocutores son en mayoría adolescentes insertos y socializados en patrones culturales y sociales en los que casarse incluso desde los 15 años de edad no es cuestionado como sí ocurre en la mayoría de familias urbanas. No obstante, podría justificarse que la mayoría de la población estudiantil no tienen hijos o son solteros, sin

embargo, no se toma en cuenta que por el contrario se estaría ejerciendo un tipo de violencia simbólica en términos de Bourdieu, ya que un gran número de las jóvenes y los jóvenes de bachillerato son parte de familias que en mayoría son numerosas, con hermanos menores de sucesivas edades e incluso bebés que están al cuidado de sus madres y hermanos mayores a las que también indirectamente se les estaría cuestionando por el número de hijos que se tienen por la falta de planificación familiar que desde el Ministerio se promulga.

Pero a pesar de dichas consideraciones estos jóvenes tienen que seguir recibiendo dichas charlas, en ocasiones durante una semana completa para dar cumplimiento a lo establecido por la Unidad educativa, que al tiempo cumple con el mandato ministerial. Sin embargo, no se toma en consideración además que en mayoría las niñas y los niños son parte de la mano de obra familiar y que ayudan en algunas de las labores de supervivencia de las familias, como se presentó. Aunque esto no es totalmente desconocido por los docentes de la institución, justifican el cumplimiento de su deber y su quehacer bajo la cristalización de las políticas educativas del buen vivir dictadas por el Ministerio de Educación⁵⁰.

Se pudo conocer por parte de la dirección de la escuela, que al menos para el caso de las charlas del proyecto de ENIPLA fue solicitada la colaboración del Ministerio de Salud para dictar las charlas por personal que los docentes consideraban más capacitados en el tema de salud, amparados además en que la ENIPLA constituye uno de los programas de promoción de salud del Ministerio, pero no encontraron respuesta alguna, por ello manifiestan que en cumplimiento de las directrices Ministeriales Educativas ellos mismos dan los talleres. Ejemplos como el presentado dan cuenta de que esto no es lo que se estaría llevando a cabo en la ejecución de los programas del Ministerio de forma general y que por el contrario habría un choque entre los que se establece para un sistema de educación y lo que se ejecuta de forma general como política educativa nacional del Buen Vivir.

⁵⁰ Por otra parte, la misma disposición pudo observarse en la atención que dan en el Puesto de la Salud público de primer nivel de la comunidad los días lunes y la publicidad sobre planificación familiar instalados en el lugar de atención. Frente a mi espera para recibir la atención médica por parte de la doctora asignada y antecedida por aproximadamente 5 mujeres embarazadas o con bebés recién nacidos y niños de corta edad, la doctora comenta sobre la gran afluencia de mujeres embarazadas o con niños en brazos porque “no les gusta planificar, por eso aquí tienen muchos hijos, no atienden a las charlas y recomendaciones que se les da”, igualmente comentaba que las mismas mujeres asistían con un niño y luego aparecían embarazadas o con bebés. (Notas de diario de campo, 01.04.2014).

En este sentido, se cuestiona entonces si la promulgación y ejecución al menos de los proyectos educativos del Buen vivir, que se establecen como ejes esenciales de la educación para formar ciudadanas y ciudadanos “para una sociedad democrática, equitativa, inclusiva, pacífica, promotora de la interculturalidad, tolerante con la diversidad, y respetuosa de la naturaleza (todos estos, principios del Buen Vivir)” en realidad es tal cual, y no estaría precisamente en contraposición a lo que se plantea como aquello que en teoría el Ministerio de Educación presenta en su página web,⁵¹ como aquello que recoge el Buen vivir como la “visión del mundo centrada en el ser humano como parte de un entorno natural y social, [que] condiciona las relaciones entre los hombres y las mujeres en diferentes ámbitos”

Se cuestiona si precisamente lo argumentado por el Ministerio de Salud está en función de las características de los seres humanos y sus entornos sociales, dado que como se presentó en el ejemplo particular, se cuestiona sus formas de vivir, de ser y de reproducirse como comunidad, amparadas en visiones que justificadas en la falta de sintonía con los parámetros de modernidad y civilización que el Estado promulga, nos preguntamos entonces si dicho proyecto se está haciendo de la manera más adecuada para el beneficio de las poblaciones. Es decir, si precisamente estos procesos educativos que se suponen están para la mejora de las condiciones de la población y acorde con sus necesidades, como se reconocería a la educación intercultural bilingüe, estaría funcionando bajo parámetros homogeneizante y de violencia simbólica, tal como lo reconoce Bourdieu (2000a). Esto es pues lo que puede afirmarse al menos para la unidad educativa analizada.

Pero si la violencia simbólica está presente en la actividad educativa, la violencia física no está totalmente ausente. En conversaciones con algunos de los niños de la Unidad y con charlas informales sobre cuáles materias les gustaban y cuáles docentes eran de su agrado, fueron reiteradas las alusiones al decir que “ese profesor o la señorita es mala, sabe ser bien malo/mala”. Al preguntarles qué significaba que fueran malos/malas, comentaron reiterados episodios en que no sólo se les reprende verbalmente por falta de atención, salir del aula o no hacer deberes, sino que también informaron sobre la forma de castigos que van desde el jalón de orejas hasta llevar al niño/a frente a los demás para ser reprendido en público. Esta práctica desarrollada por

⁵¹ <http://educacion.gob.ec/educacion-para-la-democracia-y-el-buen-vivir/> (consultado 30.05.2014).

algunos docentes no está bajo el desconocimiento de las directivas de la institución, dado que ellos como docentes también fueron señalados en algunos casos.

Al respecto explicaba una de las niñas que cuando el profesor o la señorita están más enojados les toma del cabello de las patillas donde duele más y los lleva al frente del salón, o en otros casos les dan con un palo en la mano o incluso en una ocasión la profesora le pegó a un estudiante con el palo de la escoba en la cabeza, lo que propició el desmayo de su compañero, motivo por el que según ella se porta bien con esa docente. Lo del golpe con palo en las manos se corroboró personalmente con algunos de los niños de curso de 4° de primaria, castigados con golpes en sus manos con un palo por salir del salón de clases. Al preguntar a los niños si los padres conocían dichos episodios, algunos de los niños con quien hablaba comentaban que era mejor callar ante el siguiente castigo que en mayoría recibirían de parte de sus padres. Si bien como lo presenta Foucault (2002[1975]), como castigo “debe comprenderse todo lo que es capaz hacer sentir a los niños la falta que han cometido, todo lo que es capaz de humillarlos, de causarles confusión... cierta frialdad, cierta indiferencia, una pregunta, una humillación, una destitución de puesto”, es posible determinar que en la UEIB de Chismaute se llevan a cabo castigos día tras día en la cotidianidad del funcionamiento de la institución a veces con y sin el consentimiento de los padres.

Sin embargo, al decir de algunos de los antiguos estudiantes, cuando ellos estudiaban los episodios de violencia física eran peores porque había profesores que castigaba con más intensidad y que ahora lo hacen con menos. Al indagar sobre los posibles controles que el Ministerio de Educación tiene sobre estos episodios de maltrato a los niños, el Director del distrito Colta-Guamote comentó que existen supervisores que tiene la obligación de monitorear casos de indisciplina pero que además se cuentan con psicólogos educativos, pero que sin embargo no se han registrado casos de denuncias de los padres sobre el posible maltrato sobre los estudiantes, por ello no puede afirmarse que la violencia física haga parte de uno de los problemas con que afronta la EBI, al menos en el cantón Guamote bajo su dirección.

A: ¿De qué tiene conocimiento usted sobre el tratamiento de los profes hacia los niños, del maltrato que se le podría dar? B: bueno, damos seguimiento. Por el momento aquí en el Distrito tengo la colaboración de los señores supervisores que ellos dan seguimiento, asesoramiento y están permanentemente visitando las instituciones educativas para verificar y diagnosticar dificultades, igual tengo otro equipo de compañeros psicólogos educativos, pedagogos, un equipo

que se ha implementado desde la conformación zonal quienes visitan instituciones para dar estas charlas y orientaciones, si tienen algún niño alguna dificultad para ayudar para orientarlos porque son profesionales en psicología educativa, entonces ellos dan seguimiento. Y de exactamente, el maltrato, pero aquí no he tenido. He tenido unos dos que ahorita denunciaron por este tipo de maltratos a los niños por parte del docente y hemos seguido todo el proceso de investigaciones y todo. Entonces no hemos tenido mayor dificultad en eso. (Entrevista a Dr. Segundo Yepes, Director del Distrito de Educación intercultural bilingüe de Colta- Guamote, Cajabamba, 04.06.2014).

El castigo físico como representación de la disciplina sobre el cuerpo del 'infractor' cumpliría al tiempo la función de ratificar la autoridad del que 'controla', pero además dar una alerta a aquellos estudiantes que no cumplan con el orden establecido puedan correr la misma suerte del aquel 'corregido'. Otra forma de violencia evidenciada, que en este caso podría decirse en relación al género es en el control de las actividades específicamente con las estudiantes mujeres destinadas a actividades extraacadémicas como ayudar en las labores de la cocina, lavar o pelar papas y habas, cuando el docente encargado de la cocina imparte clases en el salón correspondiente a las estudiantes, aun cuando este procedimiento esté limitando el tiempo escolar de las estudiantes, porque a veces dichas labores se extienden al tiempo de otras asignaturas y no obstante la labor debe ser culminada por las estudiantes.

En su actividad pedagógica, otras forma de impartir autoridad en el aula que se observaron y que son comentadas también en el estudio de Ames (1999:10) fueron otorgar la palabra, los silencios, mantener el control y orden de los estudiantes, llamar la atención, regañar, dar permisos para salir o entrar al aula, reconocimiento y saludo al docente, aumento del tono de voz y don de mando de los docentes correspondido con la obediencia de los estudiantes. Implementación de tareas extras como realización de planas sucesivas sobre lo que debería haberse hecho o con aquello que no debe volverse a hacer por haber incumplido.

Si desde la escuela se da el disciplinamiento de los cuerpos y del establecimiento de la disciplina, puede afirmarse que en la escuela de Chismaute todo el aparato de disciplinamiento que describe Foucault (2002[1975]) está presente en la medida en que existen normas, prácticas y poder ejercido de unos sobre otros a partir de las prácticas cotidianas de la escuela y en las aulas de clase. A manera de ejemplo, se encuentra que hay sirena para hora de ingreso y salida, así como recreos y cambio de clases. Dentro de cada salón los estudiantes están distribuidos en líneas con escritorio del docente frente a

los estudiantes, como se presentó hay castigos en algunas ocasiones físicos y violencia también de tipo simbólico, pero adicional a ello según los planteamientos de Foucault es que todos estos mecanismos de poder son aceptados por niños y niñas día a día, poder, dominación, jerarquías y autoridad ejercidos desde los docentes y los cuadros directivos de la escuela.

Sin embargo, como plantea Patricia Ames (1999:6) en su estudios sobre *las practicas escolares y el ejercicio del poder en las escuelas rurales andinas* del Perú, no debe olvidarse que los padres y alumnos también hacen parte de estos cuadros de poder y autoridad, dado que son parte del campo social de la escuela y el reflejo de la sociedad en la que está ubicada. Bajo este umbral se deben entonces comprender lo que Ames (1999:28) llama como las *resistencias y transgresiones al poder* de los docentes que, por ejemplo, los estudiantes dan a conocer en ausencia de la figura de autoridad del docente o incluso en presencia de él a partir de hablar y cuchichear en voz baja en kichwa, moverse rápidamente mientras el docente está de espaldas, pararse del puesto, jaloneos y pellizcos, arrebatamiento de útiles escolares entre el compañero más próximo, pequeños golpes entre ellos, especialmente entre los hombres.

Así, a partir de la observación realizada se constata que para el caso analizado la escuela funciona además como espacio ideal de disciplinamiento. Tal como lo presenta Foucault (2002[1975]), la escuela es el espacio “donde están integrados en el interior de un dispositivo único tres procedimientos: la enseñanza propiamente dicha, la adquisición de conocimientos por el ejercicio de la actividad pedagógica, y finalmente una observación impuesta”. En esta medida, la escuela como espacio de socialización de los estudiantes es indiscutiblemente aquella que podría generar impactos no sólo en términos educativos, sino de control, propiciado desde el escenario de la educación intercultural bilingüe.

Educación y buen vivir en una comunidad de altura kichwa hablante

¿Qué es el buen vivir para los estudiantes de la Unidad Educativa de Chismaute?

Para los estudiantes de la unidad educativa, el buen vivir se entiende como una directriz o tema del que son partícipes por medio de la actividad educativa. Esto se evidenció no sólo porque la escuela sería el principal canal de transmisión del buen vivir, como se presentó, sino por los resultados de la realización de un ejercicio, particularmente con dos grupos de estudiantes de la unidad educativa. Al preguntarles a cada uno de ellos

sobre qué entendían por buen vivir, *sumak kawsay* y cómo ello podría relacionarse con su educación y de dónde tenían dicho conocimiento o habían escuchado los términos, se constató que aquello que saben acerca del buen vivir no es algo muy amplio o bien argumentado, incluso para los estudiantes del grado 10° que registran mayores edades.

Al preguntarles mediante un formato de encuesta para dibujar o escribir, la mayoría se remitía a lo que decían sus textos escolares, en especial el de Estudios Sociales, otros se copiaban entre ellos y otros hacían una traducción del kichwa al español y no registran una diferencia entre uno y otro término. Por ejemplo, aunque algunos niños y jóvenes copiaron exactamente el fragmento de la definición de su libro de texto –como el de Estudios Sociales 8, (2014:79)-, otros en cambio dan cuenta de que la noción remite al hecho de vivir bien, resaltan aspectos de solidaridad, armonías con la naturaleza y el entorno en general, respeto, gozar de la salud, comer bien y estar felices con sus familiares y en la escuela. Estas podrían registrarse como una característica general en las respuestas y que están en total sintonía con lo que se enuncia tanto en las políticas del Ministerio, como en sus textos escolares.

Adicionalmente, llama la atención el hecho de que relacionan su conocimiento no sólo con lo aprendido en la escuela y lo impartido por sus docentes, sino en especial por lo escuchado en los medios de comunicación como radio y televisión, así como la iglesia más que la familias o la Constitución Política que aparecían referenciada entre las opciones de respuestas. Los dos primeros medios de transmisión presentados como radio y televisión, significarían un peso proporcional para la difusión de qué se entiende por buen vivir y *sumak kawsay* no sólo entre los niños y niñas en edad escolar, sino de todas aquellas personas en general que acceden a ellos.

Sin embargo, llama la atención que al preguntarles sobre la relación entre *sumak kawsay*, buen vivir y educación, las respuestas o eran muy difusas o muy repetitivas en términos de “poder salir adelante”, “tener una profesión”, “avanzar para ser grandes”, y en general que el *sumak kawsay* era el que les proporciona la educación. De esta forma, en todos los ejercicios los estudiantes seleccionaron la opción de que la escuela sí les sirve para alcanzar el buen vivir o *sumak kawsay*. En ese sentido, relacionaron el alcance o la llegada al buen vivir y *sumak kawsay* con las actividades a realizar posterior al término de sus estudios, sobre las que se les indagó y de los resultados se conoce que la mayoría de los estudiantes manifiestan su deseo de ser profesores y

profesoras como los de su unidad educativa, visto como el ideal de su futuro más próximo. Este último resultado llama la atención, puesto que los estudiantes desean ser como sus docentes a pesar de que conocen las ideas desfavorables que sus docentes tienen sobre ellos y en algunos otros casos se quejan también del mal trato que les dan, ya sea físico o de violencia simbólica como se presentó; aun así, su ideal es ser docentes.

También, se encontraron respuestas tales como: “Me gustaría seguir de estudiante en la vida para no sufrir como nuestros abuelitos/as”, “Yo en la vida quiero ser profesor”. Otra de las respuestas expresan los deseos de ser profesionales, “sacar título”, “me gustaría ir a la universidad y sacar algún título profesional para poder vivir toda mi vida”, otros deseos se expresan en querer ser policías, dirigentes, doctoras, tener hijos, trabajar en guardería, bailar y cantar, y en menor medida deseos como: “seguir adelante hasta que Dios le quite la vida” y “cumplir con la actividades con las que Dios puso en camino y hasta que Dios le dé su bendición” (Fragmentos tomados de las hojas de trabajo con niños y jóvenes de 8° y 10° grado UEIB Chismaute, mayo 2014).

El hecho de que la mayoría de los estudiantes consultados no enuncien a sus grupos familiares como medio para conocer las nociones consideradas puede estar estrechamente relacionado con el hecho de que en la comunidad no se vive el *sumak kawsay* o el buen vivir ni se está en la búsqueda para alcanzarlo, tanto en los discursos como en las prácticas esta noción es casi inexistente entre los integrantes de la comunidad, no hace parte ni de su cotidianidad ni de aquello que dicen y hacen⁵². Esto no obvia el hecho de que si se les pregunta explícitamente qué es, hay algunos comuneros que tienen un discurso totalmente elaborado justificando en la Constitución Política sus derechos como pueblos indígenas, la plurinacionalidad, pero en la cotidianidad de la comunidad según lo observado el *sumak kawsay* y buen vivir sólo estaría presente día a día en la escuela y el centro de salud de la comunidad o en algunos momentos cruciales como las de referencias políticas.

⁵² Esta tendencia evidenciada en Chismaute, se corresponde con el episodio anecdótico comentado por un Tayta integrante del pueblo de Salasaca en Tungurahua dado a conocer a propósito de la presentación del Dossier En busca del *Sumak Kawsay* de *Revista Íconos* (2014), en el que dicho episodio se relaciona con el desconocimiento de la noción de *sumak kawsay* en el sentido común de los integrantes de poblaciones en mayoría indígenas andinos, de donde supuestamente se ha retomado la noción (Bretón, García y Cortez, 2014:11).

Por ello, a partir de todo lo presentado, podemos plantear que efectivamente desde las políticas y prácticas estarían siendo llevadas a cabo en la escuela como canal de transmisión de las políticas de gobierno, incluso en las comunidades de altura más apartadas que se ubican por encima de los 3600 msnm. En esta medida, planteamos una respuesta positiva al interrogante hecho por Bretón (2013:86) y ratificado por Cortez (2013) acerca de que en nombre de la noción de buen vivir se estaría asistiendo a “una suerte de reedición de esa clase de dispositivos de control político y social de la mano de los regímenes (presuntamente) revolucionarios de la región”. A través del trabajo de campo realizado podemos plantear una respuesta positiva para el caso Chismaute Larcapungo.

Igualmente, retomando a Bretón (2013:87) quien plantea que ya sea desde las retóricas del poder o desde la miradas esencialistas de los pueblos étnicos, parecería ser que la noción de *sumak kawsay* responde a una lógica de *tradición inventada* (Hobsbawm) en que “es resignificada en función de las circunstancias y su instrumentalización en manos del poder o como posicionamiento crítico frente al mismo”; así, esta que a los ojos de Bretón sería un tipo de tradición inventada y podríamos adicionar además *legitimada*, en este caso mediante sus usos y aplicación en la escuela, estaría siendo utilizada como medio de control o nueva forma de gobierno hacia poblaciones indígenas, en este caso. Es decir, aquello que Cortez (2013) presenta como nueva forma de *biopolítica* –en términos de Foucault- mediante los procesos de implementación o institucionalización política del buen vivir que estaría aconteciendo en Ecuador de la época actual. Por eso, se afirma que el buen vivir *sumak kawsay* podría entenderse adicionalmente como una nueva forma de administración de poblaciones, retomando el término de Guerrero. Tal como se presentó adelante en Bretón, García y Cortez (2014:13) y Cortez (2014:138).

Qué es buen vivir para los integrantes de la Comunidad y la coherencia entre las políticas educativas del Buen vivir y las condiciones de vida de la población vinculada a la escuela.

Tal como se comentó arriba, es poco lo que se implementa y se hace desde la comunidad de Chismaute para llegar al *sumak kawsay* - buen vivir, dado que la mayoría de los integrantes de la comunidad están en función de la realización de sus actividades de sustento, sobrevivencia, laborales, culturales y religiosas pero que en general se regiría por otras lógicas diferentes a las relacionadas con las nociones analizadas, que en

definitiva podemos decir les son ajenas, al menos en sus prácticas. Si es que en el conjunto de los pobladores hay actividades en función de alcanzar el *sumak kawsay*, no podría decirse cuáles serían porque no se conocieron de manera explícita ni directa o indirectamente.

De esta forma, como uno de los resultados del trabajo de campo y focalizados también en la relación de la escuela y la comunidad, puede afirmarse que en general hay poca o casi nula coherencia entre las políticas educativas del buen vivir y las condiciones de vida de la población vinculada a la escuela y sus familias. Es decir, si algunos de los integrantes de la comunidad tienen o no valoración por la educación como un ideal o medio para generar estrategias de reproducción o sobrevivencia inmediata o futura, esto no es precisamente para llegar a un buen vivir o *sumak kawsay*, por el contrario en nada se relaciona. Además, la serie de políticas educativas que se implementan al menos por medio de la escuela no estaría tomando en cuenta las particularidades y necesidades de la comunidad sino que se estarían implementando como una nueva forma de gobierno. En este sentido, sería interesante realizar un estudio de análisis de la implementación de las políticas del buen vivir en otras regiones del país para poder aseverar que seguramente las características de implementación y poca relación con los contextos y las necesidades de las comunidades son casi nulas.

La inexistencia o no cristalización del buen vivir y *sumak kawsay* se hace presente desde la misma articulación y la relación entre escuela y comunidad. Aunque se conoce que en el proceso organizativo y político interno tanto de la escuela como de la comunidad se consideran una a la otra dentro de los esquemas organizativos, es necesario señalar que la relación entre ambas no es totalmente fluida, armoniosa y relacional y no es posible afirmar que se quiera llegar a serlo. Por el contrario, existen continuas tensiones que fueron posibles conocerlas a través del paso de los días y la estadía diaria tanto en la escuela como en la convivencia y estancia en la comunidad. Así como hay tensiones entre las familias y diversos miembros de la comunidad las tensiones existen entre la dirigencia de la comunidad y la rectoría de la unidad educativa, en primera instancia.

El proceso organizativo de la escuela⁵³ está liderado por el rector de la institución, la Unidad educativa cuenta administrativamente con una estructura orgánica que articula diferentes actores tales como la junta de los padres de familia de la comunidad, el consejo estudiantil, la junta de docentes y el rector. Sin embargo, a nivel interno la UEIB tiene autonomía a pesar de que una articulación con el contexto comunitario a partir de la instancia de padres de familia. No por ello se asegura que la relación entre unidad educativa y miembros de la comunidad son necesariamente armoniosos.

Imagen 7. Organigrama de la Unidad educativa Pompeyo Montalvo



Fuente: Proyecto Educativo UEIB Dr. Pompeyo Montalvo (2014).

Mientras que el rector de la institución alega autonomía y representación del Estado con la presencia de la escuela para el desarrollo de diversas actividades en que exige el apoyo de los líderes de la comunidad -en calidad de padres de familia, la presidencia o el grupos de padres de familia- para poder desarrollar con total eficacia su proyecto educativo, los comuneros en mayoría hacen caso omiso o simplemente obvian las reclamaciones de la institución. Esto además de estar dado por discrepancias personales, el que se cree el principal motivo es que la comunidad no está dispuesta a abrir y cumplir todos los requerimientos que la escuela demanda y exige a la comunidad, ello porque como se presentaba las políticas que en este momento se implantan en el tipo de

⁵³ La escuela se rige por un Código de convivencia y un el Plan Educativo Institucional-PEI, registrados y avalados por el Ministerio de Educación bajo la Resolución No. 102-DEIBCC-ASYRE-2013, del 19 de septiembre de 2013.

educación intercultural bilingüe de la unidad educativa les son en parte totalmente ajenas a los integrantes de la comunidad, el más claro ejemplo es la promulgación del alcanzar y llegar al buen vivir cuando los comuneros en sus diversidad se ocupan día a día de su sobrevivencia y no de ayudar al cumplimiento de las políticas o directrices de la escuela, ello aún más cuando para algunas de las familias el papel de la educación no estaría en función principal de sus dinámicas de sobrevivencia o en términos de resultados inmediatos o de utilidad, tal como se mostrará en el siguiente acápite relacionado con las valoraciones sobre la educación.

Percepción y valoraciones sociales de la educación

Desde la institucionalidad de la unidad educativa

Para el inicio de este apartado es necesario remitirnos primero a las percepciones que sobre la comunidad y sus integrantes tendrían la mayoría de los docentes de la institución. Para algunos de los educadores tanto la comunidad como sus integrantes son catalogadas como un grupo de personas totalmente marginadas, no sólo en los aspectos socioeconómicos en términos de pobreza material, sino que hay evocaciones desfavorables sobre la condición de los padres ligadas a la falta de habla y escritura fluida en español y principalmente de que no toman en cuenta el trabajo que ellos –los docentes- realizan con sus hijos para que sean mucho mejor a través de la actividad educativa. Es decir, en términos generales, si desde los docentes hay una valoración por la educación de la que son parte integrante institucionalizada en la comunidad, pareciera que la implementación se hace con un tipo de población que no necesariamente goza de sus buenas valoraciones. Además, consideran tanto a los estudiantes como a los grupos familiares de la comunidad como homogéneos en términos de cultura, diferencias sociales, étnicas y políticas sin ningún tipo de diferenciaciones, por lo que todos son catalogados bajo una misma valoración.

La mayor importancia que debe dar como padre a sus hijos es que se eduquen no? (fragmento entrevista, docente, Chismaute, (14.04.2014). Esta es quizá una de las mejores frases que ilustra qué es lo que los docentes piensan de los padres de los niños y niñas de la institución para quienes no les importaría la educación de sus hijos. Al menos este es la primera impresión que se puede tomar desde las fugaces visitas a la escuela, la estadía permanente, las conversaciones informales y hasta las entrevistas a profundidad que se realizaron con algunos de los docentes que quisieron otorgarlas.

Frente a lo comentado, no se niega que los pobladores de Chismaute actual e históricamente no correspondan ampliamente a “sectores sociales secularmente racializados e interiorizados” (Bretón, 2013:73) no sólo por su condición indígena campesina, sino por el conjunto de administraciones al que han estado vinculados y sometidos, tal como se ha intentado presentar, con procesos de pauperización y subproletarización progresiva, pero que no obstante, con dicha subordinación, abandono del Estado o ayudas de corte asistencialista continúan viviendo en contextos sobre los 3.600 msnm. Sin embargo, la valoración⁵⁴ de los docentes sobre la población de la comunidad donde trabajan no consideraría dichos aspectos en un sentido crítico que cuestionen las condiciones de dicha población, sino que se les considera como aquellos marginados, juzgados en mayoría bajo una visión de pobreza en términos no sólo materiales que bien podría decirse no es tal, homogénea y generalizada. Sin embargo, dicha percepción de los docentes nos permite afirmar al tiempo que esa misma exclusión económica y social que estaría presente en Chismaute está estrechamente relacionada con la situación educativa y el tipo de educación de la comunidad, como parte integrante del mismo espacio social.

Bajo estas concepciones es posible comprender las relaciones de conflictos existentes entre padres y docentes de la institución en la medida en que, tal como lo observa Ames (1999:26) para el caso de las escuelas andinas peruanas, dichas relaciones “está[n] teñidas de los prejuicios que los docentes manejan respecto a los padres de familia en tanto miembros de grupos sociales tradicionales subordinados, lo que en muchos casos marca un estilo de relación vertical para con ellos”, tal como se registra en la UEIB de la comunidad de Chismaute.

Como se presentó, sin lugar a dudas, unas de las dificultades que con más repetición presenta el rector y los docentes es el poco apoyo que darían los padres de la comunidad para el desarrollo de la labor educativa de sus hijos, es decir, dan cuenta de

⁵⁴ Retomando el capítulo 2, valoración se entiende según Bourdieu (2000b:72), como aquellos “esquemas clasificatorios manejados en el estado práctico” llevados a cabo en el “mundo social o el mundo político” a partir de lo que se le asigna valor o importancia dependiendo de la posición social que el individuo que clasifica ocupa en determinado espacio social. Esta clasificación, se realiza a partir de unos esquemas de percepción social y mental configurados en el individuo a través del contexto social e histórico en que se ubica, dichas percepciones son expresados a partir de su habitus.

que para los padres hay muy poca o nula valoración por la actividad educativa en la que están sus hijos.

Es importante considerar que la percepción que sobre la educación tienen los docentes está cargada del peso que tiene para ellos por la labor que realizan y para la que se han preparado, es decir, el medio escolar y su trayectoria laboral dan cuenta de una cierta valoración hacia los beneficios que podría traer la educación. En este sentido, se puede afirmar que el espacio social en el que ha estado inmerso el docente da cuenta de la valoración positiva o la importancia que representa para él/ella la actividad pedagógica. Así, su percepción está mediada por la labor que realizan y lo que al tiempo les garantiza su sustento. Aspecto que pesa al comparar su punto de vista con el de padres de familia, que ante los ojos de los docentes poco o nada estarían interesados en que sus hijos estudien.

De este último punto interesa resaltar que si bien para los docentes la educación juega un papel importante en sus vidas y en la transformación que dicen puede acarrear para los habitantes de Chismaute, parecería que a veces las prácticas que realizan, las formas de proceder y de ejercer su actividad educativa indicarán otra cosa. Se observó una diferencia entre lo que dicen y aquello que hacen, lo que transmiten y la forma en que lo hacen, no sólo en la percepción desfavorable que casi en mayoría tienen hacia los padres de familia por sus mismas condiciones de falta de comprensión fluida del español, poca escolaridad, sino también porque los docentes tendrían unas prácticas desfavorables hacia los estudiantes que al igual que ellos comparten la condición de ser indígenas kichwa hablantes.

De esta forma, se evidenció que aunque reclaman mayor apoyo de parte de los padres de familia para educar bien a sus hijos por la importancia que le adjudicarían a la educación, en la práctica se encontraron declaraciones sobre el desaprovechamiento que se hace al educar a los niños y en mayoría jóvenes de la comunidad para que siguieran teniendo hijos e hijas y no tuvieran o registraran en sus vidas el tan anhelado progreso. En este sentido, también se conoció que la misma forma de ejercer los castigos, el control de los cuerpos, la disciplina, el don de mando o el desinterés porque los estudiantes aprendan verdaderamente -que parece imperar en la casi totalidad de los docentes de la unidad educativa- daría cuenta de que algunos problemas educativos que

se registran no es sólo resultado del desinterés de los padres y el desmejorado nivel de los estudiantes sino también de la forma de desempeño de los docentes.

Problemáticas educativas como la deserción escolar, con gran incidencia en la unidad educativa y en especial para las estudiantes mujeres y los grados de bachillerato, desde la mirada de los docentes se dan principalmente porque los padres de familia no apoyan con la educación de sus hijos, aspectos estos que también hay que explicar en detalle, porque no se toma en cuenta que para estos padres no es que no importe la educación porque por algún motivo matriculan a sus hijos, sino que también algo podría estar fallando en la implementación de ese tipo de educación que no estaría en función de las necesidades de los comuneros. De otro lado, se argumenta que la falta de rendimiento escolar estaría ligada o dada de sí por la condición social de los estudiantes y sus familias, pero no se contempla que pueden existir otros factores paralelos a estos como la misma forma en que imparten sus clases o la falta de pertinencia de la educación. Para nada cuestionan su labor como docentes, salvo algunos de ellos, quizá un poco más comprensivos de la situación y particularidades sociales y culturales de los estudiantes y sus familias. De esta forma, tal como lo afirma Ames para el caso peruano, acontece que en la UEIB de Chismaute, “convencen a los niños y niñas de que la culpa del fracaso está en ellos, y no en las deficiencias de la institución o en el contexto social más amplio (...) contribuyen[do así] a la reproducción de las desigualdades sociales, especialmente en los grupos más pobres y marginados” (1999:40).

Por otra parte, si bien se culpa a los padres tanto de la deserción como de las problemáticas educativas de la institución, no se contempla la existencia de factores del campo social de la comunidad, es decir, no se consideran las características de la escuela en relación a los factores externos a ella y que se relacionan con los estudiantes y sus familias. No se considera, por ejemplo, que en muchos de los casos la deserción no es necesariamente una condición deseada. Se conoció a través de las entrevistas y directamente desde lo observado que algunos estudiantes abandonan la escuela por la carga simultanea de las labores que deben desempeñar en compañía de sus padres y hermanos, dado que son parte de la mano de obra familiar. En casos como estos, por ejemplo, entre los causantes de tal deserción no debería juzgarse sólo directamente al estudiante, sino también contemplar que el tipo de educación impartida no funciona o se adapta a las dinámicas de vida y calendarios de sus habitantes; en esa medida, la

educación no está acorde a las necesidades de sus beneficiarios, pero tal como ocurren en estos casos el causante de la misma sólo es juzgado el estudiante y su familia. Pero aunque los docentes son conocedores de estos aspectos y los manifiestan, no los toman en consideración porque dicen que los padres no han tomado conciencia de la importancia de la educación para la comunidad.

A: Profesor y aquí usted qué sabe de los itinerarios de vida de los estudiantes, ¿qué hacen además de estudiar? B:Ellos van a su pastoreo, van a su agricultura, van a su siembra, eso es lo que sucede, entonces por esa situación realmente podemos entender que en las comunidades altas como la que estamos Chismaute, significa que todavía tienen un poco de restricción al sistema de educación, los señores padres de familia no comprenden lo que es el deber de ellos y la obligación que tienen que cumplir con sus hijos, por esa situación a veces dicen: ‘no pues ya no quiere venir’. Podríamos decir, por ejemplo, que tenemos un alto número de deserciones, y más de eso tenemos que decirle que tenemos problemas de faltas, ¿por qué? porque no hay apoyo del padre de familia. El padre de familia, si estamos hablando del sistema de educación es una comunidad educativa que tiene que tener una unión, un acuerdo de las voluntades de la que es la comunidad educativa, a sacar adelante el proceso educativo, todavía no existe conciencia. Podremos decirlo, nosotros hacemos lo que podemos como docentes tratar de impartir algo que podamos como conocimientos, o impartir los textos que a nosotros nos entrega el mismo gobierno. Podríamos decir entonces que falta el apoyo de los padres de familia, en comprender que la educación para sus hijos es muy importante para el proceso de la vida que pueden tener (Entrevista a rector de la UEIB Dr. Pompeyo Montalvo, Chismaute, 04.04.2014).

En otros casos, al preguntarles a los estudiantes sobre sus compañeros ausentes del curso pero con matrícula activa, los mismo compañeros respondían que dichos estudiantes no volvieron porque alguno de los docentes le manifestó al estudiante que ‘tú no puedes con el estudio’, o ‘te queda muy duro aprender’ o frases por el estilo. Aspecto que dejaría entre ver no sólo episodios de violencia sino falta de pedagogía de los docentes para incrementar o alentar el entendimiento de sus estudiantes. En casos como este el hecho de no comprender no depende únicamente del receptor del mensaje, sino también de aquel que lo transmite. De otra parte, un exalumno de la unidad educativa comentó que algunos de los estudiantes desertores se vinculan a actividades labores que generan algún tipo de ingresos, motivo por el cual no regresan a la institución ya que ven mayor utilidad en el ingreso económico generado por su trabajo y ya ni sus padres pueden hacerles cambiar de parecer.

Otro punto que afecta el desempeño de la actividad educativa comentada por los profesores es que los padres no ayudan en compra de cuadernos y útiles escolares necesarios, motivo por el cual se evidencia por ejemplo que los estudiantes lleven varias asignaturas en el mismo cuaderno, aspecto que a luz de los docentes les dificulta su labor, lo cual evidentemente genera dificultades. Sin embargo, puede decirse que dificultades como estas son el reflejo de la misma situación vivida por la comunidad y no exclusivamente ligada a los aspectos educativos; si se toma en cuenta que por familia hay en promedio 3 hermanos que compiten dentro de los grupos familiares por algún tipo de recursos para la satisfacción de su manutención en la que se podría incluir la compra de dicho útiles escolares. En esa medida, no sólo debe considerarse que se afectan los profesores porque sus estudiantes no tienen materiales, sino que los primeros afectados son los mismos estudiantes y sus hermanos que están en desventajas en la escuela frente a quienes en menor número sí pueden tener mayor acceso a materiales de estudio.

Los docentes son recurrentes en afirmar la escasa o nula participación de los padres en la educación de sus hijos, pero quizá guiados por ese tipo de relación vertical con que los juzgan no toman en cuenta que el espacio mismo de la escuela fue donado por la Comunidad desde el año 1994, se invisibiliza también el trabajo que día a día realizan los padres para que la escuela funcione, ya sea con la preparación de los alimentos como el almuerzo para los docentes y el refrigerio para sus hijos, el trabajo en minga para la construcción de la nueva batería sanitaria y el invernadero de la unidad educativa, ayuda en la preparación de la tierra para los sembríos de la escuela, etc. Además, como hecho particular ante el posible cierre de la unidad educativa, fue el representante de los padres de familia y la presidenta de la comuna aquellos que viajaron en dos ocasiones a Quito a entregar oficios y solicitar audiencias para justificar el no cerramiento de la institución, ello a pesar de que la totalidad de los docentes se encontraba en período de vacaciones y hubiera podido apoyar en dichas reclamaciones. Es decir, que la labor desempeñada por los padres se invisibiliza al compararla con la ‘superioridad’ de la labor que desempeñan los docentes.

La valoración que manifiestan y practican los docentes como exponentes de la institución educativa, está estrechamente relacionada no sólo con la valoración de su qué hacer como docente, el desconocimiento de la diversidad y particularidades de sus

estudiantes y los integrantes de la comunidad y las asimetrías de poder existentes entre ambos grupos, sino que al tiempo no se toma en cuenta el impacto negativo que podría estar generando entre los principales beneficiarios de la educación intercultural bilingüe a la que asignan gran importancia. A pesar de ello, no se desconocen las dificultades de enseñanza por la falta de material, falta de infraestructura y al tiempo por falta de personal y capacitación metodológica y pedagógica para proceder de la mejor forma en un contexto de educación rural.

Desde la comunidad

Ahora, desde otro punto de vista y para tratar de comprender cuál es el lugar asignado a la escuela y la educación por parte de los mismos integrantes de la comunidad, se les preguntó a algunos de los padres y madres sobre el papel desempeñado por la escuela y el significado de su existencia y la labor representada por dicha institución dentro de la comunidad. Adicional, fue de gran importancia la convivencia y la observación participante realizada en campo que permitió conocer la existencia de una gama de valoraciones en torno a la educación y el papel que representa la escuela dentro de la comunidad.

A diferencia de lo argumentado ampliamente desde los docentes y directivos de la UEIB de la comunidad, a partir de los resultados de etnografía realizada se afirma que si bien la institución escolar es la figura más representativa del Estado, no es preciso argumentar que funciona y subsiste sólo gracias al apoyo y sostenimiento total de este último como a veces se quiso mostrar, en cambio, puede asegurarse que para el funcionamiento de la unidad educativa se resalta la labor de sus habitantes y agentes externos como, las instancia de cooperación al desarrollo que han asistido por ejemplo en términos de infraestructura ante la misma ausencia del Estado. Pero sobre todo es fundamental mencionar que la unidad educativa funciona por la aceptación y respaldo que tiene por parte de los integrantes de la comunidad en calidad de padres, madres, dirigentes, líderes y comunidad en general. Se resalta el trabajo de los habitantes de Chismaute por mantener la escuela en funcionamiento, la importancia que representa y ha representado para ellos contar con la institución educativa y el trabajo bajo diferentes manifestaciones que invierten y han invertido día tras día para lograr este cometido. Un claro ejemplo de esto es la oposición que manifiestan dentro y fuera de la comunidad

para el funcionamiento de la Unidad Educativa, frente al proyecto de unificación de instituciones educativas propuesto por el gobierno actual.

Aunque no se niegan las tensiones y conflictos entre escuela y comunidad, es clave destacar que dicha institución no funciona dentro del espacio social de la comunidad solamente por la presencia de los docentes en representación del Estado, sino que es fundamental para su funcionamiento la presencia de estudiantes y el aval que otorgan sus padres para que asistan, de lo contrario es casi seguro que sin estudiantes no funcionaría dicha institución. Así como lo expone Cragolino (2002:91) para el caso argentino, es válido afirmar para la escuela de Chismaute que “el interés por la escolarización (...) de los hijos se expresa en el acto mismo de enviar a los hijos a la escuela”. Por ello, a diferencia de lo que plantearon los docentes de la institución no es posible aseverar que no hay un tipo de valoración hacia la escuela y la actividad educativa por parte de los integrantes de la comunidad. Sino que por el contrario, hay varios tipos de valoración hacia la educación que dependen de la posición social que ocupe cada integrante o grupo familiar dentro de la comunidad.

De esta forma, a continuación se intenta dar a conocer no sólo cómo se construye dicha valoración a partir de los esquemas de percepción social, sino cuáles son las diferencias existentes entre las diversas valoraciones que sobre la educación se encontró en la comunidad. Como producto del trabajo de campo, en primera instancia, frente a la reiterada respuesta de que la educación era muy importante para ellos y sus grupos familiares, pero también complementando dicho resultado con la observación realizada, se conoció que efectivamente entre los integrantes de la comunidad sí se encuentra un tipo de valoración positiva hacia la educación y lo que representa para ellos y sus hijos y parientes; sin embargo, es necesario hacer algunas anotaciones dado que no es posible hablar de un solo tipo de valoración homogénea, sino de la existencia de múltiples valoraciones en función de diferentes *lógicas de producción y estrategias de reproducción social*, estas últimas especialmente ligadas a quién se es y qué estatus se tiene dentro de la comunidad. Aspecto este último que no remitiría sólo al momento actual, sino que da cuenta también de factores históricos como los vinculados al período de la hacienda, tal como se intentó presentar en el capítulo 4.

Siguiendo a Bourdieu (2011), se entiende *estrategias de reproducción social* como aquellas que

... tienen por principio, no una intención consciente y racional, sino las disposiciones del habitus que espontáneamente tiende a reproducir las condiciones de su propia producción. Ya que dependen de las condiciones sociales cuyo producto es el habitus -es decir, en las sociedades diferenciadas, del volumen y de la estructura del capital poseído por la familia (y de su evolución en el tiempo) -, tienden a perpetuar su identidad, que es diferencia, manteniendo brechas, distancias, relaciones de orden; así, contribuyen en la práctica a la reproducción del sistema completo de diferencias constitutivas del orden social (Bourdieu, 2011:37).

Afirma el autor que las estrategias de reproducción social se encontrarían en todas las sociedades pero de diversas maneras, ya sea a través estrategias económicas, sociales, biológicas, de fecundidad y control de natalidad, estrategias políticas, educativas, estrategias matrimoniales y de parentesco, etc. (Bourdieu, 2011:36). Estas últimas estarían específicamente presentes en el caso de Chismaute. El fin de la ejecución de dichas estrategias empleadas por grupos y especialmente por las familias es “para producirse y reproducirse, es decir, para crear y perpetuar su unidad, por lo tanto su existencia en tanto grupos, que es casi siempre, y en todas las sociedades, la condición de la perpetuación de su posición en el espacio social” (Bourdieu, 2000b:81).

En primera instancia, para entender la valoración no homogénea que se otorgaría a la educación entre los integrantes de la comunidad de Chismaute, es necesario tener en consideración que dicha valoración se entiende como un producto social en función de un conjunto de relaciones históricas existentes en un contexto social y físico no necesariamente inmediato, y en continua relación con los actores sociales vinculados a él. En ese sentido, la valoración social como producto de un contexto social, subsistiría en combinación con la valoración otorgada a otro tipo de actividades que se combinan y completan entre ellas. De esta manera, es que la valoración hacia la educación no estaría descontextualizada ni del lugar desde el que se produce, ni de quien la realiza, por lo que se afirma que está estrechamente relacionada con quién se es en la comunidad y cuál es la utilidad que se otorga a la educación como medio de *reproducción social* en términos de Bourdieu (2011).

Frente a la inquietud por la homogeneidad de las respuestas de los comuneros que reiteraban la importancia de la educación de forma general, contrastado con el ejercicio de observación que evidenciaba en ocasiones que en las prácticas mismas había diferencias que daban cuenta por ejemplo cómo unos padres mostraban más interés que otros en la escolarización de sus hijos a pesar de lo que expresaban, se

utilizó como estrategia metodológica⁵⁵ la confrontación de lo dicho por los comuneros con la solicitud de la ordenación de un conjunto de tarjetas en las que estaban registradas las actividades que se evidenciaron como las más recurrentes e importantes entre las rutinas diarias de los integrantes de la comunidad⁵⁶ -entre la que se incluyó la educación y escuela- y que se solicitaba fueran ordenadas según la importancia que tiene para ellos desde la más importante a la menos importante. Aunque se deja claro que las tarjetas no fueron presentadas a la totalidad de los comuneros en calidad de censo o encuesta, se mostraron entre los comuneros con los que se tuvo la oportunidad de hablar sobre la escuela y también a aquellos que se identificaban como claves por el papel o prestigios que desempeñaban dentro de la comunidad. De esta forma, fue posible constatar que efectivamente se registraban diferencias entre aquellas cosas que manifestaban en el discurso sobre la importancia otorgada a la escuela y aquello que en la práctica demostraban priorizando o no a dicha actividad.

Los resultados del ejercicio registrados en una tabla que permitía otorgar números ordinales según la jerarquía establecida por cada uno de los comuneros abordados, permite afirmar que tal como se presuponía hay diferencias entre el lugar que se le asigna a la ficha de educación y escuela en relación con el orden de importancia otorgado a las otras actividades. El lugar asignado a cada una de las fichas no debe ser considerado como algo meramente fortuito, sino que da cuenta no sólo de un conjunto de lógicas de producción sino también de reproducción en función de quién es aquel que jerarquiza las fichas.

Así, mientras que la mayoría de los comuneros ubicaron a la escuela y la educación mayoritariamente entre las últimas 5 posiciones, hubo tres casos que llamaron la atención porque a diferencia de los demás comuneros ubicaban la educación entre los primeros 5 lugares. Frente a la jerarquización otorgada se solicitaba un pequeño comentario acerca de por qué tal o cual ficha ocupaba el primer o último lugar,

⁵⁵ Esta estrategia metodológica se realizó por recomendación del compañero investigador de trabajo de campo Sorria (2014), pero al tiempo, se retoma del trabajo comentado por Bourdieu (2000b:73) en el que se determina que dicha técnica metodológica permitió captar lo que llamó la *lógica práctica de la experiencia*, al solicitar la clasificación de pequeños cartones para tratar de capturar las lógicas de clasificación de algunas poblaciones en función de sus opiniones políticas y personales.

⁵⁶ En total se mostraban un total de 10 tarjetas con las siguientes actividades sin ningún orden establecido para que fueran jerarquizadas por los mismos integrantes de la comunidad: fiestas y hacer deporte, asistir a la iglesia, agricultura, trabajo pagado por fuera de la comunidad, minga y trabajos dentro de la comunidad, educación y escuela, vender en el mercado, deberes del hogar y cuidar los hijos, ganadería y ordeño y cría de animales.

así como el lugar asignado a la escuela. Se conoció entonces que la lógica de la mayoría de los comuneros asignó la mayor importancia a la actividad de agricultura, que comentaron es aquella a la que mayor tiempo le dedican y a la que constituye su labor productiva, en segundo lugares ubicaban a la ganadería y ordeño, la cría de los animales y posteriormente, la comercialización en el mercado. Es decir, entre sus actividades más importantes se ubicaban aquellas labores a las que dedicaban mayor tiempo y aquellas que en la consecución de las mismas permitía la comercialización de sus productos y garantizan su subsistencia. En el orden posterior ubicaban a la minga y trabajo en la comunidad, los deberes del hogar, el asistir a la iglesia, el trabajo por fuera de la comunidad, la educación y las fiestas y el deporte. Es decir, que ubicaban las fichas en 2 bloques, el primero en función de la producción que les garantizaba en parte su sostenimiento, y en el segundo bloque aquellas actividades ligadas más a un ámbito cultural, social y familiar en el que se ubicó a la escuela y actividad educativa.

Es necesario mencionar, además, que en el que presentamos como el segundo bloque de la jerarquización de las fichas se encontró de forma más diversa en función de si se era mujer o hombre, si tenía gran afección o no a la fe católica o anglicana o si estuvo vinculado a trabajo por fuera de la comunidad, lo que llevaba a la ordenación de forma diversa dependiendo de qué persona lo realizaba. No obstante, lo que se quiere dar a conocer, además, es que la importancia que se otorgaba a la actividad educativa de sus hijos se establecía en actividades paralelas tales como la asistencia a la iglesia o la participación en mingas y fiestas de la comunidad. De esta manera podría afirmarse que para este conjunto de comuneros, si bien la educación es una actividad valorada, no necesariamente se relaciona con aquella actividad que establecen como la más importante para ellos si se les compara con aquellas actividades que significan su sustento y manutención, como las fichas de cultivo, cría, ganadería y venta posterior en el mercado.

Este conjunto de comuneros que bien tienen matriculados a sus hijos en la institución educativa, porque comentaron la importancia que radica para ellos el hecho de que sus niños estudien, no necesariamente son aquellos que estarían más atentos tanto de la asistencia como de la realización de deberes y buenos desempeños de sus hijos, tal como comentaban los docentes, en cambio sí dieron cuenta de ser aquellos que mucho de su tiempo se dedican a las actividades de cultivo en comunidades cercanas

como Pucará, es decir, algunos de ellos permanecen ausentes en la comunidad de Chismaute, aunque el caso no es generalizado porque depende del acceso a la tierra que se tenga.

... lo que le comentaba recién es que nosotros en la mayoría tenemos la ubicación en dos partes. Lo que da más salida en la economía es en el sector Pucará entonces algunos van dejando a los wawas aquí en la casa de Chismaute y van los Taytas casi a vivir en Pucará entonces a veces descuida y ya pasa el tiempo y no vienen y en algunas reuniones no acercan entonces unos se van descuidando y los niños van perdiendo entonces no se dan cuenta si el hijo está mejorando o no está mejorando entonces pienso que algunos si estudian bien y si no estudian también y creo que así sienten así los hijos. Entonces no se acercan mucho a la escuela (Entrevista Francisco Delgado, Chismaute, 24.04.2014).

Por otra parte, se conoció que algunos de estos padres y madres frente a la falta de tierra o sustento garantizado eran aquellos que migraron por ejemplo a Machachi para vincularse ya sea el padre, la madre, o ambos en el trabajo agrícola ofertado allí por lo que no están al tanto de las actividades escolares de sus hijos y el cumplimiento que tengan o no en la escuela. Tal como se presentó en el capítulo 4, en apartado de las migraciones.

En algunos casos como estos, se puede afirmar que la valoración o el lugar de importancia que asignaron en las fichas se relacionaron más con sus prácticas que con aquellas actividades que principalmente comentaban. En este sentido, dichas valoraciones se encuentran en relación con la realización y priorización de otro tipo de actividades como el trabajo agrícola en el que en mayoría están vinculados sus hijos que como parte de la mano de obra ayudan a la reproducción material de la familia con el cuidado de animales u otro tipo de actividad, en ocasiones justamente por las cuales registran la inasistencia escolar o las deserciones tan nombradas por los docentes. Al presentar dicho resultado a uno de los líderes de la comunidad, efectivamente no se niega y por el contrario se afirmó que si bien se reconoce que hay descuido por parte de algunos padres de familia que no le pondrían *empeño* al estudio de sus hijos. Se comenta que la responsabilidad sería *de parte y parte*, en el sentido de que del lado de los profesores también habría algo de responsabilidad y en especial del rector de la institución, que afirman no informa a los padres sobre el desempeño desmejorado de algunos estudiantes. Este último punto llama la atención, puesto que si bien se reconoce

un tipo de descuido de parte de los padres, también se involucra la responsabilidad de los docentes, casi en la totalidad negada por ellos mismos.

... o sea justamente a veces algunos Taytas a veces a los niños les hacen la matrícula y luego casi no dan importancia a los hijos. Ya cuando hacen matrícula y mandan a la escuela, un día asoman a escuela que haga el favor con mi hijo que vaya avanzando con el estudio, y dicen: 'yo le encargo eso' y ya nunca mas no vuelven casi algunos, no vuelven a la escuela ni preguntar cómo está pasando el chico si está haciendo deberes o no está haciendo, nada, a veces no les interesa y eso ha habido una falla de los padres de familia. Y otro que los maestros también no exigen como el director es un poco alejado entonces no le ha dado casi el llamado, no ha llamado a los padres de familia para concluir la reunión, cómo está pasando su hijo, está atrasando o no está atrasando o sea, no se ha motivado bien entonces en sumas casi poquito a ambos lados han descuidado, no mayor cosa sino poquitos ni el padre de familia ni tampoco el director de informar a los padres de familia hay que llamarlos para que informar de sus hijos están mal y para informar cómo es que hay que caminar con la educación, cómo hay que llevar, cómo hay que hacer cambio adelante de los niños entonces. Así si sería de parte y parte (Entrevista Francisco Delgado, Chismaute, 24.04.2014).

De otro lado, es posible afirmar que de forma contraria a las clasificaciones realizadas por la mayoría de los comuneros consultados, un número menor de ellos estableció jerarquizaciones en la que la actividad educativa se ubicó entre los cinco primeros lugares de las fichas presentadas. Llama la atención este aspecto dado que argumentaron que posicionaban la educación en primer lugar -en algunos casos muy disputada con la actividad de asistir a la iglesia- porque de la educación depende cómo cultiven y cómo se dan cuenta de la mejor forma de ofrecer y vender sus productos. Para este grupo de comuneros no se asevera que las demás actividades agrícolas y pecuarias no tienen importancia, porque también la manifestaron y dependen económicamente de ellas, sino que las establecen en paralelo con la educación, es decir, les adjudican la misma importancia ya que la establecen como requisito para desarrollar las demás actividades en el sentido de saber cómo cultivar, cómo educar a los hijos, cómo hacer los trabajos de la minga en la comunidad de la mejor forma. En cambio, las actividades ubicadas en los últimos lugares correspondieron por ejemplo a la migración y trabajo por fuera de la comunidad, vender en el mercado y asistir a las fiestas y celebraciones. Esto se pudo conocer en la explicación de una clasificación como la comentada.

Primero la educación (ficha educación y escuela) la educación más que todo nos importa bastante la importancia porque solamente la educación da conocimientos importantes, la ciencia, la sabiduría, si no

conociéramos la educación entonces no seremos nada, seremos como analfabetos. Entonces la educación ayuda a muchas cosas, en la educación viene todo para la sociedad y para las personas entonces en ese aspecto primero la educación es importante. El segundo es Asistir a la iglesia. Después de la iglesia qué es más importante los trabajos del hogar y los hijos. Luego en la minga con la comunidad y la agricultura. Después seguirían las pecuarias, la ganadería y ordeño y luego viene el negocio (ficha de vender en el mercado) y ya las migraciones que estos son migrantes –señala imagen de la ficha- y viene fiestas tradiciones, como la cultura (Entrevista a Francisco Delgado, Chismaute, 24.04.2014).

Resulta particularmente interesante el hecho de que los comuneros que registraron dicha categorización con las fichas, ubicando en los primeros lugares a la actividad educativa como requisito o en relación a la realización de las otras actividades, corresponden a aquellos que tienen cierta importancia entre los comuneros en calidad de líderes políticos, como la presidencia, expresidente de la comunidad, representante de padres de familia, líderes religiosos, es decir, esta clasificación no se considera meramente coincidencia sino que remitiría y estaría en concordancia con el papel que ocupan y han ocupado históricamente dentro de la comunidad, siendo en mayoría descendiente de los antiguos kipus o mayorales indígenas, con un cierto prestigio entre los integrantes de la comunidad⁵⁷, en algunos casos beneficiarios de proyectos de cooperación al desarrollo, con practica de lectura y escritura en español, pero también aquellos que en mayor medida han tenido un tipo de relación más cercano con el mundo no indígena, con cierta representatividad política también ligada al partido político Amauta Yuyay -en el caso de la actual presidenta de la comunidad- que manifiestan el interés en que sus hijos no solo se vinculen al bachillerato sino que obtengan un título universitario.

Así, lo que se quiere resaltar es el hecho de que los esquemas de percepción ya sean colectivos o individuales de los integrantes de la comunidad se establecen a partir de un contexto social no necesariamente inmediato sino también histórico, que remite o da cuenta de la posición que han ocupado en él y en función de dicha posición determinan qué es socialmente más o menos valorado para ellos, qué actividades les resultan determinantes para su mantenimiento no sólo individualmente sino como grupos familiares.

⁵⁷ Véase al respecto capítulo 4.

De esta forma, se encuentra útil para entender las diversas valoraciones encontradas en la comunidad de Chismaute hacia la escuela y la educación la noción de *estrategias de reproducción social* planteada por Pierre Bourdieu, ya que permiten entender cómo la educación y la valoración que se le asigna se relaciona con aquello que la educación representa para los diferentes comuneros y sus grupos familiares en términos del mantenimiento de sus estatus social, económico político, biológico, ya sea para el mantenimiento, perpetuación o cambio de la posición que ha sido en ocasiones históricamente registrada por ellos en la comunidad.

Sin embargo, así como las estrategias de reproducción social serían diversas según los grupo sociales, también se encontrarían de manera simultánea y deben ser entendidas de forma relacional y no separadas una de la otra, ya que su funcionamiento simultáneo garantiza no sólo el mantenimiento sino la producción o reproducción social mediante la realización de diversas actividades sociales, políticas, económicas, culturas etc., que también se modifican a lo largo del tiempo según las necesidades o recursos que se dispongan, de esta manera no son algo estático e invariable sino que se modifican.

Por ello se afirma que si bien en la comunidad de Chismaute en tiempos pasados la educación no pudo haber ocupado un lugar y valoración para la mayoría de los integrantes, ahora podría estar modificándose para algunos de los grupos familiares más que para otros, tal como se presentó. Dicha estrategia educativa se articularía simultáneamente con otro tipo de estrategias, como las matrimoniales, el participar en el mundo político de la municipalidad, el del campo religioso, la relación con el mundo no indígena y al tiempo daría cuenta de un sistema de estrategias del cual indiscutiblemente se obtendrán o esperan resultados en la medida en que se realiza algún tipo de inversión no necesariamente económica.

La educación para un grupo de los comuneros se valoraría como aquella que permite entender las formas de reproducción de la vida social y en relación a ella de la lucha de poderes y de dominación, así tanto la valoración asignada a la educación como las uniones matrimoniales, por ejemplo, entre aquellos descendientes de kipus, darán cuenta de un conjunto de estrategias de reproducción social para garantizar la perpetuación del orden social existente. De acuerdo a Bourdieu, el sistema de enseñanza

se encuentra entre las primeras estrategias aplicadas por las diferentes personas individuales o grupos como medio de reproducción social.

Las *estrategias educativas*, entre ellas el caso específico de las estrategias escolares de las familias o de los hijos escolarizados, son estrategias de inversión a muy largo plazo, no necesariamente percibidas como tales, y no se reducen, como cree la economía del "capital humano", sólo a su dimensión económica, o incluso monetaria: en efecto, tienden ante todo a producir agentes sociales dignos y capaces de recibir la herencia del grupo. Eso sucede, en especial, con el caso de las estrategias "éticas" que apuntan a inculcar la sumisión del individuo y de sus intereses al grupo y a sus intereses superiores; así, cumplen una función fundamental, asegurando la reproducción de la familia que de por sí es el "sujeto" de las estrategias de reproducción (Bourdieu, 2011:36-37).

Desde lo expuesto, de cierta forma podría afirmarse que para este grupo de comuneros hay una combinación simultánea de tipos de reproducción social, ya sea económica, social o productiva para mantener el prestigio, estatus histórico o económico que se posee, en el que la valoración que se asigna a la educación entraría como un tipo de reproducción educativa que de una u otra forma contribuiría al mantenimiento de su posición. Es clave mencionar además que estos mismos comuneros además de gozar de un status social y simbólico dentro de la comunidad también tienen diferencias en la posesión de tierras de mejor calidad, tenencia de ganado, vinculación con la política -en 1 sólo caso- que podría permitirles tener el sostenimiento y manutención familiar garantizado, más que los comuneros con valoración diversa antes presentados, por lo cual, la educación de alguna forma sería un tipo de actividad a la que no sólo se le asigna un tipo de valoración, sino que se refuerza con la asignación de recursos con los que en comparación con lo demás comuneros se cuenta.

El desarrollo de estas estrategias se da en el campo social de las poblaciones y comunidades, ya sea de forma consciente o inconsciente y de forma colectiva o individual, para mantener o modificar la posición que se ocupa en determinado campo social. Incluso, resalta el hecho que ya sea consciente o inconscientemente este grupo de comuneros dan a conocer las diferencias que existen entre ellos que darían importancia a la educación y aquellos que no, no sólo por el acceso diferencial a la escuela sino porque no le darían la misma importancia que ellos a la actividad educativa. Así, las diferencias que se refuerzan desde la misma composición entre los integrantes de la comunidad dan cuenta de la existencia de estatus y posiciones diversas que de una u

otra forma establecen disputas de poder, conflictos, reacomodaciones y luchas por posicionarse, reposicionarse o mantener el lugar que se tienen dentro del espacio social de la comunidad.

Los papitos algunos sí han ido [a la escuela] pero acaban primaria pero quedan ahí, o sea no se han dedicado ya al estudio porque no avanzan también. Por esa razón no tienen influencias de cómo actuar sus metas y poder realizar para tener el sustento del derecho a la educación, el estudio como la base. Porque la educación brinda muchas cosas ser mecánico, ser peluquero, ser zapatero, ser carpintero, ser albañil, ser chofer, ser ... todo en general oficios de artesanos. Todo, todo ser. Eso es lo que no tienen algunos en sus metas. Por eso es que lo uno hay que ser en la agricultura a la hora de criar animalitos hay que ver no solamente dedicarse de lleno como que ya eso es suficiente ¿no? pero analizando el bien la educación trae muchas cosas, cambia muchas cosas. ¿Qué cambia Tayta?. O sea Cambia, ya uno no está sufriendo trabajos. No estar sacrificando el terreno, no estar saliendo a migrar, todo eso entonces la educación da mucha importancia para con una profesión, ya aunque sacrifique primero pero ya después ya. (Entrevista a Tayta de la comunidad de Chismaute, 24.04.2014).

Desde lo expuesto, se intentó entender cómo ese lugar o valoración otorgada socialmente a la educación y la actividad educativa y de aprendizaje está relacionada en algunas familias con las estrategias de reproducción de las mismas familias. Por ello, para la comunidad analizada no es posible hablar de la inexistencia de una valoración para la actividad educativa o por la escuela, sino que como se ha intentado presentar esa valoración no es única entre los integrantes de la comunidad en calidad de padres, madres, líderes, o integrantes en general. En esa medida, podría afirmarse que la valoración social otorgada a la educación se encuentra en sintonía con el habitus de cada uno de los integrantes de la comunidad, considerando que la configuración de dicho habitus es el resultado de procesos de socialización y situaciones históricas que permiten configuran las percepciones que están ligadas a un contexto social e histórico. De esta manera, la posición que haya tenido el actor dentro del campo social determina la percepción o no de la educación. Otro punto a tener es el hecho de que esa valoración está en función no sólo de la percepción socialmente construida sino sobre la utilidad o lo que podría proporcionarles para mantenerse o modificar su posición en un determinado campo social como lo es la comunidad. Así, el desarrollo de una estrategia educativa tendría más validez para unos que otros integrantes de la comunidad dado, que les posibilitaría mantener o afianzar su posición dentro de la comunidad.

A partir de lo anterior es posible establecer que entre los comuneros y familias de Chismaute sí se puede hablar de la existencia de la valoración hacia la educación, como un mecanismo de la vida social y comunitaria misma. En el caso de la escolarización primaria, la valoración otorgada a la actividad educativa por padres e integrantes de las familias se expresó por la importancia que le dan a la alfabetización ya que permite un tipo de relacionamiento con el mundo exterior no indígena de la comunidad que goza de valoración y prestigio.

En este sentido, conversaciones establecidas con algunos de los estudiantes de 10° y 1° bachillerato dan cuenta por ejemplo de la importancia que representa para ellos estudiar para propiciar cambios en la medida en que dicen les permitiría modificar las condiciones de vida que manifiestan ‘son muy difíciles’, ya sea mediante un trabajo o estudiando más para ser docentes y profesionales.

A: ¿Y a las clases vas porque te gusta o te obligan o cómo es? Sí me gusta. A. ¿Y qué te parece estudiar, para qué estudiar? B: Estudiar es importante para no estar sufriendo aquí. A:¿Cómo sufriendo? B: Así, trabajando aquí muy duro se sufre mucho. (Entrevista a estudiante, mujer, 15 años, 1° bachillerato, Chismaute, 17.04.2014).

A: ¿Es importante estudiar o no? B: Sí, si es importante, porque antes en otros años no había colegio ni escuela, por eso por ejemplo mi madre, mi mamá no sabe ni leer ni escribir, por eso ellos no sabían nada, y nosotros vemos lo importante de estudiar para poder salir adelante, para coger algún trabajito para nuestras familias. (Entrevista a estudiante, mujer, 18 años, 10° grado, Chismaute, 15. 04. 2014).

Entre otros comuneros, la importancia a la actividad educativa de sus hijos y familiares -pero en general de los integrantes de la comunidad- se da en relación al futuro próximo de aquellos que asisten en términos laborales y de sobrevivencia personal y familiar ya que son conocedores de las dificultades que tienen por acceso a la tierra y la dependencia de la actividad agropecuaria que cada vez es menos rentable en términos de productividad, compra de insumos y por la calidad y erosión de los terrenos que poseen, que incluso les lleva a cultivar en las tierras altas de páramo, practica antes poco implementada, según lo registrado en el estudio de Iturralde (1980[1977]) en los años setenta.

Para otro conjunto de comuneros y grupos familiares, la valoración de la educación se da en función de que les permite la reproducción social y mantenimiento de su posición y jerarquía social de la que han gozado en ocasiones desde el tiempo de la hacienda, aún más entre aquellos descendientes de kipus que tanto en la práctica como en lo que dicen

ven en la escolarización de sus hijos el canal para continuar con el estatus del que gozan. Por ello, por ejemplo, envían a sus hijos -por las posibilidades materiales que también tienen- a estudiar por fuera de la comunidad ante la inexistencia anterior de los grados de bachillerato en la institución educativa de la comunidad. No es gratuito o coincidencia que sean precisamente aquellas dos familias descendientes de kipus aquellas cuyos hijos serán los primeros titulados de bachillerato de la comunidad en el año en curso.

CONCLUSIONES

En el proceso de vivencia las comunidades de altura de la sierra ecuatoriana han pasado por diversos procesos de intervención a través de su historia. Estuvieron bajo la supeditación de misiones religiosas y puestas en marcha de proyectos de integración nacional por medio de instituciones como la escuela y la religión para inculcarles y llevarles la ‘civilización’. Se integraron también como mano de obra gratuita al trabajo articulado a las haciendas como huasipungeros o indígenas libres, y a la posterior desintegración del mundo de la hacienda se vincularon con proyectos de cooperación al desarrollo así como con proyectos para articular su economía campesina con los mercados nacionales. Ahora, los proyectos en torno a los pueblos indígenas continúan con algunos rasgos de las anteriores intervenciones, pero también con otras formas de integración, por ejemplo, bajo el aparato estatal que les reconoce como pueblos y nacionalidades y que les interviene con instituciones como la escuela y modelos educativos aparentemente en sintonía con sus necesidades, que en realidad dan cuenta de nuevos proyectos estatales de progreso y desarrollo mediados por el establecimiento de nociones como el *sumak kawsay* y *buen vivir* ligadas desde 2008 a los objetivos políticos de gobierno.

Sin embargo, dado que mucho se habla y se escribe sobre la educación referente para poblaciones o grupos étnicos, a saber, son pocos los estudios existentes que se hayan interesados por preguntarles a las mismas poblaciones implicadas en este conjunto de aspectos educativos, qué es lo que piensan sobre dichos aspectos, si les interesa o no ser parte de todo este conjunto de proyectos educativos, o si realmente este tipo de educación responde a sus necesidades o se hace desde concepciones diferentes.

En este sentido, la particularidad del presente estudio radicó en tratar de comprender a partir de un caso específico, ¿cómo se construyen los esquemas percepción y valoración social de la escuela y la educación dentro de una comunidad de altura kichwa hablante? A partir de ésta pregunta general de investigación, lo que se intentó realizar fue tratar de conocer la importancia asignada por los integrantes de la comunidad a la educación, qué significa para ellos la escuela y la educación intercultural bilingüe en términos de movilidad social, prestigio, mantenimiento de poder o de estatus, o de forma contraria qué no significaba para la totalidad o una parte de la comunidad. Adicional a esto, fue necesario comprender qué importancia tiene la

labor educativa desempeñada por los integrantes de la escuela en calidad de docentes y directivos, y cuál era la importancia que según ellos era asignada por los integrantes de la comunidad. Todo ello se presenta como innovación, si consideramos que el análisis se hace en el marco de las políticas educativas que se inscriben dentro de los mandatos constitucionales guiados por las nociones de buen vivir y sumak kawsay en el Ecuador actual, posterior a la Constitución de 2008, sobre los que se encuentran muy pocos estudios.

Considerando el trabajo de campo etnográfico, los resultados, en términos de los aportes significativos que se observan como productos fundamentales en términos de hallazgos en la investigación se presentan a continuación.

En primer término, es posible establecer para el caso considerado la existencia de una valoración hacia la escuela como espacio social de encuentro y confluencia de varios actores sociales dentro de la comunidad. No sólo como parte integrante del espacio social de la comunidad, sino también como espacio de importancia en la vida de los niños, jóvenes y adultos en la medida en que funciona también como lugar de socialización entre pares, espacio de disputa por la existencia de jerarquías, relaciones de poder y asimetrías entre docentes, estudiantes y padres de familia.

Puede afirmarse que la escuela como espacio social fue un lugar privilegiado que propició la comprensión no sólo de su funcionamiento, establecimiento de la disciplina, control de los estudiantes y de las condiciones de sus docentes y estudiantes, sino que también permitió conocer la forma de establecimiento de las políticas educativas como máxima expresión de las directrices de gobierno. De otro lado, fue también el espacio propicio para relacionarse con la comunidad, sus integrantes en calidad de padres y madres de familias, conocer su articulación con la escuela, de la existencia de contratiempos y tensiones entre ambas y de una amplia gama de jerarquías, estructuras de poder y autoridad fuera y al interior de la comunidad.

De esta forma, la escuela no debe verse únicamente como el lugar para el desarrollo de la actividad pedagógica y de aprendizaje y como un ente abstraído e independiente de la existencia de conflictos jerarquías, luchas de poder y heterogeneidad de actores en convivencia y en múltiples situaciones simultáneas.

Así, la Unidad Educativa se caracteriza por ser uno de los ejes neurálgicos al interior de la comunidad, no solo por la importancia que representa para sus integrantes,

sino también porque resalta como la expresión más fiel de la presencia del Estado dentro del espacio comunitario. Se afirme o se niegue que el Estado ha aportado o no a la creación y mantenimiento de la escuela, ésta funciona como la institución que les recuerda que hacen parte de un conglomerado social adscrito a un tipo de políticas administrativas nacionales y que de una u otra forma reglamenta y controla, no sólo el espacio físico y social, sino también un conjunto de prácticas y valores. Por ello, no es sorprendente que sea en el espacio de la escuela donde se realicen todo un conjunto de actividades políticas, religiosas, de cooperación etc. que dan cuenta de la articulación de la comunidad con la escala nacional. Aunque existe también el centro de salud, este no tiene la trayectoria histórica y política que representa y ha representado la escuela para la comunidad. Así se resalta la importancia que tiene la escuela y la actividad educativa para los comuneros de Chismaute y el trabajo que invierten día tras día para darle fuerza y mantenerla en funcionamiento.

De otro lado, la escuela también puede ser considerada como punto de enlace de las políticas de gobierno. Para el caso analizado de Chismaute, puede afirmarse que en primer término, el tipo de educación impartida contribuye efectivamente al fortalecimiento del canal institucional y de gobierno mediante la aplicación de la política educativa del buen vivir. Se evidencia que la noción de buen vivir que ha sido legitimada bajo diferentes frentes a nivel nacional lleva su alcance a todas aquellas políticas de gobierno como las educativas y al tiempo se implementa por todas aquellas ramas en las que el Estado tiene presencia como la escuela (Bretón, García y Cortez, 2014:11). De esta manera, la escuela estaría generando una homología en el tema del buen vivir y *sumak kawsay* mediante todas aquellas directrices de currículo, contenidos, metodologías y pedagogías educativas.

Sin hacer generalizaciones, para el caso considerado de la UEIB de Chismaute, sí puede afirmarse que la implementación de la educación intercultural bilingüe en comunidades de altura con población indígena campesina kichwa hablante está relacionada con el modelo de gobierno del Ecuador ejercido desde el año 2007, que “independientemente de las retóricas y las palabras vacías –sin contenido político específico, práctico y contundente- sobre plurinacionalidad y la interculturalidad, el actual proceso se define como portador hasta su concreción final de la ciudadanía” (Bretón, 2013: 86). Apelando así a lo que podría adicionarse como ciudadanía orientada

por un modelo de homogenización, bajo directrices de cortes occidentales, monoculturales y con “poco de respetuoso de facto con las demandas de reconocimiento y autonomía”.

Si bien desde el movimiento indígena ecuatoriano acceder a la tierra, la plurinacionalidad y un tipo de educación propia⁵⁸ fueron unos de sus principales puntos de reivindicación bajo la concreción de las políticas educativas actuales (Radcliffe, 2007:31), (Moya, 2007:16 y 17), (Tuaza, 2011:174) puede afirmarse que las condiciones educativas en términos de adecuación a sus contextos o necesidades poco se han modificado.

En los años setenta del siglo pasado, Iturralde (1980[1977]:57) documentaba para la población indígena de Guamote los bajos niveles de instrucción de la población indígena, estableciendo que

...las escuelas rurales oficiales son insuficientes y su labor deficiente, pues lejos de ajustarse al ritmo de vida de las familias indígenas y proveer a sus necesidades a través de la enseñanza, pretende trasplantar la vida de la ciudad al campo tanto en el contenido como en las formas de enseñar (Iturralde (1980[1977]:57).

Hoy, al pasar de casi más de 30 años de esta afirmación, ya en la primera mitad del s. XXI, a partir del caso analizado puede decirse que aunque han habido cambios el planteamiento de Iturralde tiene vigencia para el funcionamiento de las escuelas rurales de las comunidades de la parroquia y matriz Guamote, o al menos para aquella que registra el segundo lugar en número de estudiantes matriculados en la zona.

Lamentablemente, puede decirse que en el periodo actual la implementación de las políticas públicas en términos educativas se realiza bajo un desconocimiento de los contextos sociales, históricos, culturales políticos y ambientales de las comunidades, por lo que no se puede afirmar que hay total coherencia entre la educación impartida y las condiciones y necesidades de las poblaciones beneficiarias. Para el caso particular, esta falta de coherencia se registra por ejemplo en términos de currículo, que aunque fijado por el Ministerio de educación en 2013 a partir de la denominada *Malla curricular 311*,

⁵⁸ Al respecto apunta Almeida (2012) “Los indígenas asumieron la planificación de la educación en sus propias lenguas, tratando de expresar los mundos indígenas en la esencia que cada uno tiene, como una señal de avance en sus reivindicaciones y de fortalecimiento y dinamización de los valores comunales. La Educación Bilingüe Intercultural penetró en la conciencia de los indígenas como símbolo de trato igualitario entre los pueblos, como una luz de esperanza para superar seculares formas de dominación y aislamiento y como forma de autonomía.

que rige para la educación intercultural bilingüe a nivel nacional, resalta el hecho de que no existen textos escolares en las lenguas de las nacionalidades con las asignaturas y enfoques señalados en tal malla para un tipo de educación intercultural bilingüe. De otro lado, hay asignaturas que como insignia de lo intercultural se dictan desde las voluntades de los docentes ante la falta de lineamientos institucionales del Ministerio para tal fin.

En cuanto a la reforma curricular, es importante mencionar que si bien se estableció legalmente mediante la Malla curricular 311 y se fijaron los contenidos específicos a desarrollarse para la educación intercultural bilingüe en niveles de educación básica y secundaria, éstos no se llevan a cabalidad en la práctica, tal como lo establece el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB), al menos a partir del caso considerado, se pudo constatar que los contenidos tienen más afinidad a áreas de conocimiento generales, que aquellas que se podrían vincular con educación intercultural bilingüe.

El suministro de material para la enseñanza en la EIB correspondientes a los lineamientos del nuevo currículo de la EBI es poco acorde a las necesidades y contexto rural como el presentado. En este mismo sentido, se afirma que la capacitación a los maestros se queda igualmente corta, el fortalecimiento de competencias y conocimientos a docentes es poca. Tal como ellos mismo lo afirmaron, la extensión de horario de trabajo dificulta la asistencia a programas de capacitación programados por el Ministerio de Educación. Así, los docentes no sólo deben adscribirse y alinearse a los requerimientos de la institucionalidad, sino que además, deben seguir a cabalidad los parámetros en cuanto a contenidos, uso de materiales entregados y formas de impartir su actividad pedagógica, así ello no necesariamente corresponda a los contextos en los que realizan su labor o muchas veces, no cuentan con los conocimientos necesarios para impartir la actividad educativa en las áreas específicas en las que no han sido capacitados, todo ello para cumplir los requisitos exigidos para el funcionamiento de la escuela que en alguna manera garantiza su actividad laboral.

De esta forma al comparar lo mencionado con los postulados iniciales de la educación intercultural bilingüe de los años ochenta del siglo pasado, son pocos los componentes que perduran como particulares de este tipo de educación, gran bandera de lucha y reivindicación para los pueblos indígenas del país. Y para la comunidad de

Chismaute, aspecto de gran interés para sus vidas y la de sus descendientes, tal como lo ha sido desde el momento en que gestionaron y construyeron su escuela en los años setentas.

Tal como lo asegura González Torreros, si bien “La identidad étnica fue así parte de los planteamientos de la EIB, porque en términos generales se propuso un currículo que tuviera en cuenta la particularidad cultural de las comunidades, y también los conocimientos del mundo indígena” (2011:47), se observa de modo contrario que dicha identidad es poco fomentada en la práctica diaria de la educación intercultural bilingüe actual. Aquello que se muestra y presenta desde la educación sobre los pueblos y nacionalidades indígenas no escapa a la falta de crítica y de apartarse de la mirada esencialista que ha primado al momento de hacer referencia a estos grupos poblacionales.

A partir de lo observado, en la Unidad Educativa de Chismaute, se encuentra que aparte de la inexistencia de los textos escolares en su propia lengua, los calendarios escolares no son acordes a los periodos de cosechas y los contenidos impartidos dan cuenta de un tipo de valoración hacia lo externo y no necesariamente hacia lo indígena, por lo que cada vez más lo que se implementa es un tipo general de educación que no estaría respondiendo a las necesidades de las comunidades y en función de sus propios conocimientos, como se planteaba desde 1988 cuando se estableció como bandera reivindicativa de los pueblos y nacionalidades indígenas del Ecuador (Moya, 2007:16 y 17). Fortalecer

De esta forma, si la escuela no juega un papel de fortalecimiento a la identidad y la organización indígena, tampoco lo hace para llevar al establecimiento de un Estado que se declara plurinacional e intercultural desde todos sus frentes legislativos, entre el que se incluye el campo educativo, ni tampoco puede analizarse como medio de apoyo para la organización de las comunidades. Contrario a lo que se planteaba, a los inicios de creación de la educación intercultural bilingüe, no se puede hablar de una “vinculación directa entre la escuela, la comunidad y la organización” (González Torreros, 2011:52)

En la coyuntura del año 2007, el Ministerio de Educación, como principal administrador de la actividad educativa a nivel nacional argumentó que por los bajos resultados de la EIB y el excesivo proselitismo de las organizaciones indígenas se

justificaba la pérdida de autonomía de la DINEIB por parte de las organizaciones indígenas y su paso a la administración a manos del gobierno mediante el Ministerio de Educación como funciona hasta la actualidad, con miras al fortalecimiento de la EIB y el beneficio de la población indígena.

Sin embargo, aún con el cambio de administración a manos del gobierno, la aplicación o cristalización de estas políticas en instituciones escolares como la contemplada dejan mucho que decir en términos de falta de pertinencia, escasa infraestructura, bajo presupuesto, falta de dotación de docentes por especialidades y elevadas tasas de deserción escolar. En la unidad educativa intercultural bilingüe de Chismaute es lamentable por ejemplo el hecho de que a 2 años de aprobado y establecido el bachillerato en ciencias intercultural no se haya aprobado el fortalecimiento de la planta profesoral con las especialidades de las necesidades curriculares que establece la misma Malla curricular 311. De otro lado, es inexistente la infraestructura general y en especial para la enseñanza de asignaturas que darían el énfasis del bachillerato aprobado.

No sobra adicionar que la implementación de este tipo de políticas y directrices gubernamentales evidencian una vez más la falta de coherencia de la EIB, ya que no es posible hablar de la búsqueda constante para alcanzar el buen vivir entre los integrantes de la comunidad, pero en cambio sí se afirma que la escuela funciona como el primer canal de transmisión de dichas políticas. Así se evidencian las diferencias y faltas de puntos de encuentro que habría entre los discursos y la implementación del *sumak kawsay* y buen vivir desde la visión del Estado y la vivencia cotidiana por parte de los mismos integrantes de la comunidad. Quienes por ejemplo, al término de este escrito, se movilizaban a la ciudad de Quito para manifestar su oposición y encontrar soluciones ante el posible cierre de la Unidad Educativa de Chismaute por la implementación del proyecto de unificación de instituciones educativas del Ministerio de Educación actual.

El desconocimiento de estos aspectos, así como de la existencia de los trasfondos históricos dentro de las comunidades que en parte remitirían a un pasado ligado a su vinculación con el periodo de la hacienda, impiden tomar en consideración aspectos que serían fundamentales al momento de la implementación de proyectos y programas educativos que obvian por ejemplo la existencia de relaciones no necesariamente armoniosas entre comunidades vecinas por hechos de conflictos

históricos entre ellas; aspecto que siguen presentes hoy día a día a pesar que el período de la hacienda terminó, al menos de forma reglamentaria, pero este tipo de conflictos perviven y se mantienen.

Por otra parte, es necesario señalar que el conjunto de particularidades educativas presentadas no pueden desligarse del espacio socio temporal de la comunidad y sus integrantes. Así, no es posible obviar que todos los aspectos de la educación implementada se registran vinculados necesariamente a la comunidad de altura de Chismaute Larcapungo. De esta forma, los resultados expuestos remiten y se configuran en torno a las particularidades del espacio social considerado. No obstante, es importante señalar que no por lo planteado se puede considerar a la comunidad como un todo homogéneo, sino que por el contrario, entraña heterogeneidades entre sus integrantes, sus prácticas, filiaciones religiosas, acceso a recursos, discursos y sus valoraciones en torno a la educación, lo que al tiempo permite desvirtuar el ideal de comunidad indígena como aquel espacio idílico, paradisiaco libre de conflictos y choques de fuerzas.

En esta medida, es posible asegurar que en la comunidad de Chismaute hay características generales, pero también diferenciadas y desiguales por grupos y por integrantes, dadas por estatus moral, político, socioeconómicos, heredados a su vez por prestigios desde periodos históricos anteriores.

Remitiéndonos al aspecto fundamental de la percepción y valoración social que en torno a la educación y la escuela se encontró en la comunidad, es necesario señalar que así como la comunidad no se considera como un todo homogéneo, uno de los hallazgos fundamentales de la investigación radica en afirmar que no es posible hablar de un solo tipo de valoración favorable o desfavorable asociada a la educación –como hipotéticamente se consideraba al inicio de la investigación-, sino que por el contrario, se encontró un conjunto de percepciones y valoraciones diversas en relación a la escuela y la educación, que puede determinarse en ese caso, están en función de qué posición social e histórica se tiene dentro de la comunidad, de qué estatus se goza y cuál es la utilidad que se ve a la educación en términos de estrategias de reproducción social (Bourdieu,2001).

Así, se encontraron el conjunto de valoraciones presentes en el espacio de la comunidad y en el de la escuela misma. Refiriéndonos primero a la diversidad de

valoraciones entre los integrantes de la comunidad y tratando de responder a la pregunta guía de la presente investigación, sobre cómo se construyen la valoración asociada a la educación, es necesario señalar como fundamental el peso que registra el contexto social, político, económico y sobre todo histórico de cada uno de los integrantes dentro de la comunidad para la conformación de diversas valoraciones.

Dichas valoraciones, aunque no son necesariamente conscientes, sí se concatenan y entrecruzan dentro de contextos sociales, políticos y económicos más amplios donde cobran total sentido especialmente para comprender la utilidad a la que es asociada la escolarización y la educación en general para algunos grupos familiares, más que para otros, para quienes no es posible afirmar que no tienen ningún tipo de valoración por la educación porque sí lo hay.

Específicamente remitiéndonos a un menor número de integrantes y grupos familiares dentro de la comunidad, se observa que la percepción y valoración que tienen de la educación se relaciona con el hecho de que ven a la educación como un medio que les permite perpetuar su posición y estatus en la comunidad. Así, entre otras estrategias de reproducción -como por ejemplo las uniones matrimoniales- contemplan la “estrategias educativas para reproducir su posición en el espacio social” (Bourdieu, 2001:35). Debe decirse que este tipo de valoración está estrechamente asociada a un menor número de integrantes de la comunidad y grupos familiares que no de forma coincidental son aquellos que heredaron el prestigio de ser descendientes de los antiguos mayorales indígenas de hacienda.

Para el conjunto mayoritario de los integrantes de la comunidad es posible afirmar que también hay un tipo de valoración por la educación y la escuela, en la medida en que el espacio de la escuela es aquel que propicia aprender a hablar y escribir español en buenas condiciones como medio de relacionamiento con el mundo no indígena del que no están alejados, también se la considera como el espacio para la validación de requisitos mínimos para la obtención de un título académico necesario para el cumplimiento de requerimientos laborales. En este sentido, es la educación aquella que también propicia herramientas de aprendizaje hegemónico de la tecnología, manejo de computadores, internet, indispensable para sus futuras vinculaciones laborales. Este tipo de valoraciones son compartidas por aquellos integrantes de la

comunidad que no gozan de prestigio alguno dentro de la comunidad y se encuentran en calidad de hijos, padres y madres.

Específicamente para la población más joven, aquellos vinculados a la actividad educativa dentro o fuera de la comunidad, la valoración y percepción en torno a la escuela y a la educación se consideran como uno de los canales que posibilita la apertura para el establecimiento de vínculos laborales y de relación con el mundo exterior a la comunidad. Así, dentro de los diversos integrantes de la comunidad, es posible afirmar que efectivamente hay diversos tipos de valoración y percepción social de la escuela y la educación, pero son diversos ya que se encuentran en función de lo que dicha actividad significa para el fortalecimiento de sus modos de producción y reproducción.

Ahora, remitiéndonos al otro foco de análisis sobre las valoraciones y percepciones que sobre la escuela y la educación intercultural bilingüe tienen aquellos docentes o directivos de la Unidad educativa local, es necesario mencionar que bajo el conjunto de docentes de la institución y como fieles exponentes del proceso de enseñanza y aprendizaje en dicho espacio, casi la totalidad de los docentes manifiesta explícitamente no sólo la importancia de su labor sino de la implementación de la actividad educativa en comunidad de altura como la analizada. Lo que llama la atención, como uno de los resultados de la etnografía de la escuela, es la valoración negativa que la mayoría de los docentes y directivos tienen sobre los padres de familia e integrantes de la comunidad.

A los ojos de la mayoría de los docentes, en la comunidad primaria un desinterés generalizado por la educación. Este es un aspecto ampliamente difundido y denunciado por la mayoría de los docentes de la institución, quienes argumentan que la educación no es la prioridad para la mayoría de los padres de la institución, grupos familiares y estudiantes.

No obstante, ante tales declaraciones, contrarrestadas con la etnografía desarrollada dentro de la comunidad, a partir de la que se observaba que dicho aspecto no se encontraba de forma tan radical como mencionaban los docentes, es clave destacar que en primer lugar dichas consideraciones están orientadas en primer término por la poca valoración que bajo dichas consideraciones tienen los docentes sobre los integrantes de la comunidad en general, como aquellos marginados que en

cumplimiento de su misma condición darían poca importancia a la educación y por consiguiente generarían la perpetuación de los amplios estándares de pobreza –no sólo material- en la que se encontrarían. Todo este conjunto de apreciaciones estarían orientadas al tiempo por un desconocimiento profundo no sólo de la comunidad, sino de las particularidades de vivencia de la misma, pues la mayoría de docentes manifestaron no conocer otro espacio que el de la escuela, a pesar de que día a día trabajan dentro de una comunidad de altura, que al parecer desconocen.

Evidentemente, como algunos profesores denuncian, no se niega la situación misma de la comunidad y sus integrantes que en ocasiones no permite por ejemplo la nutrición adecuada de los niños que llegan en ocasiones sin ingerir alimentos a la institución, o no disponen de los medios económicos para la compra de útiles escolares. Según lo que se conoció, la condición de vivencia y sobrevivencia de algunos padres de familia ligada en mayoría a actividades agropecuarias o asalariadas por fuera de la comunidad no les permite brindar el apoyo en los diversos aspectos educativos a sus hijos, como la dedicación de tiempo exclusivo para la realización de deberes y demás compromisos escolares.

La enunciación de estos aspectos da cuenta de la situación de la educación intercultural bilingüe implementada en una comunidad de altura, pero también de las dificultades con las que indiscutiblemente se encuentran tanto docentes, como estudiantes y padres de familia ante la falta de condiciones adecuadas y materiales de trabajo. Lo cual no necesariamente permite dar cuenta de que definitivamente frente a dichas condiciones, en algunos casos adversas para la actividad educativa, sean precisamente los padres, madres y estudiantes aquellos que no tendría ningún tipo de valoración por la escuela y actividad educativa como tal. Lo mismo entonces podría afirmarse para el caso de los docentes por las dificultades que reiteradamente mencionan tienen para desempeñar su labor.

En este sentido, se observa que desde el punto de vista de la mayoría de los docentes de la institución, ellos serían los que asignarían un tipo de valoración superior al que le estipulan los integrantes de la comunidad a la actividad educativa. Sin embargo, no se toma en cuenta todo el conjunto de ayudas que brindan los padres de familia e integrantes de la comunidad a la institución, en la medida de sus posibilidades, que de una u otra forma ha garantizado el funcionamiento de la Unidad Educativa, y no

sólo por la acción de los docentes como en ocasiones se mencionó. Esto se constata si se contemplan aspectos históricos como el establecimiento y fundación de la escuela por parte de la voluntad de los mismos comuneros en 1975, la donación del lote para la ampliación de la unidad educativa en 1994, o el mero hecho de enviar a sus hijos a la institución.

De otro lado, no se contempla la idea de que algunos padres de familia no ayudan a sus hijos por la falta de fluidez en la lectura y escritura del español cuando han podido adquirir dicha capacidad, ya que la casi totalidad de las clases son impartidas mayoritariamente en castellano y en los cuadernos y libros impera este mismo idioma. En términos de deserción escolar no se contempla igualmente que los estudiantes de la unidad educativa son en algunos casos parte fundamental en la mano de obra familiar, que en ocasiones imposibilita el desarrollo simultáneo de actividades de producción familiar y educativa.

En general, las percepciones desmejoradas sobre los integrantes de la comunidad expresadas por los docentes, no estaría contribuyendo a la implementación del aspecto educativo como un posible generador de cambio, sino que por el contrario crea y reafirma estereotipos que lo que hace es reproducir las desigualdades y concepciones que se han establecido sobre las comunidades de altura, campesinas indígenas como aquellas ‘atrasadas’, ‘imposibilitadas para la educación’, desinteresadas de la propia mejora de su condición’ etc., que poco o en nada contribuyen de forma real a la disolución de dichos estereotipos en los que las mismas poblaciones son señaladas como los directos y únicos responsables de su condición. Debe enunciarse que el grupo de los docentes de la Unidad educativa no es homogéneo en cuanto a la forma de impartir los conocimientos, a su forma de proceder en el trato desmejorado hacia los estudiantes y la de su actuar en relación los integrantes de la comunidad, pero lo presentado a lo largo del documento corresponde a lo más recurrente dentro de las prácticas, discursos y aquello que ejercen dentro del espacio social de la unidad educativa. Sin embargo, se aclara que existen casos que escapan a la tendencia comentada tratando de entender la condición de la población con lo que trabajan, dando lo mejor de sí, no en función del mero cumplimiento de su labor o de lo estipulado por el Ministerio, sino por contribuir con sus prácticas –y no sólo con discursos- a la labor educativa de la mejor forma posible.

Metodológicamente, valga decir que para llegar a la comprensión de la existencia de múltiples valoraciones otorgadas a la educación por los integrantes de la comunidad y al interior de la unidad educativa, fue necesario contextualizar históricamente todos aquellos aspectos que no solo remiten al tiempo inmediato de la comunidad y la institución, sino su vinculación con el pasado de la hacienda, la reforma agraria que dejó no sólo rastros sino el establecimiento de jerarquías, distribución de poder que no es posible desconocerlos. Sin la contemplación y análisis de estos aspectos no hubiese sido posible comprender de la existencia de múltiples valoraciones dentro de los integrantes de la comunidad y de la escuela misma en torno a la actividad educativa. El problema debe comprenderse pues como un *hecho social total* con conexiones históricas, de relación con el mundo local y global.

Finalmente, como futuras preguntas de investigación quedarían abiertos los interrogantes sobre el cumplimiento y la ejecución que se daría a las reglamentaciones en políticas educativas formuladas recientemente como la *Ley orgánica de educación intercultural*, el MOSEIB que tendrá vigente desde el periodo lectivo 2014-2015. Es decir, hacer un análisis de cómo todo esto se llevaría o no a la práctica en la educación intercultural bilingüe y qué impactos generarían para la población beneficiaria.

Llamaría la atención analizar si todos aquellos últimos cambios, actualizaciones y mejoras que plantea el Ministerio de Educación por medio de la DINEIB para el fortalecimiento de la EBI serán llevados efectivamente al campo con los cambios que se estarían ejecutando actualmente. Es decir, analizar por ejemplo si se dotarán las instituciones educativas de los libros en lenguas de la nacionalidad que se estarían actualizando, si los currículos se ejecutarán en sintonía con las necesidades y contextos de las poblaciones, si se harán las inversiones que se anuncian en términos de infraestructura y si se fortalecerá la investigación o no de las lenguas de los pueblos y las nacionalidades del Ecuador.

Todo esto se propone como nuevo campo de investigación, dado que en los días presentes desde la legalidad del Estado mismo y lo que está aconteciendo en la práctica no permite ver los efectos sobre lo que se está legislando, legisló hace 2-3años o que se implementará desde 2014. Pero lo que se puede afirmar es que hasta el momento hay una gran distancia entre lo que se establece en papel y lo que se lleva a la practica en términos de educación intercultural bilingüe, al menos para el caso considerado.

BIBLIOGRAFÍA

Abram, Matthias L. (2004). *Estado del arte de la educación bilingüe Intercultural en América Latina*, Washington.

Acurio, David (2012). “Educación para el buen vivir: aproximaciones y distancias”. En. Cevallos Tejada, Francisco (Coord.) *Educación y Buen vivir: Reflexiones sobre su construcción*. Contrato Social por la Educación en el Ecuador, Quito.

Almeida Ileana (2012). “Gobierno y Dineib”. *Diario Hoy Ecuador*, febrero, 17
<http://www.explored.com.ec/noticias-ecuador/gobierno-y-dineib-535176.html>

Almeida Ileana (2014). “¿Educación intercultural?” *Diario Hoy Ecuador*, Enero, 20
<http://www.explored.com.ec/noticias-ecuador/educacion-intercultural-599380.html>

Ames, Patricia (1999). *Las prácticas escolares y el ejercicio del poder en las escuelas rurales andinas*. Instituto de Estudios Peruanos-IEP, Documento de trabajo No.102, Serie Sociología y Política 21, Lima.

Ames, Patricia (2002). *Para ser iguales, para ser distintos. Educación escrita y poder en el Perú*, IEP-Instituto de Estudios Peruanos, Colección mínima.

Andrango, Luis y José Cueva (2013). “Entrevista ¡Una nueva política para el campo! La agricultura orgánica y campesina: saludable, sustentable y generadora de empleo” En. *Alternativas al Capitalismo colonialismo del siglo XXI*, Grupo permanente de Trabajo sobre alternativas al desarrollo. Fundación Rosa Luxemburgo, Entrevista a Ecuador, Ediciones Abya Yala, Quito.

Assies, Willem (2005). “El multiculturalismo latinoamericano al inicio del siglo XXI” En. *Programa de Cooperación Internacional | Jornadas "Pueblos Indígenas de América Latina"*, Barcelona, 27 y 28 de abril de 2005, Panel 3: Estados multiétnicos y multiculturales. Proyecto “The Mystery of Legal Failure”, Obra Social, Fundación La Caixa.

Barsky, Osvaldo (1988[1984]). “I. Introducción, II. Políticas agrarias en la Sierra previa a la reforma agraria de 1964” En *La Reforma Agraria Ecuatoriana*, segunda edición, UNFOC, Corporación Editora Nacional, Biblioteca de Ciencias Sociales, volumen 3, Quito.

Bautista Cenaida, Eliecer Chicaiza (2014). Ponencia “*Experiencias docentes en ámbitos rurales: educación intercultural bilingüe: Limitantes, retos y perspectivas del futuro*”, presentado En. *Seminario sobre educación y territorio: aportes para y perspectivas de la educación intercultural bilingüe en el Ecuador*, Proyecto SERIDAR, FLACSO, Quito, 12 de junio de 2014.

Bello Álvaro (2009). “Derechos indígenas y ciudadanías diferenciadas en América Latina y el Caribe Implicancias para la educación” En. Luis Enrique López (Ed).

Interculturalidad, educación y ciudadanía perspectivas latinoamericanas, FUNPROEBI Andes, plural editorial, Bolivia.

Bretón Solo de Saldívar Víctor (2001). “Los límites del indigenismo clásico: La Misión Andina del Ecuador o el ‘desarrollo comunitario’ como modelo de intervención sobre el medio rural”. En *Cooperación al desarrollo y demandas étnicas en los Andes Ecuatorianos*. FLACSO, Quito.

Bretón Solo de Saldívar Víctor (2009). “La deriva identitaria del movimiento indígena en los Andes ecuatorianos o los límites de la etnofagia”. En. Martínez Carmen (Ed.) *Repensando los Movimientos Indígenas*, Flacso Ecuador, Ministerio de Cultura de Ecuador, Quito.

Bretón Solo de Saldívar Víctor (2011). “Reforma agraria, desarrollo rural y etnicidad en los Andes Septentrionales (1960-2005)”. En Gascón Jordi y Xavier Montagut (compiladores), *Estados, Movimiento sociales y soberanía alimentaria en América Latina. ¿Hacia un cambio de paradigma agrario?*, FLACSO Ecuador, Icaria editorial, Xarxa de Corsum Solidaria, Quito.

Bretón solo de Saldívar Víctor (2012). *Toacazo. En los Andes Equinocciales tras la reforma agraria*. Flacso sede Ecuador, Universitat de Lleida, GIEDEM Antropología e Historia, Ediciones Abya Yala, Quito.

Bretón Solo de Saldívar Víctor (2013). “Etnicidad, desarrollo y ‘Buen Vivir’: reflexiones críticas en perspectiva histórica” En. *European Review of Latin American and Caribbean Studies. Revista Europea de estudios Latinoamericanos y del Caribe*, October No. 95:71-95.

Bretón Víctor; Gabriela Del olmo (1999). “Educación Bilingüe intercultural en el Ecuador: Algunas reflexiones críticas” En: *Boletín ICCI*, No.9, diciembre.

Bretón Víctor, García Fernando y Cortez David (2014). “En busca del sumak kawsay. Presentación del dossier”. En *Íconos*, Revista de ciencias sociales, No. 48:9-24, enero, Facultad latinoamericana de Ciencias Sociales-FLACSO sede Ecuador, Quito.

Bottasso, Juan (1986). “Las nacionalidades indígenas, el Estado y las misiones en Ecuador”, En *Revista Ecuador Debate*, No.12:151-159, Quito.

Bourdieu, Pierre (1986). “Notas provisionales sobre la percepción social del cuerpo”. En: *Materiales de Sociología Crítica*, Madrid, La Piqueta.

Bourdieu, Pierre (1996). “El hijo del pelicano puede matar al padre” En: *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Editorial Laia S.A.

Bourdieu, Pierre (1998). “El *habitus* y el espacio de los estilos de vida el *habitus* y el espacio de los estilos de vida” En: *La Distinción. Criterios y bases sociales del gusto*, Editorial Taurus, España.

Bourdieu, Pierre (2000a). "1. Una Imagen Aumentada" En. *La dominación Masculina*, Editorial Anagrama, Barcelona, Traducción de Joaquín Jordá.

Bourdieu Pierre (2000b). "De la regla a las estrategias" En. *Cosas Dichas*. Editorial Gedisa S.A. Colección el mamífero parlante. México.

Bourdieu, Pierre (2011). "Estrategias de reproducción y modos de dominación" En. *Las estrategias de la reproducción social*. Siglo XXI editores, Buenos Aires, traducción del francés de Alicia Beatriz Gutiérrez.

Bourdieu Pierre (2013 [1989]), *La nobleza de Estado. Educación de élite y espíritu del cuerpo*, Siglos XXI editores, Argentina.

Bourdieu Pierre y Loïc Wacquant (2005[1992]). "3.La lógica de los campos" En: *Una invitación a una sociología reflexiva*, Siglo XXI editores, Pp. 147-172.

Cabrera, Onavis (1995). "Educación indígena, su problemática y la modernidad en América Latina". *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, México, D.F., No. 1:67-99.

Chiodi, Francesco (1990). "Ecuador", en: Chiodi, Francesco (Compilador), *La educación indígena en América Latina*, Quito, P.EBI-UNESCO/OREALC-Abya-Yala.
Donati, Pier Paolo (1993). "Pensamiento sociológico y cambio social: Hacia una teoría relacional", *Revista Española de investigaciones sociológicas-REIS*, No. 63:29-50.

Chisaguano, Silverio (2005). *La Educación Intercultural Bilingüe: Una propuesta educativa de los pueblos indígenas del Ecuador. Avances, limitaciones y desafíos*, FEINE y FLACSO, Quito.

Cragnoelino Elisa (2002). "Escuela y escolarización en las estrategias de reproducción de familias campesinas". En. *Contextoe Educação* - Editora UNIJUI – Ano 17 - nº 66: 73 - 96, Abr. / Jun.

Conejo Arellano, Alberto (2008). "Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador La propuesta educativa y su proceso". *Revista Alteridad*, Noviembre de 2008:64-82.

Constitución de la República del Ecuador (2008). Quito: Ediciones Legales.

Cortez David (2014). "'Buen vivir': ¿Biopolítica o alternativa? En. Vallejo María Cristina y Aguado Mateo (Compiladores), *Reflexiones sobre los límites del desarrollo. Memorias del sexto Congreso Iberoamericano sobre Desarrollo y Ambiente*, VI CISDA, SENPLADES, REDIBEC, Flacso, Quito.

Cortez David (2013). "El régimen de saber ancestral" En. *El Diálogo de saberes en los Estados plurinacionales*. Colección cuadernos de trabajo No. 1, Coordinación de saberes ancestrales Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación-SENACYT, Quito.

Cortez David (2010). "Genealogía del 'Buen vivir' en la nueva constitución ecuatoriana" En: Fornet-Betancourt Raúl (Ed) *Gutes Leben als humanisiertes Leben. Vorstellungen vom guten Leben in den Kulturen und ihre Bedeutung für Politik und Gesellschaft heute. Dokumentation des III. Internationalen Kongresses für Interkulturelle Philosophie*. Denk Traditionen im Dialog. Studien zur Befreiung und Interkulturalität. Band 30. Wissenschaftsverlag Main.

Crespo Burgos, Carlos (2012). "Buen vivir: escenarios en disputa y nuevos sentidos para la educación". En: Cevallos Tejada, Francisco (Coord.) *Educación y Buen vivir: Reflexiones sobre su construcción*. Contrato Social por la Educación en el Ecuador, Quito.

Diario El Correo (2014). "Taxista encuentra botados productos del desayuno escolar". Machala, Ecuador (jueves, 16 de mayo del 2013). Disponible en: <http://www.diariocorreo.com.ec/noticia.aspx?idNoticia=5837> (Consultado 29.09.2014).

Donati, Pier Paolo (1993). "Pensamiento sociológico y cambio social: Hacia una teoría relacional", En: *Revista Española de investigaciones sociológicas-REIS*, No. 63: 29-50. Durkheim Emile y Marcel Mauss (1996 [1902]). "Sobre algunas formas primitivas de clasificación. Contribución al estudio de las representaciones colectivas". En: Emile Durkheim (1996). *Clasificaciones primitivas (y otros ensayos de antropología positiva)*. Editorial Ariel, S.A, Barcelona.

Escritura pública perpetua e irrevocable de donación de terreno rural de 5 hectáreas por parte de la Comuna Chismaute a favor del Ministerio de Educación y Cultura. El fin de terreno donado es para la ampliación de la escuela local Doctor Pompeyo Montalvo. 4 de octubre de 1994, radicada en el cantón Guamote.

Ferguson James (2012). "Capítulo 8. La máquina antipolítica, desarrollo, despolitización y poder burocrático en Lesoto" En: Pérez Galán Beatriz (Ed) *Antropología y Desarrollo. Discurso, prácticas y actores*. Instituto universitario de desarrollo y cooperación, Ediciones Catarata, Madrid.

Ferrín, Rosa (1980). *Transformaciones en las relaciones sociales de producción en el agro serrano: el caso Totorillas*. Tesis para la maestría en Ciencias Sociales con mención en estudios del Desarrollo, Flacso, Ecuador.

Flores, Alejandra (2012). "Intelectuales indígenas Ecuatorianos: Tensiones y desafíos ante el sistema educativo formal". *Ecuador Debate*, No. 85:85-100, abril, Quito-Ecuador.

Fragmentos tomados de las hojas de trabajo con niños y jóvenes de 8° y 10° grado UEIB Chismaute, mayo 2014.

Free the Children (2011). *Chismaute. Spring 2011 Community report*. Disponible en: http://www.slideshare.net/russ_morgs/ecuador-chismaute-spring-2011-report Consultado 27.06.2014.

Foucault, Michel (2002[1975]). *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI editores Argentina, Buenos Aires, Traducción de Garzón del Camino.

Gobierno Autónomo descentralizado de la Provincia de Chimborazo (2012). Plan de Desarrollo y Ordenamiento Territorial – Atlas Cartográfico 2011. Disponible en: http://www.chimborazo.gob.ec/chimborazo/images/stories/doc_2012/4.%20%20Atlas%20cartografico.pdf (Consultado 01.06.2014).

González, Sergio (2002). *Chilenizando a Tunupa. La escuela pública en el Tarapacá andino, 1880-1990*, Colección Sociedad y Cultura, DIBAM, biblioteca Nacional de Chile, Santiago de Chile, Visita julio de 2013 En: <http://www.memoriachilena.cl/archivos2/pdfs/MC0018758.pdf>

González Terreros, María Isabel (2011). Movimiento Indígena y Educación intercultural en Ecuador, Universidad Nacional Autónoma de México, Postgrado de Estudios Latinoamericanos, CLACSO.

Guerrero, Andrés (1991). “Capítulo I. La hacienda precapitalista y la clase terrateniente serrana” En. *De la Economía a las mentalidades. (Cambio social y conflicto agrario en Ecuador)*, Editorial El Conejo, Quito.

Guerrero Andrés (2010). “El proceso de identificación: sentido común ciudadano, ventriloquía y transescritura. Del tributo de indios a la administración de poblaciones en el Ecuador, Siglo XIX”. En *Administración de poblaciones, ventriloquía y transescritura*. Análisis históricos, estudios teóricos, Lima, IEP; FLACSO Ecuador, serie estudios Históricos, 53, ATRIO.

Granda Merchán, Sebastián (2009). “La educación intercultural para todos en el Ecuador: ¿discurso o realidad?”. En Luis Enrique López (Ed). *Interculturalidad, educación y ciudadanía perspectivas latinoamericanas*, FUNPROEBI Andes, plural editorial, Bolivia.

Hales, Charles (2005). “*El protagonismo indígena, las políticas estatales y el nuevo racismo en la época del ‘indio permitido’*”, Ponencia para la conferencia, “Construyendo la paz: Guatemala desde un enfoque comparado,” organizado por la Misión de Verificación de las Naciones Unidas en Guatemala (MINUGUA), 27-29 de octubre, pp.51-66.

INEC (2010). Censo de Población y Vivienda 2010-Ecuador.

Iturralde Diego (1980[1977]). *Guamote: Campesinos y Comunas*, Serie Antropología Social, Instituto Otavaleño de Antropología, Colección Pendoneros 28, Auspicio especial, Banco Central del Ecuador, Otavalo Ecuador.

Jefatura policial del Cantón Guamote (1973). Registros posesión de nuevo cabildo de dirigentes para el año 1974.

Ley Orgánica de Educación Intercultural. Suplemento de *Registro Oficial del Ecuador* No. 298. Quito: 12 de octubre de 2012, Asamblea Nacional de la República del Ecuador.

Llasag Fernández, Raúl (2008). “Plurinacionalidad: una propuesta constitucional emancipadora” En. Ávila Santamaría Ramiro (Compilador). *Neoconstitucionalismo y Sociedad*, Ministerio de Justicia y Derechos Humanos del Ecuador, serie justicia y derechos humanos, Universidad Andina Simón Bolívar, Quito.

Lentz Carola (1986). “De regidores y alcaldes a Cabildos. Cambios en la estructura socio-política de una comunidad indígena de Cajabamba/Chimborazo” En *Revista Ecuador Debate*, No.12:189-212, Quito.

López, Luis Enrique y Sichra Inge (2010). *Intercultural bilingual education among indigenous peoples in Latin America*, PROEIB Andes-Program of professional Development in Intercultural Bilingual Education for the Andean Countries, Universidad Mayor de San Simón, Cochabamba, Bolivia.

Martínez Novo, Carmen (2009). “La crisis del proyecto cultural del movimiento indígena”. En *Repensando los Movimientos Indígenas*. FLACSO-Ecuador, Ministerio de Cultura, Quito.

Martínez Valle Luciano (2005). “El Movimiento Indígena ecuatoriano en la encrucijada” En. *Revista ALARSRU Nueva Época. Análisis latinoamericano del medio rural*, No. 2, Diciembre.

Mauss, Marcel (2007) “Los dones y la devolución de los dones” En: Bohanan y Glazer, (comps.), *Antropología*, lecturas, editorial Mc Graw Hill, Madrid, Pp.275-280.

Ministerio de Educación Ecuador (2007). *Plan Decenal de Educación del Ecuador 2006 – 2015. Año 2 de su ejecución*, Quito.

Ministerio de Educación Ecuador (2010). *Acuerdo Ministerial No. 1443*. Actualización y Fortalecimiento curricular de la Educación General Básica, Quito. Visitada el 17 de marzo de 2014 En <http://educacion.gob.ec/curriculo-educacion-general-basica/>

Ministerio de Educación Ecuador (2010). *Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe*, Quito.

Ministerio de Educación Ecuador (2011). *Ley Orgánica de Educación Intercultural Bilingüe-LOEI*, Quito.

Ministerio de Educación Ecuador (2012). *Resolución No. 163-CZE3, de Creación Oficial de la Unidad Educativa Intercultural Bilingüe “Doctor Pompeyo Montalvo”, 6 de agosto (2012)*. Coordinación Zonal No. 3, Dirección Provincial de Educación Intercultural Bilingüe de Chimborazo.

Ministerio de Educación (2012). Estudio de caso “La alimentación escolar en Ecuador” producto 2, Análisis histórico del Programa de Alimentación Escolar de Ecuador, consultoría rfp-ecu/11/ser/05. Quito.

Ministerio de Educación Ecuador (2013). *Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe*, Quito.

Ministerio de Educación Ecuador (2013). *Malla curricular 311* del año 2013, fijada a través del Acuerdo 0311-11 del despacho Ministerial, Quito.

Ministerio de Educación del Ecuador (2013[2008]). English, Level 1, Pearson Education, Editográn S.A. Quito.

Ministerio de Educación del Ecuador (2014 [2011]). Libro de textos, Estudios Sociales 8 grado, Matemáticas 3 grado, 1 año de básica. Ediciones MS, Quito.

Ministerio de Educación del Ecuador (2014). Programa de alimentación escolar. <http://educacion.gob.ec/programa-de-alimentacion-escolar/>

Ministerio de Educación del Ecuador (2014). Bases de datos Archivo Maestro de Instituciones Educativas del Ecuador-AMIE, Registros Administrativos 2008-2009; 2009-2010; 2010-2011; 2011- 2012 y 2012-2013.

Ministerio de Educación Nacional del Ecuador (2014). <http://educacion.gob.ec/proyectos-desarrollados/> (consultado 31.05.2014). <http://educacion.gob.ec/educacion-para-la-democracia-y-el-buen-vivir/> (Consultado 30.05.2014).

Ministerio de Educación del Ecuador (2014). Archivo maestro de instituciones educativas-AMIE. <http://web.educacion.gob.ec/CNIE/index.php?opt=sea> (Consultado: 1.06.2014). <http://reportes.educacion.gob.ec:8085/index.aspx> (Consultado: 1.06.2014). <http://www.uta.edu.ec/proyectosinnovacion/censo.html> (Consultado 1.06.2014).

Ministerio de Salud Pública de Ecuador (2014) Geoportal, 2014. Disponible en: <https://geosalud.msp.gob.ec/>

Minteguiaga Analía (2012). “Nuevos paradigmas: educación u Buen vivir”. En. Cevallos Tejada, Francisco (Coord.) *Educación y Buen vivir: Reflexiones sobre su construcción*. Contrato Social por la Educación en el Ecuador, Quito.

Morocho Morocho Mariano (2012). “*Sumak kawsay/buen vivir: Educación en el Estado plurinacional e intercultural ecuatoriano*”. En. Cevallos Tejada, Francisco (Coord.) *Educación y Buen vivir: Reflexiones sobre su construcción*. Contrato Social por la Educación en el Ecuador, Quito.

Moya, Ruth (2007). *Participación social, banca multilateral y educación intercultural bilingüe: Bolivia, Ecuador y Perú*. Lima: CARE Internacional.

Moya Ruth (2009). “La interculturalidad para todos en América Latina”. En. Luis Enrique López (Ed). *Interculturalidad, educación y ciudadanía perspectivas latinoamericanas*, FUNPROEBI Andes, plural editorial, Bolivia.

Naula Rosario, Chimbo Ángel y Enrique Quishpe (2003). “Participación y gestión indígena en los poderes locales: El caso Guamote. Parlamento Indígena de Guamote y Comité de Desarrollo Local”. En Carrasco Tania, Iturralde Diego y Jorge Uquillas [Coords.]. *Doce experiencias de desarrollo indígena en América Latina. Fondo para el desarrollo de los pueblos de América Latina y el Caribe*, Banco Mundial Fideicomiso Noruego, Tercera ed. Abya Yala, Quito.

Oficio dirigido por la dirigencia de la Comuna Chismaute Larcapungo al Director de Desarrollo Campesino, Ministerio de Agricultura y Ganadería, Quito, 15 de diciembre de 1987.

Palacios Romero Francisco (2008). “Constitucionalización de un sistema integral de derechos sociales. De la Daseinsvorsorge al Sumak Kawsay” En. Ávila Santamaría Ramiro, Grijalva Jiménez Agustín y Rubén Martínez Dalmau (Editores), *Desafíos constitucionales. La Constitución ecuatoriana de 2008 en perspectiva*, Ministerio de Justicia y Derechos Humanos del Ecuador, serie justicia y derechos humanos, Tribunal Constitucional del Ecuador, Universidad Andina Simón Bolívar, Quito.

Radcliffe, Sarah (2007) “Tejiendo redes: organizaciones y capital social en los pueblos indígenas. En *Pueblos indígenas y política en América Latina*, Salvador Martí i Puig (Ed.). Barcelona: Fundación CIDOB.

Roseberry, William (1989): “Introduction,” y “Marxism and Culture” en *Anthropologies and Histories*. New Brunswick NJ: Rutgers University Press: 1-14 y 30-54.

Sánchez Francisco (2007). “Ecuador: el indio como problema”. En *Pueblos indígenas y política en América Latina*, Salvador Martí i Puig (Ed.). Barcelona: Fundación CIDOB.

Sánchez-Parga, José (2013). “Descomunalización e individualización indígena” En *Qué significa ser indígena para el indígena. Más allá de la comunidad y la lengua*. Universidad Politécnica Salesiana, Ed. Abya Yala, serie Investigaciones, Quito.

Seminario sobre educación y territorio: aportes para y perspectivas de la educación intercultural bilingüe en el Ecuador, FLACSO, Proyecto SERIDAR, Quito, 12 de junio de 2014.

Sistema Integrado de Indicadores Sociales del Ecuador-SIISE (2010). Ministerio de Coordinación de Desarrollo Social del Ecuador <http://sni.gob.ec/sistemas-de-informacion/>

Sorria Harry (2014). *La construcción y la práctica de discursos sobre comunidad campesina y buen vivir en Chismaute Chimborazo*. Trabajo de grado para optar el título de Maestría en Antropología, FLACSO Ecuador, Quito.

Stavenhagen Rodolfo (2005). “La emergencia de los pueblos indígenas como nuevos actores políticos y sociales en América Latina”. En *Movimiento indígena en América Latina: resistencia y proyecto alternativo*, Fabiola Escárzaga y Raquel Gutiérrez (Coord.). México: Gobierno del Distrito Federal, Casa Juan Pablos, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Universidad Nacional Autónoma de México, Universidad Autónoma de la Ciudad de México.

Stoller-McAllister John (2012). “La construcción de la interculturalidad en el Ecuador: Retos para las humanidades” En: Fernández Hernández, Silvia; John H. Sinnigen (Coords.). *América para todos los americanos. Prácticas Interculturales*, Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Enseñanza para extranjeros, México D.F.

Tuaza, Luis Alberto (2011). *Runakunaka ashka shaikushka shinami rikurinkuna, ña mana tandanakunata munankunachu: la crisis del Movimiento Indígena Ecuatoriano*. Tesis Doctoral, FLACSO Ecuador, Quito.

Tuaza, Luis Alberto (2014). *Liderazgo indígena tras la disolución de la hacienda*. Resultado de la investigación desarrollada en el marco del Proyecto Etnografías Comparadas en la Provincia de Chimborazo, dirigido por el Dr. Víctor Bretón Solo de Zaldívar y financiada por CAAP. Artículo inédito no publicado a la fecha.

Tubino Fidel (2012). “Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico” En. Fernández Hernández, Silvia; John H. Sinnigen (Coords.). *América para todos los americanos. Prácticas Interculturales*, Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Enseñanza para extranjeros, México D.F.

UEIB Dr. Pompeyo Montalvo (2014). Código de convivencia y un el Plan Educativo Institucional-PEI, registrados y avalados por el Ministerio de Educación bajo la Resolución No. 102-DEIBCC-ASYRE-2013, del 19 de septiembre de 2013.

UEIB Dr. Pompeyo Montalvo (2014). *Proyecto Educativo Mis primeros pasos: Legalización de funcionamiento de educación infantil familiar comunitaria (educación Inicial) del 0 a 5 años en Unidad educativa intercultural bilingüe Dr. Pompeyo Montalvo Montero*, Comunidad Chismaute, Matriz Guamote, junio.

Universidad Intercultural Amawtay Wasi (2004). *Aprender en las sabidurías y el buen vivir*, Unesco, Quito.

Universidad intercultural Amawtay Wasi (2004). “1.2. El Sistema Integral de Educación Bilingüe Intercultural”. En *Aprender en las sabidurías y el buen vivir*. Colección: Amauta Runacunapa Yachay, ARY No. 2, Unesco, Quito-Ecuador.

Useche, Raúl (2003). *Educación indígena y proyecto civilizatorio en Ecuador*, Serie Magister, volumen 37, Universidad Andina Simón Bolívar, Abya Yala, Quito.

Van Cott, Donna Lee (2004). “Los movimientos indígenas y sus logros: la representación y el reconocimiento jurídico en los Andes”. *América Latina Hoy* 36. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.

Vélez Catalina (2008). “Trayectoria de la educación intercultural en Ecuador” En: *Revista Educación y Pedagogía*, Vol. XX, Num. 52: 103-112, Sep-Dic, Universidad de Antioquia - Facultad de Educación, Medellín, Colombia.

Veiga-Neto, Alfredo (2013). “Biopolítica, normalización y educación” En. Mercedes Ruvituro [et.al.]; compilado por Mercedes Ruvituro, *Cuadernos de pensamiento biopolítico latinoamericano # 1: Actas del III Coloquio Latinoamericano de Biopolítica y I Coloquio Internacional de Biopolítica y Educación.- 1a ed. – Gonnet, UNIPE: Editorial Universitaria.*

Viaña, Jorge (2009). *La Interculturalidad como herramienta de emancipación. Hacia una redefinición de la interculturalidad y de sus usos estatales.* Instituto Internacional de Integración Convenio Andrés Bello, La Paz, Bolivia.

Viaña, Jorge (2010 [2008]). “Reconceptualizando la Interculturalidad” En: Viaña Jorge, Tapia Luis, Walsh Catherine, *Construyendo Interculturalidad Crítica.* Convenio Andrés Bello, III CAB, La Paz.

Walsh, Catherine (1994). "El desarrollo sociopolítico de la educación intercultural bilingüe en el Ecuador", *Pueblos Indígenas y Educación*, No. 31-32: 99-164. Quito, Proyecto EBI, MEC-GTZ, Abya-Yala.

Walsh, Catherine (2009). “7. Interculturalidad, decolonialidad y el buen vivir”. En *Interculturalidad, Estado, Sociedad. Luchas (de) coloniales de nuestra época*, ediciones Abya-Yala, Universidad Andina Simón Bolívar, sede Ecuador, Quito.

Walsh, Catherine (2010a). “interculturalidad crítica y educación intercultural”. En: Viana Jorge, Tapia Luis, Walsh Catherine (2010). *Construyendo Interculturalidad crítica.* Convenio Andrés Bello. Bolivia. Pp.75-96.

Walsh, Catherine (2010b). “5 interculturalidad crítica y la ‘Revolución ciudadana’: Unas reflexiones cortas, 7. Interculturalidad decolonialidad y el buen vivir” En: *Interculturalidad, Estado y Sociedad. Luchas (de) coloniales de nuestra época*, ediciones Abya Yala, Universidad Andina Simón Bolívar, sede Ecuador, Quito.

Walsh, Catherine (2010). “Interculturalidad crítica y educación intercultural”. En Viaña Jorge, Tapia Luis, Walsh Catherine, *Construyendo Interculturalidad Crítica.* Convenio Andrés Bello, III CAB, La Paz.

Wolf, Eric (2001). *Figurar el poder. Ideologías de dominación y crisis.* Ed. Antropología Ciesas, Traducción de Karia Rheault.

Wolf, Eric R. (2006). “introducción”, “surgen las ciencias sociales” y “los usos de Marx” En: *Europa y la gente sin historia*, Fondo de Cultura Económica, México, Pp.15-39.

ENLACES WEB

Video sobre el cierre de la Universidad Intercultural de los pueblos y nacionalidades indígenas Amawtay Wasi: <https://www.youtube.com/watch?v=uaTRLn8gVvI>

<http://www.codesolar.com/Energia-Solar/Fotos/Chimborazo-Escuelas-Bilingues.html>
(consultado 21.05.2014).

Video sobre paneles solares en Chimborazo y Bolívar, fundación ESQUEL: <https://www.youtube.com/watch?v=B-AdXMmZ1hY> (consultado 26.005.2014).
http://www.plan.org.ec/index.php?option=com_content&view=article&id=39&Itemid=113 (consultado 26.05.2014).

<http://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/03/349-DM-20120001.pdf>
[ley que reglamenta los salariso con laa LOEI](#)

http://www.iwoox.com/chismaute-tendra-unidad-educativa-audios-mp3_rf_1934748_1.html (consultado 11.07.2014).

Fotos de mapas de chismaute
<https://plus.google.com/photos/+FelipeSegoviaGortaire/albums/5156184134252761441>
<https://plus.google.com/photos/+FelipeSegoviaGortaire/albums/5112057569555314257>

ENTREVISTAS

Entrevista a Francisco Delgado, integrante de la comunidad de Chismaute, catequista. Chismaute, 2014.

Entrevista a Sacerdote Julio Gortaire, Santa Cruz de Guamote, Guamote, 06.26.2014

Entrevista a Amada Arellano, antigua estudiante de la unidad Educativa Dr. Pompeyo Montalvo, Chismaute, 01.04.2014.

Entrevista a Jorge Ruben, Bocón Bocón, antiguo estudiante de la unidad Educativa Dr. Pompeyo Montalvo, Chismaute, 01.04.2014.

Entrevista a Dr. Segundo Yepes, Director del Distrito de Educación intercultural bilingüe de Colta- Guamote, Cajabamba, 04.06.2014.

Entrevista a docente mujer del área de ciencias naturales de la Unidad Educativa Dr. Pompeyo Montalvo. Junio 2014.

Entrevista a docente hombre del área de ciencias sociales y computación de la Unidad Educativa Dr. Pompeyo Montalvo. 14.04. 2014.

Entrevista a docente y rector de la Unidad Educativa Intercultural Bilingüe Dr. Pompeyo Montalvo, Chismaute, 04.04. 2014.

Entrevista a José Esteban Bocón Guaspa, representante del grupo de padres de familia, Comunidad Chismaute Larcapungo, Quito, 17.07.2014.

Entrevista a diferentes madres y padres de niños en la unidad educativa de Chismaute vinculados a uno de los coros religiosos con quienes se trabajó, Chismaute, 06.2014.

Entrevista a Sandra Quinde Jaya, estudiante 1° de bachillerato, Chismaute, Chismaute, 17.04.2014.

ANEXOS

Anexo 1. Comunidades de la parroquia matriz Guamote

<i>Comunidades</i>			
1. San José Mayorazgo	13. San José de Chacaza	24. Sablog San Isidro	35. San Francisco de Telán
2. Concepción El Molino	14. San Miguel de Chacaza	25. Sablog Gampala	36. San Lorenzo de Telán
3. San Antonio de Encalado	15. San Antonio de Chacaza Alto	26. Sablog San José	37. Santa Cruz de Alivia
4. Tejar Balbaneda	16. San Antonio de Chacaza 1	27. San Alfonso de Tiocajas	38. San Pablo de Guantung
5. Mercedes Cadena	17. Chanchan Tiocajas	28. San José de Cecel	39. Chismaute Larcapungo
6. Santa Cruz de Guamote	18. San Francisco de Sablog	29. Lirio San José	40. Gualipite
7. Santa Cruz de Lima	19. Santa Leticia	30. Lirio San Gonzalo	41. Guasan Santa Clarita
8. Santa Rosa de San Luis	20. Sablog Chico	31. Laime Capulispungo	42. San Pablo de Gramapamba
9. Achullay	21. Sablog Santa Marta	32. Laime San Carlos	43. Santa Rosa de Guadalupe
10. Santa Ana de Mancero	22. Cochaloma Totorillas	33. Chismaute Telán	44. San Pedro de Yacupamba
11. Santa Teresita	23. Sablog Rosa Inés	34. Chismaute Yuragrami	45. Pull Chico
12. Santa Lucía Bravo			

Fuente: Naula et al, 2003:151.

Anexo 2. Malla curricular para el bachillerato general unificado intercultural bilingüe (BGUIB)

Asignaturas del Tronco común del bachillerato Intercultural bilingüe	1° año		2° año		3° año	
	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6
Física	4	4				
Química	4	4				
Física y Química			4	4		
Biología			4	4		
Historia y Ciencias Sociales	4	4				
Lengua y literatura	4	4	4	4	4	4
Lengua extranjera	4	4	4	4	4	4
Lengua y literatura de la nacionalidad	4	4	4	4	4	4
Matemática	4	4	4	4	4	4
Emprendimiento y Gestión			2	2	2	2
Desarrollo del pensamiento filosófico	2	2				
Educación para la ciudadanía			2	2		
Educación Artística			2	2		
Educación Física	2	2	2	2	2	2
Cosmovisión de la nacionalidad	3	3	3	3		
Total horas obligatorias	35	35	35	35	20	20
HORAS ADICIONALES AL BACHILLERATO EN CIENCIAS	5	5	5	5	20	20
Total horas semanales, bachillerato en Ciencias	40	40	40	40	40	40
HORAS ADICIONALES AL BACHILLERATO TÉCNICO	10	10	10	10	25	25
Total horas semanales, bachillerato Técnico	45	45	45	45	45	45

Fuente: Acuerdo Ministerial 0311 de 2013. Artículo 3.

Anexo 3. Malla Curricular para el Bachillerato en Ciencias Intercultural Bilingüe

Bachillerato en Ciencias	1° año		2° año		3° año	
	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6
Anatomía					4	4
Laboratorio de física, Química y Biología					2	2
Física					4	4
Dibujo Técnico	2	2				
Química			2	2	4	4
Historia y Ciencias Sociales			2	2		
Biología					4	4
Informática Aplicada a la Educación	2	2				
Investigación y aplicación del Proyecto	1	1	1	1	2	2
Total	5	5	5	5	20	20

Fuente: Acuerdo Ministerial 0311 de 2013. Artículo 4.

Anexo 4. Esquema de establecimiento uso de la lengua para el sistema de educación intercultural bilingüe a nivel nacional.

Educación infantil comunitaria	Inserción a los procesos semióticos	Fortalecimiento cognitivo afectivo, y psicomotriz	Desarrollo de las destrezas y técnicas de estudio	Procesos de aprendizaje investigativo	Bachillerato
100% Lengua de la nacionalidad	75% Lengua de la nacionalidad	50% Lengua de la nacionalidad	45% Lengua de la nacionalidad	40% Lengua de la nacionalidad	40% Lengua de la nacionalidad
	20% Lengua de relación intercultural	40% Lengua de relación intercultural	45% Lengua de relación intercultural	40% Lengua de relación intercultural	40% Lengua de relación intercultural
	5% Lengua extranjera	10% Lengua extranjera	10% Lengua extranjera	20% Lengua extranjera	20% Lengua extranjera

Fuente: Ministerio de Educación (2013). Acuerdo 0440-13, Artículo 3: “uso de la lengua”, 5 de diciembre 2013.